

e-ISSN 2636-7866

**ULUSAL EĞİTİM  
AKADEMİSİ  
DERGİSİ**

**UEAD**

**Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi**  
*Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi*

## **Dergi iletişim bilgileri**

Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/uead>

E-posta: [ulusalakademi@gmail.com](mailto:ulusalakademi@gmail.com)

## **Derginin sahibi**

Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

## **Posta adresi:**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ.

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının tamamı veya bir kısmı yayıncının ve/veya dergi sahibinin yazılı izni olmaksızın hiç bir biçimde kopyalanamaz, çoğaltılamaz, satılamaz ve dağıtılamaz.

**Copyright © 2018 - Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)**

# UEAD

## Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

*Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi*

e-ISSN: 2636-7866

### Editör

Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR - Fırat Üniversitesi, Türkiye

### Alan Editörleri

*Bilgisayar ve Teknoloji Bilimleri Eğitimi*

Dr. Recep Öz

*Sosyal Bilgiler Eğitimi*

Dr. Vedat Karadeniz

*Din Eğitimi*

Dr. Hayati Tetik

*Temel Eğitim*

Dr. Medera Halmatov

*Eğitim Bilimleri*

Dr. Öznur Ataş Akdemir

*Türkçe Eğitimi*

Dr. Fatih Can

*Fen ve Matematik Eğitimi*

Dr. Halil Zehir

*Yabancı Diller Eğitimi*

Dr. Ahmet Selçuk Akdemir

## Yayın Kurulu

- Dr. Ahmet Selçuk Akdemir – Fırat Üniversitesi
- Dr. Çiler Hatipoğlu - ODTÜ
- Dr. Fatih Yavuz – Balıkesir Üniversitesi
- Dr. Georgeta Rata - Timișoara Üniversitesi
- Dr. Hüseyin Efe - Artvin Çoruh Üniversitesi
- Dr. Inna Vladimirovna Pevneva - Kemerovo Üniversitesi
- Dr. Işıl Günseli Kaçar - ODTÜ
- Dr. İlknur Pekkanlı - Uludağ Üniversitesi
- Dr. Mehmet Bekdemir - Erzincan Üniversitesi
- Dr. Mehmet Nuri Gömlüksüz - Fırat Üniversitesi
- Dr. Mehmet Takkaç - Atatürk Üniversitesi
- Dr. Melih Karakuzu - Erciyes Üniversitesi
- Dr. Michael W. Purdy - Union Üniversitesi
- Dr. Oktay Yağız - Atatürk Üniversitesi
- Dr. Öznur Ataş Akdemir - Fırat Üniversitesi
- Dr. Parisa Yeganehpour - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
- Dr. Selami Aydın - İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Dr. Stephen Ryan - Waseda Üniversitesi
- Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu - Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Turgay Han - Ordu Üniversitesi
- Dr. Yasemin Kırkgöz - Çukurova Üniversitesi

# UEAD

UEAD, Cilt: 2, Sayı: 2, Yıl: 2018

İçindekiler	Sayfa
Editör'den.....	1

## Makaleler

Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine Etkisi <i>Mehtap Karacil &amp; Ahmet Yayla .....</i>	<i>1-13</i>
TIMSS 2015 Matematik Başarısını Etkileyen Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi <i>Zafer Ertürk &amp; Oya Erdiñç Akan.....</i>	<i>14-34</i>
Türk İşaret Dili İncelemesi: İletişim ve Dil Bilgisi <i>Mehmet Fatih Karaca &amp; Şafak Bayır.....</i>	<i>35-58</i>
Sınıf Yönetimi Olgusunun Pedagoji, Otorite Tipleri ve Söylemsel Güç İlişkileri Bağlamında Yeniden Değerlendirilmesi <i>Yılmaz Soysal &amp; Somayyeh Radmard.....</i>	<i>59-85</i>
Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Narsisizm Düzeylerinin Siber Zorbalığa Duyarlık ve İnternet Bağımlılığı Düzeylerine Etkisi <i>Miray Özözen Danacı &amp; Nurdan Kavaklı &amp; Gülşah Tıkız.....</i>	<i>86-98</i>

## **Editör'den**

Değerli meslektaşlar,

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi yeni sayısıyla okurlarıyla buluştu. Amacımız bilimsel bilginin nitelikli çalışmalarla okurlara ulaştırılmasıdır. Dergimizin çok yakın zamanda bilim insanları için önemli bir platform olacağı kanısındayız. Ulusal ölçekte yola çıkan dergimizin evrensel niteliklere sahip bir dergi olması temennisiyle bu sayıya katkıda bulunan bütün yazarlarımıza, yayın ve hakem kurullarına teşekkür ederiz.

Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Editör

## Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine Etkisi

### Effect of Creative Drama Method on the Communication Skills of Teacher Candidates

Mehtap Karacil  
Kafkas Üniversitesi  
karacil.mehtap@gmail.com

Ahmet Yayla  
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
ahmetyayla33@gmail.com

**Alıntılama:**Karacil, M. & Yayla, A. (2018). Yaratıcı Drama Yönteminin Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine Etkisi . *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 1-13.

Geliş tarihi:  
15 Mart 2018  
Kabul tarihi:  
19 Ekim 2018

Sorumlu yazar:  
Mehtap Karacil  
karacilmehtap@gmail.com

© 2018 UEAD.  
Bütün hakları saklıdır.

**Özet:** : Bu araştırmanın amacı; yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemek ve ortaya koymaktır. MEB tarafından 2017 yılında güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri "Mesleki bilgi", "Mesleki beceri", "Tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili 3 yeterlik, 11 alt yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 yeterlik göstergesinden oluşmaktadır. Tutum ve değerlerin alt yeterlik alanı olan "iletişim ve iş birliği" her öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanı olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). Öğretmen; öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim becerisine sahip olmalıdır. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden iletişim becerilerinin gelişimini sağlamada yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarını ne derecede etkilediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 68 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma karma yöntemle göre desenlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda (öntest-sontest-kalıcılık testi) yarı deneysel desen, nitel boyutunda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Nicel veriler; Balcı-Çelik ve Ersanlı (1998), tarafından geliştirilen 'İletişim Becerileri Envanteri' başlıklı çalışmasından alınmıştır. Nitel veriler; araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmede, geleneksel yöntemle göre daha etkili ve kalıcı olduğu, bu yeterlikleri geliştirdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** *Yaratıcı drama, öğretmen yetiştirme, iletişim becerileri*

Received:  
15 March 2018  
Accepted:  
19 October 2018

Corresponding author:  
Mehtap Karacil  
karacil.mehtap@gmail.com  
© 2018 UEAD.

**Abstract:** The purpose of this research is to demonstrate the impact of the creative drama method on the *Communication Skills* of preservice teachers. The general qualifications of the teaching profession updated by MEB in 2017 consist of 3 related proficiencies such as "Professional knowledge", "Professional skills", "Attitudes and values", 11 sub-qualifications and including 65 proficiency indicators related to these values. 'Communication and cooperation', which is the sub-competency scope of attitudes and values, has been identified as the competence scope that each teacher should have (MEB, 2017). Teacher should have effective communication skills with student, colleague, family and other stakeholders of the education. Therefore, in this study, it was aimed to determine the creative drama method influenced the prospective teachers in terms of the improvement of general proficiency of teaching profession of which communication skills to what extent. The study group consisted



All rights reserved.

of 68 preservice teachers, who were in their last year in Primary School Teaching Department of the Education Faculty of Kafkas University in the academic year of 2016-2017. The study was designed according to mixed method. In the quantitative dimension of the study (pretest-posttest-permanence test), a focus group interview was conducted on the quasi-experimental design, qualitative dimension. The quantitative data were taken from the study titled 'Communication Skills Inventory' carried out by 'Balci-Çelik and Ersanlı (1998)'. The qualitative data is compiled by the means of semi-structured interview questions prepared by the researcher getting the experts' opinions. The research findings indicate that the creative drama method improves the communication skills of teacher candidates and is more effective and lasting in improving this self-efficacy than the traditional method.

**Keywords:** *Creative drama, teacher training, communication skills*

## 1. Giriş

Tüm mesleklerde iletişim becerileri gerekmektedir. Fakat bazı mesleklerde iletişim becerilerinin önemi daha fazladır. Çünkü bu mesleklerin icraatleri uygulamalı insan ilişkilerine dayanmaktadır. Öğretmenlik de bu mesleklerden biridir ve öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017; World Bank, 2005).

Öğretmenlerin öğretmen yetiştiren kurumlardan yeterli bilgi ve becerilerle mezun olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenler hangi iletişim becerilerine sahip olmalıdır sorusu gündeme gelmiş ve öğretmenlerde bulunması gereken iletişim becerileri eğitim bilimlerinin önemli ve güncel bir araştırma konusu olmuştur. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bir fikri, düşünceyi eleştirel bir şekilde değerlendirmeleri, sorgulamaları, neden sonuç ilişkisi kurmaları etkili bir iletişim becerisiyle gerçekleştirilebilir (Elkatmış, 2015; World Bank, 2005).

İletişim becerileri diğer insanlarla ilişkilerde kendini ifade etmede, soru sorma, dinleme, konuşma, arkadaşlık kurma, hakkını savunma, başkalarının hakkına saygı duyma, değer verme, bireyleri ismiyle hitap etme, bireylerin sahip olması gereken, sonradan kazanılan ve bireyin olumlu tepkiler vermesini geliştiren becerilerdir (Dowd ve Teirney, 2005; Lavasani ve Afzoli, 2011). Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına iletişim becerileri, yeterliliklerinin kazandırılması önemlidir. Türkiyede öğretmen adaylarıyla iletişim becerilerine yönelik yapılan araştırmalarda iletişim becerileriyle ilgili sorunların olduğu görülmektedir. Söz konusu yeterlilikle ilgili literatür incelendiğinde iletişim becerilerinin öğretmen yetiştirmede önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir (Leffert, Brody ve Sperstein, 2009; Oğuz, 2009; Sazak vd, 2013).

Öğretmenin etkili iletişim becerisine sahip olması kişisel ve mesleki yeterlilikleri bakımından önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin temelinde iletişim süreci vardır. Bu süreçle gönderilen iletinin anlaşılır olması öğretilerde bulunması gereken yeterliliklerle ilgilidir. Yani öğrencilerin kişilik ve akademik başarılarının gelişiminde öğretmenin öğrencisiyle iletişiminin etkisi büyüktür (Ergin ve Birol, 2000; Yaman ve Aydın, 2015).

İletişim becerilerinin gelişmesinde en etkili yöntem dramadır (Bell, 2008). Literatürde de iletişim becerilerin kazanılmasında yaratıcı dramın etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğine ilişkin çalışmalar mevcuttur (Bayraktar ve Okvuran, 2012; Karacil, 2009; Mantione & Smead, 2003; McNoughton, 2004; Rances, 2005; Saçlı, 2013; Üstündağ 2004).

İletişim, yaratıcı dramın hem amaçlarına ulaşmada bir araç, hem de dramın araçlarında yer alan boyutlardan biridir. İletişim yaratıcı drama süreçlerine katılan tüm bireyler

için önemlidir. Yaratıcı drama uygulamaları ile bireyler etkili iletişim kurma becerisi kazanıp geliştirir. Yaratıcı drama çalışmalarında bireyler çeşitli amaçlar için hem kendisiyle hem de gruptakilerle iletişime geçmesi gerekir. İletişim yaratıcı drama uygulamalarında bireylere kazandırılması gereken önemli bir beceridir (Adıgüzel, 2013).

Yaratıcı drama ve iletişim becerilerine baktığımızda birey yaratıcı dramada aktiftir. Jest ve mimiklerini, ses tonunu, vurgulamayı iyi kullanır. Bireyler yaratıcı drama yöntemiyle duygu ve düşüncelerini karşı tarafa etkili şekilde iletir. Üstündağ (2006)'a göre, eğitimde yaratıcı drama kullanılmasının ilk yararı kişinin kendisini gerçekleştirmesine fırsat vermesidir. Kendini gerçekleştirmiş eleştiriye açık, iletişim becerisi gelişmiş, kendi kapasitesinin farkına varıp bunu kişisel ve mesleki hayatında ortaya koyan yaratıcı, üretken, duygu ve düşüncelerini iyi ifade eden kişidir. Bireyin kendini ve başkasını tanınması, empati kurma, kendi yeterliliğinin farkına varma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazanma, işbirliği içinde çalışma yeteneği kazanma, öz güven kazanma, etkili iletişim becerileri geliştirme, hayal gücü ve yaratıcılık geliştirme, karar verme becerilerini geliştirme, problem çözme becerilerini geliştirme yaratıcı dramanın genel amaçlarındandır. Dolayısıyla yaratıcı drama yöntemi sayesinde, bireylerin iletişim becerileri gelişir (Adıgüzel, 2013; Köksal, 2007; San, 2003; Tuğrul, 2003; Üstündağ, 2004).

Bu bağlamda yaratıcı drama yönteminin içeriği ile iletişim becerilerin içeriği benzerlik göstermektedir. Yaratıcı drama uygulamalarında bireyler tüm duyularını kullanmayı öğrenirler. Bedenin rahat kullanılması, duruş, jestler, giysi, aksesuar seçme gibi sözel olmayan iletişim becerilerini geliştirirler. İletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli yere sahip olan yaratıcı dramada öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer verilmesi, öğretmen adaylarının iletişim beceri ve yeterliliklerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Üstündağ, 2007).

Geçmişten günümüze eğitim sistemlerinde meydana gelen değişim, öğretmen yetiştirmede de değişimi zorunlu kılmaktadır. Çağdaş eğitimde öğretmen yetiştirmedeki değişiklik, öğretmen yeterliklerinde de değişikliğe sebep olmuştur. Eğitim Programları ve öğretim alanında öğretmen yeterlilikleri sıklıkla incelenen ve araştırılan bir konudur. Özellikle öğretmen yeterliliklerinin nasıl olması gerektiği konusunda bugüne kadar yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Erden, 1998; Gordon, 2010; Lunenberg, 2002; Sönmez, 2003; Sünbül, 2006; Tan-Şişman, 2017; YÖK, 1998). Fakat öğretmen yeterliklerinden kişisel ve mesleki yeterlik göstergesi olan iletişim becerilerini yaratıcı drama yöntemiyle kazandırma ve yaratıcı drama yönteminin eğitim programları ve öğretim alanındaki önemiyle ilgili yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında, yaratıcı drama yönteminin kullanılması, öğretmen yeterliklerini kazandırırken karşılaşılan sorunların çözümü ve programların gelişimi açısından etkili olabilir (Adıgüzel, 2013).

Öğretmenin etkili iletişim becerisine sahip olması kişisel ve mesleki yeterlilikleri bakımından önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına iletişim becerilerinin kazandırılması önemlidir. Ülkemizde öğretmen adaylarıyla iletişim becerilerine yönelik yapılan araştırmalarda iletişim becerileriyle ilgili sorunların olduğu görülmektedir. Söz konusu yeterlilikle ilgili literatür incelendiğinde iletişim becerilerinin öğretmen yetiştirmede önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir (Leffert, Brody ve Sperstein, 2009; Oğuz, 2009; Sazak vd, 2013).

### *1.1. Araştırmanın Amacı*

Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerindeki etkisini incelemek ve ortaya koymaktır.

### *1.2. Araştırmanın Problemi*

Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmanın problemi “Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerindeki etkisi var mıdır?” şeklindedir. Araştırma problemi doğrultusunda belirlenen alt problemleraşağıda belirtilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubu iletişim becerileri ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney grubu iletişim becerileri öntest/ sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Kontrol grubu iletişim becerileri öntest/ sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu iletişim becerileri sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney grubu iletişim becerileri öntest, sontest, kalıcılık puanları zamanla anlamlı fark var mıdır?

## **2.Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır

### *2.1. Araştırma Modeli*

Araştırmada karma araştırma modelinden, gömülü desen kullanılmıştır. Karma yöntemin amacına göre, gömülü yöntemde nitel veriler, nicel verilerin güvenilirliğini desteklemek için kullanılmıştır (Creswell, 2008). Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel desen, nitel kısmında odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada, nicel yöntemde “öntest”, “sontest” ve “kalıcılık testi”, deney/kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Nitel yöntemde, kalıcılık testi güvenilirliğini artırmak için deney grubunda odak grup görüşmesi yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri “Yaratıcı Drama Yöntemi” “Düz AnlatımYöntemi”; bağımlı değişkeni “İletişim Becerileri” dir.

### *2.2. Araştırma Grubu*

Araştırma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretimgüz yarıyılı Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 68 öğretmen adayı oluşturmuştur.

### *2.3. Veri Toplanması*

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerini belirlemek amacıyla nicel veriler; Balcı-Çelik ve Ersanlı (1998), tarafından geliştirilen ‘İletişim Becerileri Envanteri’ başlıklı çalışmasından alınmıştır. Ölçek, beşli Likert tipi derecelendirme ölçek olup “hiç katılmıyorum” (1), “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” “tamamen katılıyorum (5)” biçiminde derecelendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekte, Test yarılama yöntemi güvenilirlik çalışmasında  $r=64$ , test tekrar test  $r=70$  bulunmuştur. Daha sonra aynı envanter üniversite öğrencileri üzerinde uygulanmış olup Cronbach Alpha 0,85 olarak çıkmıştır. Korelasyon 0.01

düzeyinde anlamlı çıkmış olması bölümün niteliğine uygun maddelerden oluştuğunu göstermektedir (Balcı-Çelik ve Ersanlı, 1998). Bu araştırmada 45 maddelik iletişim iç tutarlığını belirlemek için yapılan Cronbach Alpha katsayısı .98 bulunmuştur. Bu bulgu güvenilirliğin oldukça yüksek olduğunu ve ölçeğin kullanılabilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### *İşlem Basamakları:*

Öğretmen adaylarına iletişim becerileri ölçeği ön test uygulanarak, başlangıç itibariyle giriş davranışları bakımından birbirine denk olduğu kanaatine varılan iki şube, kura yöntemiyle deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından uzman görüşü alınıp, drama aşamaları göz önüne alınarak 14 oturumluk 42 saatlik yaratıcı drama etkinlik planı hazırlanmıştır. Etkili iletişim dersi kapsamında, deney grubundaki öğretmen adaylarına yaratıcı drama yöntemi, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına düz anlatım yöntemi uygulanmıştır

Deney grubunda, hazırlanan etkinlik planları belirlenen ders saatlerinde, Etkili İletişim dersinde yaratıcı drama yöntemi ile uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise, Etkili iletişim dersi düz anlatım yöntemi ile işlenmiştir. Süreç bitiminde deney grubu ve kontrol grubuna iletişim becerileri ölçme aracı son test uygulanmıştır. Son test uygulandıktan 8 hafta sonra deney grubundaki öğretmen adaylarına için kalıcılık testi ve odak grup görüşmesi yapılmıştır.

### *Odak grup görüşmesi*

Deney grubunda kalıcılık testi iletişim becerileri ölçme aracının, daha önce öntest ve son test olarak uygulanması, diğer deyişle aynı ölçme aracının üç kez uygulanması, öğretmen adaylarının bu ölçme aracına yönelik farkındalıklarının artırmasına sebep olduğu düşünülebilir. Bu sebeple, deney grubuna kalıcılık testi uygulandıktan sonra, öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmesi yapılmış, yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları geliştirilmiştir. Görüşme soruları geliştirilirken birden fazla uzman görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubundan 10 gönüllü öğretmen adayıyla bir araya gelinerek, yüz yüze iletişim şeklinde uygulanmıştır. Görüşmeler video kamerasına alınmış ve yaklaşık bir saat sürmüştür. Yaratıcı drama yönteminin iletişim becerileri gelişimi üzerinde ne derece etkili olduğu, içerik analizinde elde edilen sonuçların frekanslarıyla ve öğretmen adaylarının görüşmelerdeki söylemleriyle açıklanmıştır.

### *2.4. Verilerin Analizi*

Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel veriler SPSS 22.0 istatistik programında, nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde; normallik testi analizi, ölçme aracının güvenilirlik analizi, bağımsız (independent samples) ve bağımlı gruplar (paired samples) t-testi, tekrarlı ölçümler ANOVA bonferroni testi analizi yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde, odak grup görüşmeleri, içerik analiziyle yöntemiyle analiz edilmiştir. Nitel veri işlem basamağı; Araştırmacı tarafından veri toplamada kullanılan ölçeğin maddeleri göz önüne alınarak toplam üç adet açık-uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı hazırlanmıştır. İç geçerliği sağlamak için açık uçlu sorulardan oluşan anket üç uzmana verilmiş ve uzmanların incelemeleri sonucu sorulara son şekli verilmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara vermiş olduğu cevaplardan deşifre edilen cümleler ilgili kategorilerin altına yazılmıştır. Öğretmen adaylarına hazırlanan ölçme aracı yoluyla şu sorular yöneltilmiştir:

1. Etkili iletişim dersinin iletişiminiz üzerinde olumlu, olumsuz ya da nötr etkisi olmuş mudur, açıklayınız?
2. Drama yöntemi hakkında fikirlerinizi söyler misiniz?
3. Etkili iletişim dersinde kullanılan yöntemin etkisini “Anlayış, sabır, hoşgörü, öz güven, kendini ifade etme, eleştirme, dinleme, beden dili, ses tonu, konuşma, anlaşılma, özür dileme, sosyallik.” açısından öz değerlendirme yaparak açıklar mısınız?

Uygulama sonrasında, öğretmen adaylarının açık-uçlu sorulara verdikleri yanıtlar hem araştırmacı hem de araştırmacı dışında bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında oluşturulan temalar kapsamında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış; soruların cevaplarının ortak tema ve alt temalar altında toplanması kararı alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 90 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde her kategorinin frekansları hesaplanmış, uygulanan kalıcılık testi sonuçlarıyla çalışmanın güvenilirliği açısından karşılaştırılmıştır.

### 3. Bulgular

Veriler analiz edilirken öncelikle normallik dağılımına bakılmıştır. Normallik istatistiklerinde değerlendirme birimleri basıklık ve çarpıklık katsayıları analiz edilmiştir. Değerlerin  $\pm 1.50$  aralığında olması, dağılımın normal durumdan aşırı sapma göstermediğinin kanıtıdır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Normallik analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının iletişim becerileri öntest kurtosis (basıklık) ve skewnes (çarpıklık) değerleri ölçülmüş değerler  $\pm 1.50$  arasında normal dağılım gösterdiği için gruplar arası bağımlı ve bağımsız t-testi kullanılmıştır bağımsız t testine geçilmiştir. Çalışmada iletişim becerileri ölçeğinden elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler kullanılmıştır.

**Tablo 1: Deney/Kontrol grubu iletişim becerileri öntest puanları bağımsız gruplar (independent samples) t-testi**

Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu(DG)	34	2.636	.271	66	-.158	.559
Kontrol Grubu(KG)	34	2.602	.211			

Tablo 1’ de, deney/ kontrol grupları iletişim becerileri öntest bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Deney/ kontrol öntest puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır [ $t(66) = -.158$ ,  $p > 0.001$ ].

**Tablo 2: Deney grubu iletişim becerileri öntest/ sontest puanları bağımlı gruplar (paired samples) t-testi**

DG	N	$\bar{X}$	SS	sd	T	p
Öntest	34	2.636	.271	33	-27.9	.000*
Sontest	34	4.143	.150			

(\*p<0.001).

Tablo 2’ de, deney grubu iletişim becerileri öntest, sontest bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Deney grubu öntest, sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [t(33)= -27.9, p<0.001].

**Tablo 3: Kontrol grubu iletişim becerileri öntest/sontest puanlarına ait bağımlı gruplar (paired samples) t-testi**

KG	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öntest	34	2.602	.211	33	-4.6	.000*
Sontest	34	2.803	.153			

(\*p<0.001)

Tablo 3’de, kontrol grubu iletişim becerileri öntest/sontest bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Kontrol grubu öntest/sontest puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur [t(33)= -4.6, p<0.001].

**Tablo 4: Deney/Kontrol grubu iletişim becerileri sontest puanlarına ait bağımsız gruplar (independent samples) t- testi**

Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
DG	34	4.143	.150	66	-36.2	.000*
KG	34	2.803	.153			

(\*p<0.001)

Tablo 4’de, deney/ kontrol grubu iletişim becerileri sontest bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur [t(66)= -36.2, p<0.001].

**Tablo 5: Deney grubu iletişim becerileri öntest, sontest, kalıcılık puanlarına ait tekrarlı ölçümler ANOVA testi**

DG	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Öntest	34	2.636	.271	1250.717	.000*
Sontest	34	4.143	.150		

Kalıcılık testi	34	4.204	.146
-----------------	----	-------	------

(\*p<0.001)

Tablo 5’de, deney grubu iletişim becerileri tekrarlı ölçümler ANOVA testi yapılmıştır. Deney grubu öntest, sontest, kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur p<0.001.

**Tablo 6: Deney grubu iletişim becerileri öntest, sontest, kalıcılık karşılaştırılmasına yönelik tekrarlı ölçümler ANOVA Bonferroni testi**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Denekler	1.234	33	.037	1250.717	.000*	2-1, 3-1, 3-2
Ölçüm	56.034	1.114	50.334			
Hata	1.479	36.750	.040			
Toplam	58.767	70.864				

(\*p<0.001) 1:Öntest 2:Sontest 3:Kalıcılık testi

Tablo 6’da, deney grubu iletişim becerileri karşılaştırılmasına yönelik tekrarlı ölçümler ANOVA testi yapılmıştır. Deney grubu öntest, sontest, kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur  $f(1.114, 36.750)=1250.717$ ,  $p<0.001$ .

#### **Deney grubu iletişim becerileri kalıcılık testi odak grup görüşmesi içerik analizi sonuçları**

İletişim becerileri maddeleri “anlayış, sabır, hoşgörü, öz güven, kendini ifade etme, eleştirme, dinleme, beden dili, ses tonu, konuşma, anlaşılma, özür dileme, sosyallik.” kategoriler olarak belirlenmiştir. İçerik analizinde;

“Anlayış” bakımından, 10 öğretmen adayının 8’unda olumlu katkı sağladığı, 2 öğretmen adayında değişiklik olmadığı, “Sabır” bakımından, 10 öğretmen adayının hepsinde olumlu katkı sağladığı, “Hoşgörü” bakımından, 10 öğretmen adayının hepsinde olumlu katkı sağladığı, “Empati” bakımından, 10 öğretmen adayının hepsinde olumlu katkı sağladığı, “Öz güven” bakımından, 10 öğretmen adayının 9’unda olumlu katkı sağladığı, 1 öğretmen adayında değişiklik olmadığı, “Kendini ifade etme” bakımından, 10 öğretmen adayının hepsinde olumlu katkı sağladığı, “Eleştiri” bakımından, 10 öğretmen hepsinde olumlu katkı sağladığı, “Dinleme” bakımından, 10 öğretmen adayının hepsinde olumlu katkı sağladığı, “Beden dili” bakımından, 10 öğretmen adayının hepsinde olumlu katkı sağladığı, “Ses tonu” bakımından, 10 öğretmen adayının 9’unda olumlu katkı sağladığı, 1 öğretmen adayında değişiklik olmadığı, “Konuşma” bakımından, 10 öğretmen adayının hepsinde olumlu katkı sağladığı, “Anlaşılma” bakımından, 10 öğretmen adayının 8’sinde olumlu katkı sağladığı, 2 öğretmen adayında değişiklik olmadığı, “Özür dileme” bakımından, 10 öğretmen adayının 8’sinde olumlu katkı sağladığı, 2 öğretmen adayında değişiklik olmadığı, “Sosyallik” bakımından, 10 öğretmen adayının hepsinde olumlu katkı sağladığı, tespit edilmiştir. Bu bulgularla ilgili öğretmen adaylarının vermiş olduğu örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

*D4. Etkili iletişim dersinde grup içerisinde dinleme ve konuşma, beden dili stratejilerimin daha iyi geliştiğini düşünüyorum. Eskiden kendimi ifade ederken kesin*

*cevaplar verirdim ve surat ifadem çok sertti. Yaratıcı drama etkinliklerinde beden dilimin jest ve mimiklerimin daha çok farkına vardım.*

*D7. Eskiden kaybetmek, bu fikre alışmak benim için daha zordu. Hemen suratım asılıyordu. Yaratıcı drama uygulamalarında özellikle oyun aşamasında kazanmak için çabaladığım halde kaybettiğimde grup arkadaşlarımdan desteğiyle kendimi daha iyi hissetmeye başladım ve kazanan gruba saygı duyup tebrik etmenin, arkadaşlıkları daha da pekiştirdiğini hissettim.*

*D9. Yaratıcı drama yöntemiyle etkili iletişim dersini isledik. Bir dersin bu kadar zevkli geçeceğini ve bana bir şeyler katacağını tahmin etmedim. En önemlisi arkadaş sayım arttı. Sosyal oldum. Son sınıftayım ama sınıfta selam vermediğim arkadaşlarım vardı. Her hafta farklı grupla olmam konuşmadığım arkadaşlarımla konuşmama sebep oldu. önemli benim için.*

*D8.Yaratıcı drama uygulamalarında gerek bireysel gerek grupla etkinliklere katılmam öz güven gelişimi açısından bana çok şey kattı. Öz güvenim arttıkça toplum içerisinde kendimi daha iyi ifade etmeye başladım. İletişimim daha iyi oldu.*

Tekrarlı ölçümler ANOVA iletişim becerileri kalıcılık testinden elde edilen sonuçlar ile, odak grup görüşmesi içerik analizinde elde edilen sonuçlar uyumluluk arz etmektedir. Bu durum kalıcılık testinin güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda kalıcılık testi iki veriden de elde edilen sonuçlar, yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerileri gelişimi üzerindeki olumlu etkisini ve kalıcılığını göstermektedir.

Süreç sonunda kontrol grubundaki öğretmen adaylarının da görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda genel olarak düz anlatım yoluyla işlenen iletişim dersinin öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişimi üzerinde çok fazla etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerinde düz anlatıma göre daha etkili olduğunu kanıtlar niteliktedir.

## 5. Sonuç ve Tartışma

Deney/ kontrol grubu öğretmen adaylarının iletişim becerileri öntest puanları arasında anlamlı fark yoktur. Bu sonuç, istatistiksel olarak deney ve kontrol grubunun, iletişim becerileri öntest puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir. Deney/ Kontrol gruplarının, iletişim becerileri ölçme aracı öntest puanları arasında anlamlı fark bulunmaması istenen durumdur. Çünkü deneysel çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin iletişim becerileri giriş davranışları açısından denk olması, yapılan çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır.

Deney grubu iletişim becerileri öntest, sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır. Ortalamalar incelendiğinde deney grubu sontest ortalaması, öntestin yaklaşık iki katı kadar artmıştır. Bu bulgu deney grubuna yaratıcı drama ile verilen eğitimin öğretmen adaylarının iletişim becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu iletişim becerileri öntest, sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farkın çeşitli etkenlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu etkenlerden biri her iki grupta da dersin gerekliliklerinin yerine getirilmesi, her iki grupta da dersin işlenmiş olması olabilir. Kontrol grubunda ders geleneksel yöntemle, deney grubunda ise yaratıcı drama yöntemiyle işlenmiştir. Diğer bir etken isen, ölçülen davranışın bilgi odaklı olmaması, tam tersine



tutum temelli olması olabilir. Bu nedenlerle, kontrol grubu son test ortalamasının öntest ortalamasından istatistiksel olarak az da olsa artmış olması beklenen bir durumdur. Ancak ortalamalara baktığımızda çok fazla artış gözlenmemiştir. Oysa deney grubu son test ortalaması öntestin yaklaşık iki katı kadar artmıştır. Kontrol grubunda bu artışın çok az olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubuna geleneksel yöntemle verilen eğitimin öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmede yaratıcı drama yöntemi kadar etkili olmadığını göstermektedir.

Deney/ kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri sontest puanları arasında deney grubu son test lehine anlamlı fark vardır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubu sontest ortalaması, kontrol grubu sontest puan ortalamasının yaklaşık iki katı kadardır. Bu durum öğretmen adaylarının iletişim becerileri gelişiminde yaratıcı drama yöntemin geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Analizler sonucunda yaratıcı drama yönteminin öğretmen yeterliklerinden kişisel ve mesleki gelişim, yeterlik ve performans göstergesi olan iletişim becerileri gelişimi üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Alanyazına bakıldığında; yaratıcı drama uygulamalarının, sosyal beceri gelişiminde (Aslan, Erbay ve Saygın, 2010; Ceylan ve Ömeroğlu, 2007; Çevik, 2006; Duatepe -Ubu, 2004; Kara ve Çam, 2007; Kaf-Hasırcı, Bulut ve Saban, 2007; Pomerantz, 2003) iletişim becerileri gelişiminde (Akoğuz, 2002; Rances, 2005; Karateke, 2006; Wardrope 2002; Arslan. E. Erbay F, Saygın, 2010; Kılıç, 2012; Öztürk, 2006; Uşaklı, 2011; McNaughton, 2004), empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinde (Gökçearsan Çifci ve Altınova, 2012) olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

Tanrıseven ve Aykaç (2013) çalışmalarında, yaratıcı dramının üniversite öğrencilerinin, kişisel ve mesleki yaşantılarına katkısını incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemi an bu çalışmada betimsel analiz yapılmıştır. Çalışma sonucunda, etkinliklere katılan bireylerin görüşleri, yaratıcı drama uygulamalarının kişisel ve mesleki hayatlarında kendilerine katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda çalışmadan elde edilen veriler, yaratıcı drama çalışmalarının, bireylerin zamanı etkili kullanma ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu kanıtlamışlardır. Yaratıcı drama uygulamaları kendini daha rahat ifade edebilme, iletişim kurma, gruba uyum sağlama ve empati kurma yönünde bireylere katkı sağlamıştır. Görüldüğü gibi alan yazında yer alan çalışma sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu durum yaratıcı drama yönteminin öğretmen yetiştirme üzerindeki önemini kanıtlar niteliktedir. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda, eğitimde başarıyı sağlamak ve nitelikli eğitim için, öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen yeterliklerinden; iletişim becerilerini gelişimi sağlama da, yaratıcı drama yöntemi ve uygulamalarından yararlanılması, öğretmenin başarısını, gelişimini, dolayısıyla öğrencinin başarısını gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Sonuç olarak, yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarında bulunması gereken iletişim becerileri gelişimi üzerinde oldukça önemli bir işlevinin olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanılarak şu öneriler getirilebilir:

1998 yılında uygulanan, 2005 eğitim programlarındaki değişikliklerle, 2006 yılında güncellenen, ve son olarak 2017 yılında tekrar güncellenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” incelediğinde, öğretmenlerde bulunması gereken kişisel ve mesleki gelişim performans ve yeterlik göstergesi olan iletişim becerilerinin her dönemde MEB öğretmen yeterliklerinde yer aldığı görülmüştür. Ancak, öğretmen eğitiminde kişisel ve mesleki gelişim için yapılan uygulamaların arka plana atıldığı, öğretmen yetiştirirken daha çok alan bilgisi ve

teorik bilgilere ağırlık verildiği görülmektedir. Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular, uygulamalı yöntem olan yaratıcı dramanın, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimin önemli boyutu olan iletişim becerilerinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda Lisans öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin ve ders içeriklerinin, öğretmen adaylarının, meslekte kazanmaları gereken yeterliklere ve ihtiyaçlarına göre düzenlenip, bu yeterliklerin uygulamalı yöntemlerle işlenmesi ve derslerin uygulamalarla desteklenmesi, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine, dolayısıyla etkili iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla uygulamalı yöntem olan yaratıcı drama, öğretmen yetiştirme de mesleğe yönelik her derste kullanılmalıdır.

### Referanslar

- Adıgüzel, H. Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arslan, E., Erbay, F. & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Balcı-Çelik, S. & Ersanlı, K. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Bayraktar, A., Okvuran, A. (2012). Improving students writing through creative drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 662-665.
- Bell, E. (2008). *Theories of performance*. California: SAGE Publications.
- Ceylan, Ğ., Ömeroğlu, E. (2007). Okulöncesinde drama dersinin üniversite öğrencilerine katkısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3-4), 57-77.
- Creswell, J. W. (2008). Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. *International Pearson Merrill Prentice Hall*.
- Çevik, H. (2006). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde drama tekniğinin kullanımı*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Dilekmen, M., Başcı, Z. Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Dowd, T. & Teirney, J. (2005). *Teaching social skills to youth: A step-by-step guide to 182 basic to comple skills plus helpful techniques(2nd Edition)*. Boys Town. Ne: Boys Town Press
- Duatepe, A. & Ubuz, B. (2004). Drama temelli geometri ders planlarının geliştirilmesi ve uygulanması. *Sabancı Üniversitesi Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, 17-18 Ocak, Sabancı Üniversitesi, İstanbul

Karacil & Yayla (2018)

Elkatmış, M. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım ile etkili iletişim derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi*, 14(4), 1341-1351, [Çevrim İçi: <http://ilkogretim-online.org.tr>]. Erişim Tarihi: 19 Kasım 2017.

Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökçearslan, Ç.E. & Altınova, H. (2012). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati becerisine etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 133-149.

Kaf-Hasırcı, Ö., Bulut, M. S. & İflazoğlu-Saban, A. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı dramanın bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 63-83.

Kara, Y. & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-146.

Karacil, M. (2009). *İlköğretim 1. kademedeki yaratıcı drama yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 1.kademedeki 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Kılıç, B. (2012). İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7(14), 38-47.

Lavasani, M. G., Afzali, L. & Afzali, F. (2011). Cooperative learning and social skills. *Cypriot Journal Of Educational Science*, 4,186 -193.

Mantione, R. & Smead, S. (2003). *Weaving through words: Using the arts to teach reading comprehension strategies*. International Reading Association: Delaware, The USA.

Mcnaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2017).*Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [Çevrim İçi:<http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegigenelyeterlikleri/icerik/>].Erişim Tarihi: 15 Eylül 2017.

Namdar, A. O. & Camadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 557-575.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.

Öztürk, A. (2006). Öğretmen Yetiştirmede Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenecek Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri. H. Ö. Adıgüzel (Ed.). *Yaratıcı Drama Yazıları 1985-1998*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

- Pomerantz, A. M., (2003). Who plays client? Collaborating with theatre departments to enhance clinical psychology role-play training exercises. *Journal Of Clinical Psychology*, 59, 363-368.
- Rances, J. N. (2005). *Student perceptions of improving comprehension through drama as compared to poetry and fiction in college english freshman composition courses*. Widener University, Chester, Pa. Retrieved From [Çevrim İçi: <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>]. Erişim Tarihi: 19 Eylül, 017.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Sazak P. E. & Sucuoğlu, B. (2013). The outcomes of a social skills teaching program for inclusive classroom teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2247-2261.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics, 5th ed*. Boston, MA,: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tanrıseven, I. & Aykaç, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin yaratıcı dramının kişisel ve mesleki yaşantılarına katkısına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 329-348.
- Tuğrul, B. (2003). Drama ve öğrenme öğretme A. Öztürk (Ed.) *Çocukta yaratıcılık ve drama*, 121-128. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uşaklı, H. (2011). *Drama ve iletişim becerileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcı drama öğretmenin günlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2007). İletişim sürecinde yaratıcı drama. Aslan, Naci (Ed.), *Dramaya çok yönlü bakış*, 29-35. Ankara: Oluşum Yayınları.
- Wardrope, W. J. (2002). Department chairs' perceptions of importance of business communications skills. *Business Communication Quarterly*, 65(4),60-72. Washington.
- World Bank, (2005). *Learning to teach in the knowledge society*. Final Report. By Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Yaman, E. & Aydın, O. (2015). *İdealist öğretmen*. Ankara: Tdn Yayıncılık.
-

## TIMSS 2015 Matematik Başarısını Etkileyen Değişkenlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi\*

### The Investigation of the Variables Effecting TIMSS 2015 Mathematics Achievement with SEM

Zafer Ertürk  
Gazi Üniversitesi  
zerturk35@gmail.com

Oya Erdiñç Akan  
Gazi Üniversitesi  
oyaerdincakan@gmail.com

**Alıntılama:** Ertürk, Z. & Erdiñç Akan, O. (2018). TIMSS 2015 Matematik başarısını etkileyen değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 14-34.

Geliş tarihi:  
16 Mart 2018  
Kabul tarihi:  
12 Eylül 2018

Sorumlu yazar:  
Zafer Ertürk  
zerturk35@gmail.com

© 2018 UEAD.  
Bütün hakları saklıdır.

**Özet:** Bu çalışmada, TIMSS 2015 matematik başarı testini alan dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen değişkenler incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda matematiği sevmeye, matematiğe olan ilgi, matematiğe ilişkin özgüven, ev ortamı ve okul ortamı değişkenlerini kullanarak, öğrencilerin matematik başarısının bağımlı değişken olduğu yapısal bir model kurulmuştur. Matematik başarısı ile ilgili değişkenlerin incelendiği bu araştırmanın türü, ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu TIMSS 2015 çalışmasına Türkiye’den katılan dördüncü sınıf düzeyinde 6456 öğrenci, sekizinci sınıf düzeyinde ise 6079 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin matematik başarıları ile ilgili değişkenler öğrenci anketlerinden elde edilmiştir. Verinin analizi için ilk olarak her bir değişkenin belirlenmesinde açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Daha sonra, yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak her bir sınıf düzeyinde matematik başarısı ile ilişkili değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, bağımsız değişkenler dördüncü sınıf düzeyinde matematik başarısındaki değişkenliğin %47’sini açıklarken, sekizinci sınıf düzeyinde %49’unu açıklamaktadır. Matematiğe ilişkin özgüven değişkeni her iki sınıf seviyesinde de matematik başarısı ile ilişkili en önemli değişkendir. Dördüncü sınıf seviyesinde matematiğe olan ilgi, öğrencilerin matematik başarıları ile pozitif bir ilişki gösterirken, sekizinci sınıflarda negatif bir ilişki sergilemektedirler. Okul ortamı değişkeni ise her iki sınıf seviyesinde negatif ve küçük etkiye sahiptir.

**Anahtar kelimeler:** TIMSS, yapısal eşitlik modeli, matematik başarısı

Received:  
16 March 2018  
Accepted:  
12 September 2018

Corresponding author:  
Zafer Ertürk  
zerturk35@gmail.com

**Abstract:** In this study, variables affecting the mathematics achievement of fourth and eighth grade students taking the TIMSS 2015 mathematics achievement test were examined. In line with this purpose, a structural model in which students' mathematics achievement is the dependent variable has been established with liking mathematics, interest in mathematics, mathematics self-confidence, home environment and school environment independent variables. The type of this research that examines the variables related to mathematics success is the relational screening model. The study group of the research consists of 6456 fourth grade and 6079 eighth grade students

© 2018 UEAD.  
All rights reserved.

participated in TIMSS 2015 study from Turkey. The variables related to students' mathematics achievement were obtained from student questionnaires. Firstly, EFA was used in specification of each variable in the analysis of the data. Then, the effect of the variables related to mathematics achievement in each grade was investigated using Structural Equation Modeling. According to the findings, while the independent variables explain 47% of the variety in mathematics achievement of fourth grade students, they explain 49% of it in eight grade. Mathematics self-confidence is the most important variable related to maths achievement in both grades. Interest in mathematics is related to students' maths achievement positively whereas it has a negative relation in eight grade. School environment has a negative relation and small effect.

**Keywords:** *TIMSS, structural equation model, mathematics achievement*

## 1. Giriş

TIMSS Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS-Trends in International Mathematics and Science Study), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA- International Association for the Evaluation of Educational Assessment) tarafından yürütölen katılımcı ölkelerin eğitim düzeylerini uluslararası alanda karşılaştırma imkanı tanıyan bir değerlendirme platformudur. TIMSS' in genel amacı, çalışmaya katılan ölkelerin matematik ve fen öğrenimini ve öğretimini geliştirmek için ölkelerin uyguladıkları programların, öğretim yöntemlerinin ve bunların öğrencilerin başarıları ile ilişkilerini belirlemeye çalışmaktır (Robitaille ve Robeck, 1996). TIMSS, çalışmaya katılan ölkelerin iki ayrı eğitim seviyesindeki (4. ve 8. sınıf) öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki başarılarını değerlendirmektedir. Öğrenmede sadece bilişsel faktörlerin ve süreçlerin değil, aynı zamanda çevresel faktörlerin (Bandura, 1986; Wood ve Bandura, 1989) ve duyuşsal faktörlerinde rol oynadığı (Bloom, 2012), göz önüne alınarak TIMSS uygulamalarında başarı testlerinin yanında öğrencilerin duyuşsal özellikleri, okul ortamı ve ev ortamı özelliklerini de ölçen anketler kullanılmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, aile yapısı, yaşadığı çevre, okula ilişkin özelliklerin belirlenmesinde öğrencilere, ailelere ve okul yöneticilerine bu anketler uygulanmaktadır. Böylece öğrencilerin matematik ve fen başarı seviyeleri ölçölürken başarı ile ilgili olduğu düşünölen değişkenlere ilişkin bilgilerde elde edilebilmektedir. Öğrenci anketleri ile öğrencilerin fen ve matematik başarılarına etki eden özellikler ortaya çıkarılabilmektedir. (Bos ve Kuiper, 1999; House, 2006; Koballa ve Glynn, 2004; Leung, 2002; Shen, 1999).

TIMSS verisinin öğrenciler hakkında geniş bilgiler vermesi nedeni ile birçok araştırmacı tarafından bu veri seti kullanılarak, öğrencilerin başarılarında etkili olan birçok değişken incelenmektedir. Berberoğlu, Çelebi, Özdemir, Uysal ve Yayan (2003)'ın TIMSS 1999 verilerini kullanılarak yaptıkları çalışmada, öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörleri belirlemek için öğretim etkinlikleri, sosyo-ekonomik düzey, öğrencilerin başarı-başarısızlık algısı gibi boyutların yer aldığı bir model kurulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, matematik ve fen başarılarını etkileyen en önemli faktörlerin, öğrencilerin başarı-başarısızlık algısı ve sosyoekonomik düzeyi olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Yayan (2003) tarafından yapılan çalışmada ise okul dışı aktiviteler, matematiğe verilen önem, matematik dersi için sınıf iklimi algısı, başarısızlık algısı, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli etkinlikler değişkenleri ile bir yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Kurulan model aracılığıyla Türkiye, Hollanda ve İtalya örneklemleri üzerinde yukarıda belirtilen değişkenlerin matematik başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada da başarısızlık algısının, sosyo-ekonomik durumun ve öğrenci merkezli etkinliklerin her üç ölkede de sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını en iyi yordayan değişkenler olduğu görölmüştür. Akyüz (2014), TIMSS 2011 Türkiye, Singapur,

Amerika Birleşik Devletleri ve Finlandiya verilerini kullanılarak öğrenci ve okul özelliklerinin matematik başarısına etkisini hiyerarşik modelleme tekniği ile incelemiştir. Çalışmada öğrenci anketinden elde edilen matematiği sevmeye, matematiğe ilişkin özgüven, matematik öğrenmeye karşı ilgi, evdeki eğitsel kaynaklar, zorbalığa maruz kalma, ebeveyn eğitim düzeyi gibi değişkenlerinin kullanılmıştır. Öğrenci düzeyinde dört ülke içinde matematiğe ilişkin özgüvenin ve evde bulunan eğitsel kaynakların, okul düzeyinde ise okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının matematik başarısını en çok yordayan değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin matematik öğrenmelerinde çok önemli bir yer tutan duyuşsal alan özellikleri, öğrencilerin başarılarını belirlemede kullanılan özelliklerin başında gelmektedir. Duyuşsal alan özellikleri öğrencilerin düşünme, harekete geçme gibi aktivitelerinde önemli görünmekte ve öğrencilerin başarılarındaki farklılıkların neredeyse dört birini oluşturmaktadır (Bloom, 2012). Duyuşsal özellikler içerisinde sorumluluk sahibi olma, işbirliği yapabilme, tutum, değer verme, sevmeye, özgüven, ilgi duyma vb. yer almaktadır (McMillian, 2015). Öğrenci başarılarında çok önemli bir yeri olmasına rağmen, eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin duyuşsal özellikleri çok fazla dikkate alınmamakta, daha çok bilişsel özelliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Oysaki literatür incelendiği zaman duyuşsal alan özelliklerinin öğrencilerin başarılarını açıklamada önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Akyüz, 2014; Çavdar, 2015; Doğan ve Barış, 2010; Leder ve Forgasz, 2006; Yayan, 2003).

Duyuşsal alan özellikleri içinde matematik başarısını etkileyen önemli değişkenlerin başında özgüven gelmektedir. Özgüven, bireyin gerçekleştirmesi gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp, duruma göre harekete geçmesi ve bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır (Bayrakçı, 2007). Yapılan çalışmalarla başarı üzerinde sürekli etkisi incelenen çalışmalara göre öğrencilerin matematiğe ilişkin özgüvenleri arttıkça, başarıları da artmaktadır (Wilson ve Narayan, 2016). Choi, Choi ve McAninch (2012). Fakat Çavdar (2015), TIMSS 2011 verilerini kullanarak yaptığı çalışmasında matematiğe ilişkin özgüven değişkeninin matematik başarısını negatif yönde açıklayan bir değişken olarak bulunmuştur. Dördüncü sınıflar düzeyinde Türkiye'den TIMSS 2011'e katılan öğrencilerin matematiğe ilişkin özgüven ölçek puan ortalamaları 10.3 olup üst sıralarda yer almaktadır. Almanya, Finlandiya, Hong Kong, Singapur ve Japonya'nın öğrencilerinin matematiğe ilişkin özgüvenleri daha düşük olmasına rağmen daha başarılı iken Kazakistan, İran, Suudi Arabistan, Umman gibi ülkeler ise daha yüksek özgüvene sahip olup daha başarısızdırlar (TIMSS Uluslararası Veritabanı, 2013). Ayrıca, Lee (2009) 41 OECD ülkesinin matematik yeterlik algısı, kendilik algısı, matematik kaygısı ve matematik başarıları açısından karşılaştırıldığı çalışmasında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre Asya ülkelerindeki öğrenciler düşük matematik yeterlik algısı ve kendilik algısına sahip olmalarına rağmen matematikte daha başarılı iken, Avrupa ülkelerinde düşük özgüvene sahip öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre matematiğe ilişkin düşük özgüvene sahip öğrenciler matematikte daha başarılı olmaktadır. Daha farklı yapılan araştırmalarda da matematiğe ilişkin özgüvenin matematik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Abalı-Öztürk ve Şahin, 2015; Ayan, 2014; Aydın, 2015; Çalışkan, 2014; Çavdar, 2015; Doğan ve Barış, 2010; Liu & Meng, 2010; Sarı, Arıkan ve Yıldızoğlu, 2017; Stankov, Morony & Lee, 2014). Matematiğe ilişkin özgüvenin matematik başarısında önemli bir yordayıcı olması nedeniyle, bu çalışmada da öğrencilerin TIMSS 2015 matematik başarılarındaki etkisi incelenmek amacıyla analize dahil edilmiştir.

Matematiği sevmeye ve matematiğe olan ilgi kavramlarında matematik başarısında etkili olduğu düşünülen diğer duyuşsal değişkenler olarak çalışmamızda yer almaktadır. Önen (2018) öğrenci, öğretmen ve öğretimsel nitelikler açısından TIMSS 2015'e dayalı olarak öğrencileri

sınıflandırdığı çalışmasında, matematiği sevme değişkeninin öğrencilerin kümelere ayrılmasında en fazla katkı sağlayan değişken olarak bulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin matematiği sevmelerinin bireysel farklılıkların ortaya çıkarılmasında önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Oral ve McGivney (2013), TIMSS 2011 sonuçlarının analizlerini yaptıkları çalışmalarında matematiği sevme ve öz güven değişkenlerinin matematik başarısı ile doğru orantılı olduğu sonucunu bulmuştur. Khine, Al-Mutawah ve Afari (2015), TIMSS 2011'e Birleşik Arap Emirlikleri'nin bir körfez eyaletinden katılan öğrencilerin matematik başarılarını incelediği çalışmalarında matematiği sevmenin öğrencilerin başarılarında anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin yanısıra eğitim gördükleri okulların fiziki yapısı, eğitsel kaynakları ve ortamları da başarılarında etkili olmaktadır. TIMSS öğrenci anketi incelendiğinde, öğrencilerin okullarını nasıl algıladıkları ve okul ortamında öğretmenleri ve arkadaşları ile yaşadıkları ilişkilere ilişkin maddelerin yer aldığı görülmektedir. Okul ortamının matematik başarısına etkisinin incelendiği bir çok çalışmada okul ortamı boyutunda zorbalık değişkeni göz önüne alınmıştır. Öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerinde zorbalık diye nitelendirebileceğimiz davranışlar olarak ad takma, başkalarına vurma, tehdit etme, başkası hakkında yanlış bilgilerin yayılması vb. söyenebilir (Jan ve Husain, 2015). Okul ortamında gerçekleşen zorbalık olayları öğrencilerin başarılarında önemli bir etki oluşturmaktadır (Akyüz, 2014; Buluç, 2014; Büyükoztürk, Çakan, Tan ve Atar, 2014; Mohammadpour, 2012; Ölçüoğlu ve Çetin, 2016; Yavuz, Demirtaşlı, Yalçın ve Dibek, 2017). Buluç (2014) Türkiye' deki öğrencilerin TIMSS 2011 verilerini kullanarak yaptığı çalışmasında, Türkiye'deki okullarda öğrenim gören öğrencilerin okullarda şiddet-zorbalık davranışlarından şikayetçi olma oranının bir hayli yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca şiddet-zorba davranışlarına göre matematik başarısının incelendiği Türkiye'de dahil olmak üzere tüm ülkelerde, neredeyse hiç bir bölgesinde bu tür olayların yer almadığı ülkelerin başarı puan ortalamalarının diğer ülkelere göre daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öğrencilerin matematik başarılarını etkilediği düşünölen okul ortamı değişkenleri olarak okula aidiyetlik, okulun akademik başarıya verdiği önem ve güvenli ve düzenli okul iklimi algısı yer alabilir. TIMSS 2011 öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıkları ve bu durumunda matematik başarılarını olumsuz etkilediği düşünöldüğünde öğrencilerin okul ortamında zorbalığa uğramaları ile matematik başarılarının araştırılması önemli görölmektedir.

Öğrencilerin başarılarını etkileyen bir diğer önemli faktörde evde sahip oldukları eğitsel kaynaklarıdır. Gelişen teknoloji ile birlikte gelişmiş bir çok ülkede neredeyse her evde artık bilgisayar bulunmaktadır. Fakat Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde ise bazı bölgelerde bilgisayara sahip olan öğrencilerin sayısı oldukça düşüktür. Bilgisayarın olduğu bazı evlerde de internet bağlantısı olmayabilir. Öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkanlar arttıkça başarılarında artmaktadır. Bayar ve Bayar'ın (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarısı ile evlerinde bulunan eğitsel kaynaklar arasında güçlü ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine yapılan bir çok benzer çalışmada da öğrencilerin matematik öğrenmelerini destekleyici ev kaynaklarının başarılarını arttırdığı görölmektedir (Akyüz, 2014; Akyüz ve Berberoğlu, 2010; Aydın, 2015; Henderson & Mapp, 2012; Jeynes, 2005; Martin, Mullis, Gonzalez ve Chrostowski, 2004; Oral ve McGivney, 2013; Ölçüoğlu ve Çetin, 2016; Sarı vd., 2017; Skryabin, Zhang, Liu, ve Zhang, 2015; Yılmaz ve Bindak, 2016). Özellikle teknolojik araçlara daha çok sahip olan öğrencilerin başarılarının arttığı göz önüne alınarak, TIMSS 2015'e katılan dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin evlerinde sahip oldukları teknolojik araçlar ile matematik başarılarının incelenmesi önemli görölmektedir.

Literatür incelendiğinde, matematik başarısını etkileyen değişkenlerin öğrenci düzeyinde, okul düzeyinde ve hem öğrenci hem de okul düzeyinde ele alındığı görölmektedir. Bu çalışmada



ise öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden matematiği sevmeye, matematiğe olan ilgi ve matematiğe ilişkin özgüven değişkenleri ile ev ortamı ve okul ortamı değişkenlerinin matematik başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin başarılarında tek bir değişkenin etkili olmadığı birden fazla değişkenin başarıyı açıklamada önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. TIMSS 2015 sonuçlarına göre Türkiye matematik alanında dördüncü sınıflarda 36. sekizinci sınıflarda ise 24. sırada bulunmaktadır (Yücel ve Karadağ, 2016). TIMSS 2011 sonuçları ile karşılaştırıldığında Türkiye'nin başarı seviyesi artmış gözükmektedir. Matematik başarısı üzerinde önemli olan değişkenlerin birlikte ele alınıp incelenmesi ile matematik başarısı üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada matematiği sevmeye, matematiğe olan ilgi ve matematiğe ilişkin özgüven değişkenleri ile ev ortamı ve okul ortamı değişkenlerinin matematik başarısını açıklamaya ilişkin bir model kurulmuştur. Kurulan modelin matematik başarısı ile ilişkisi yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir.

### *1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi*

Matematik insanlık tarihinin her döneminde çok önemli bir yer tutan bir bilim dalı olmuştur. Dünyada var olan birçok durum ve olayın açıklaması matematik bilimi ile yapılmıştır. Matematik sadece kendi içinde bir bilim olmayıp, diğer bilim alanları ile de etkileşimli olduğu için, matematik alanında gelişimler diğer alanlardaki gelişimleri de etkilemektedir. Bu nedenle matematik eğitimi, ülkelerin eğitim sistemlerinde çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca başka bilimlerle olan etkileşimi sonucu günümüzdeki önemini yanında, gelecekteki önemini de sürdüreceği ve modern bilimin insanlık hizmetine sunduğu pek çok durumda başrol oynayacağı belli olan alanlardan biridir. Matematiğin ülkelerin gelişimleri açısından çok önemli yer tutması nedeni ile birçok ülke yaptıkları araştırmalarla TIMSS, PIRLS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerinin matematikteki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerini incelemekte ve gerekli önlemlerin alınmasına çalışmaktadırlar.

Dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyinde Türkiye'den öğrencilerin de katıldığı TIMSS'de Türkiye'nin başarısı bir önceki sınav sonuçlarına göre artmakla birlikte yine de öğrencilerin matematik başarılarının ülkeler arası ortalamasının altında kaldığı görülmektedir (Mullis, Martin, Foy ve Arora 2012). Bu durum matematik başarısına etki eden değişkenlerin daha çok araştırılmasına ve araştırma sonuçlarına göre başarıyı artıracak çözüm yollarının geliştirilmesine yol açmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin farklı duyuşsal özelliklerinin, öğrenim gördükleri okul ortamının ve yaşadıkları ev ortamının başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Çavdar, 2015; Markey, 2009; Ölçüoğlu, 2015; Özer ve Anıl, 2011).

Bu araştırma ile TIMSS 2015 Türkiye dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerine ilişkin matematiği sevmeye, matematiğe olan ilgi, matematiğe ilişkin özgüven, okul ortamı ve ev ortamı özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkilerinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin matematiği sevmeye, matematiğe olan ilgi ve matematiğe ilişkin özgüven gibi duyuşsal özellikleri ile birlikte ev ortamı ve okul ortamı değişkenleri ele alınarak bir yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Kurulan yapısal eşitlik modeli hem dördüncü hem de sekizinci sınıf TIMSS 2015 verisi üzerinden test edilmiştir.

Modelde öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile ev ortamı ve okul ortamı özelliklerinin birlikte ele alınması ile bu çalışmanın, öğrencilerin matematik başarılarını artırma konusunda eğitimciler ve ailelere yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının, matematik başarısı ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara teorik ve pratik bilgiler sunması beklenmektedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Matematik başarısı ile ilgili değişkenlerin incelendiği bu araştırmanın türü ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel araştırmalarda var olan durum betimlenirken, değişkenlerin birbirleriyle ne şekilde ilişkili olduğu da incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de öğrenim gören dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise iki aşamalı tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı TIMSS 2015 Türkiye örnekleimidir. Örneklem seçiminin birinci aşamasında okullar, ikinci aşamada ise bu okullarda yer alan sınıflar seçilmiştir. Okulların seçiminde okulların sistematik seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İkinci aşamada da seçilen okullarda yer alan bütün sınıfların eşit seçilme şanslarının olduğu sistematik seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak öğrenciler seçilmiştir (LaRoche, Joncas ve Foy, 2015). TIMSS 2015’e Türkiye’den dördüncü sınıf düzeyinde toplam 260 okul, sekizinci sınıf düzeyinde toplam 238 okul katılmıştır. Öğrenci anketleri ve başarı testleri, dördüncü sınıf düzeyinde toplam 6456 öğrenciden, sekizinci sınıf düzeyinde ise toplam 6079 öğrenciden elde edilmiştir.

### 2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçlarını, TIMSS 2015’e katılan dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan öğrenci anketleri ve matematik başarı testleri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrenci anketinde yer alan matematiği sevme, matematiğe olan ilgi, matematiğe ilişkin özgüven değişkenleri ile birlikte öğrencilerin ev ortamlarını ve okul ortamlarını yansıtan maddeler göz önüne alınmıştır. Matematik bilişsel testi ise her iki sınıf düzeyinde de (dördüncü ve sekizinci sınıf) yaklaşık yarısı çoktan seçmeli, yarısı uzun/kısa cevaplı maddelerden oluşmaktadır. Fen ve matematik bilişsel testlerinin yer aldığı TIMSS 2015’te başarı testindeki maddeler 14’ü fen ve 14’ü matematik olmak üzere toplam 28 bloktan oluşmaktadır. Bloklar 14 test kitapçığına, ikisi fen ve ikisi matematik olmak üzere dörderli bloklar halinde dağıtılmıştır. Test eşitleme yapılabilmesi için fen ve matematik alanlarındaki her iki bloktan biri iki kitapçık arasında ortaktır. TIMSS’te öğrencilerin başarılarını gösteren beş adet değişken bulunmaktadır. TIMSS verisinde “olası değerler” (plausible values) şeklinde ifade edilen bu değerler veya bu değerlerin ortalaması bireysel öğrenci başarısının bir göstergesi değildir (Yıldırım, Yıldırım, Ceylan ve Yetişir, 2013, s. 8). Bu araştırmada da öğrencilerin matematik başarı performanslarını gösteren bu beş adet olası değer, matematik başarı puanı gizil değişkeni oluşturularak, bu gizil değişkeni ölçmeye yönelik olarak kullanılan göstergeler olarak yer almıştır.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin matematik başarısı ile ilişkili olduğu düşünülen *matematiği sevme, matematiğe olan ilgi, matematiğe ilişkin özgüven, ev ortamı ve okul ortamı* değişkenlerine ilişkin maddeler öğrenci anketinden elde edilmiştir. Öğrenci anketinde yer alan maddelerde “ASB...”ile başlayan maddeler dördüncü sınıflara ilişkin maddeleri gösterirken, “BSB...”ile başlayan maddeler sekizinci sınıflara ilişkin maddelerdir.

Öğrenci anketinde yer alan *matematiği sevme, matematiğe olan ilgi ve matematiğe ilişkin özgüven* boyutlarındaki tepki kategorileri 1 “Hiç katılmıyorum” u, 2 “Katılmıyorum” u, 3 “Az katılıyorum” u, 4 “Çok katılıyorum” u ifade edecek şekilde kodlanmıştır. *Matematiği sevme* değişkeni matematik öğrenirken eğleniyorum, matematiği seviyorum, matematikteki problemleri

severim, matematik derslerini dört gözle beklerim ve en favori dersim matematiktir şeklinde beş maddeden oluşmaktadır. Öğrencinin matematikten almış olduğu yüksek puan, matematiği çok sevdiğini gösterir. *Matematiğe olan ilgi* değişkeni anlşılır cevaplar veririm, öğretmenim iyi açıklamalarda bulunur, öğretmenime öğrendiğimi gösteririm, matematikte daha iyi olmaya çalışırım ve öğretmenimi dinlerim şeklinde beş maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça öğrencinin matematiğe olan ilgiside artmaktadır. *Matematiğe ilişkin özgüven* değişkeni ise diğer öğrenciler ile karşılaştırıldığında matematik bana daha zor geliyor, sadece matematikte iyi değilim, matematik diğer derslerden daha zor ve matematik kafamı karıştırıyor şeklinde dört maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekteki maddeler olumsuz ifadeler içerdiği için ters kodlama yapılmıştır. Bu nedenle öğrencinin yüksek puan alınması matematiğe ilişkin özgüvenin yüksek olduğunu göstermektedir.

Okul ortamı değişkeni altındaki maddelerin cevap kategorilerinde 1 “Asla” yı, 2 “Yılda birkaç kez” i, 3 “ Ayda bir ya da iki kez” i ,4 “Haftada en az bir kez” i ifade etmektedir. Buna göre öğrencilerin okullarındaki zorbalık düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu ölçekteki maddeler; kendisi hakkında yalan bilginin yayılması, şiddete uğrama, zorla bir şey yapmaya mecbur bırakılma, kendisini utandıracak bilginin yayılması ve tehdit edilme şeklindedir. Okul ortamı değişkeninin alınan puan arttıkça, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri de artmaktadır.

Öğrencilerin evde sahip oldukları teknolojik kaynakların belirlenmeye çalışıldığı ev ortamı değişkeninde, bilgisayara sahip olma, bilgisayarı paylaşma, çalışma masasına sahip olma, internet bağlantısı olma durumu ve ülkeye özgü değerdir. Burada maddelerin kategorileri 1 “Evet” i, 2 “Hayır” ı ifade edecek şekilde kodlanmıştır. Ev ortamı ölçeğinden alınan yüksek puan öğrencinin daha fazla kaynağa sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada yer alan değişkenlerin faktör yapılarını belirlemek için her bir değişken için çımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA’ya başlamadan önce, veri yapısının faktör analizi uygunluğuna bakmak için Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi incelenmiştir. KMO katsayı değerinin 0,60’tan yüksek çıkması ve Barlett küresellik testinin ki-kare değerinin anlamlı çıkması çalışılan örneklemin açımlayıcı faktör analizi için uygun/yeterli olduğuna işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioglu, Büyüköztürk, 2013). Yapılan AFA’da faktör sayısına sınırlama konulmadan temel bileşenler analizi uygulanmış ve herhangi bir döndürme işlemi yapılmamıştır.

Dördüncü sınıflar için yapılan AFA sonuçlarında, matematiği sevme değişkeni için elde edilen KMO değeri 0,80’dir ve Barlett küresellik testinin ki-kare değeri manidar bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Elde edilen bu sonuçlara göre, örneklemin faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu ve verilerin faktör analizine uygun olduğu düşünülmüştür. Temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 2,96 olan tek faktör ortaya çıkmıştır. Bu tek faktörün açıkladığı varyans oranı ise % 59’dur. Tek faktör beş madde ile temsil edilmiştir ve maddelerin faktör yük değerleri de 0,70 ile 0,86 arasındadır. Matematiğe olan ilgi değişkeni için yapılan AFA sonuçlarında ise elde edilen KMO değeri 0,70’dir ve Barlett küresellik testinin ki-kare değeri manidar bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Dolayısıyla örneklemin faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu ve verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 1,76 olan tek faktör ortaya çıkmış ve tek faktör varyansın % 35’ni açıklamıştır. Tek faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerleri de 0,36 ile 0,68 arasında değişmektedir. Matematiğe ilişkin özgüven değişkeni için yapılan AFA sonuçlarında ise elde edilen KMO değeri 0,77’dir ve Barlett küresellik testinin ki-kare değeri manidar bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Dolayısıyla örneklemin faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu ve verinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 2,42 olan tek faktör ortaya çıkmış ve tek faktör varyansın % 60’ını açıklamaktadır. Ayrıca tek faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri de 0,76 ile

0,79 arasındadır. Dördüncü sınıflarda okul ortamı değişkeni için yapılan AFA sonuçlarında ise KMO değeri 0,81 olarak bulunmuş ve Barlett küresellik testi de manidar çıkmıştır ( $p<0,05$ ). Tek faktörün olduğu AFA sonucuna göre açıklanan varyans % 49 iken, maddelerin faktör yük değerleri 0,66 ile 0,75 arasında değişmektedir. Dördüncü sınıfların ev ortamı değişkeni için yapılan AFA sonucunda ise KMO değeri 0,72 bulunurken, Barlett küresellik testi de manidar çıkmıştır ( $p<0,05$ ). Tek faktörün açıkladığı varyans %40 iken, faktör yük değerleri de 0,53 ile 0,71 arasında değişmektedir.

Sekizinci sınıflar için yapılan AFA sonuçlarında ise, matematiği sevmeye değişkeni için elde edilen KMO değeri 0,88'dir ve Barlett küresellik testinin ki-kare değeri manidar bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Elde edilen bu sonuçlara göre, örneklemin faktör analizi yapabilmek için uygun olduğu görülmüştür. Temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 3,87 olan tek faktör ortaya çıkmıştır. Bu tek faktörün açıkladığı varyans oranı ise % 77'dir. Tek faktör beş madde ile temsil edilmiştir ve maddelerin faktör yük değerleri de 0,86 ile 0,91 arasındadır. Matematiğe olan ilgi değişkeni için yapılan AFA sonuçlarında ise elde edilen KMO değeri 0,87'dir ve Barlett küresellik testinin ki-kare değeri manidar bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Dolayısıyla örneklemin faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu ve verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 3,39 olan tek faktör ortaya çıkmış ve tek faktör varyansın % 68'ini açıklamıştır. Tek faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerleri de 0,79 ile 0,84 arasında değişmektedir. Matematiğe ilişkin özgüven değişkeni için yapılan AFA sonuçlarında ise elde edilen KMO değeri 0,80'dir ve Barlett küresellik testinin ki-kare değeri manidar bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Dolayısıyla örneklemin faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu ve verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda öz değeri 2,81 olan tek faktör ortaya çıkmış ve tek faktör varyansın % 70'ini açıklamaktadır. Ayrıca tek faktör altında yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0,80 ile 0,86 arasındadır. Sekizinci sınıflar okul ortamı değişkeni için yapılan AFA sonuçlarında ise KMO değeri 0,79 olarak bulunmuş ve Barlett küresellik testi ki kare değeri manidar bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Tek faktörün olduğu AFA sonucuna göre açıklanan varyans %50 iken, faktör yük değerleri 0,66 ile 0,79 arasında değişmektedir. Sekizinci sınıflar ev ortamı değişkeni için yapılan AFA sonucunda ise KMO değeri 0,75 iken, Barlett küresellik testi manidar bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Tek faktörün açıkladığı varyans %43 iken, faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerleri de 0,57 ile 0,73 arasında değişmektedir.

Ayrıca AFA sonrasında her bir faktör için güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. AFA sonuçları dikkate alındığında her bir faktör altındaki maddelerin faktör yük değerlerinin birbirinden farklı olduğu ve maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerinin de eşit olmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda bu ölçümlerin güvenilirliği için McDonald'ın  $\omega$  katsayısı kullanılmıştır (Yurdugül, 2006). McDonald'ın  $\omega$  katsayısını hesaplamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. McDonald'ın  $\omega$  katsayısının hesaplanmasında her bir madde için elde edilen standartlaştırılmamış faktör yükleri ile standartlaştırılmamış hatalar kullanılmıştır. Her iki sınıf düzeyindeki değişkenler için elde edilen  $\omega$  güvenilirlik katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmadaki Ölçümler için Elde Edilen McDonald's  $\omega$  Güvenirlik Katsayıları**

	Matematiği sevme	Matematiğe olan ilgi	Matematiğe ilişkin özgüven	Okul ortamı	Ev ortamı
<b>Dördüncü Sınıf</b>	0,95	0,97	0,87	0,86	0,88
<b>Sekizinci Sınıf</b>	0,96	0,92	0,89	0,84	0,89

Tablo 1'deki güvenirlik katsayıları incelendiğinde, dördüncü sınıf düzeyinde elde edilen ölçümlere ilişkin hesaplanmış Mcdonald'ın  $\omega$  güvenirlik katsayılarının  $\omega = 0,86$  ve  $\omega = 0,97$  arasında değiştiği, sekizinci sınıf düzeyinde elde edilen güvenirlik katsayılarının ise  $\omega = 0,84$  ve  $\omega = 0,96$  arasında değiştiği görülmektedir. Mcdonald's  $\omega$  güvenirlik katsayılarının 0,80'den yüksek olması maddelerden elde edilen puanların güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizleri sonucunda değişkenler için elde edilen faktörlerin ve faktörlere ilişkin göstergelerin ölçülen özelliğin iyi birer temsilcisi olduğu ve ölçümlerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. AFA sonuçlarına göre elde edilen faktörler göz önüne alınarak ilişkisel bir model olan yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kurulmuştur.

#### 2.4 Verilerin Analizi

Verinin analizi için SPSS 21.0 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır. SPSS 21.0 ile analizler için gerekli olan sayıtların kontrolü yapıldıktan sonra, LISREL 8.8 programı ile de kurulan yapısal eşitlik modeli test edilmiştir.

Analizlere başlamadan önce veri seti hazır hale getirilmiştir. Veri setinin hazır hale getirilmesi için kayıp veri analizi, uç değerlerin tespit edilmesi, çok değerlikenli normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı sorunu sayıtları incelenmiştir. İlk olarak kayıp veri analizi için dördüncü ve sekizinci sınıflara uygulanan her bir anket için ayrı ayrı betimsel istatistikler incelenmiş ve kayıp verinin miktarı ve örüntüsü için Little's MCAR (Missing Completely at Random) testi yapılmıştır. Betimsel istatistiklere göre dördüncü sınıflara uygulanan öğrenci anketinde dokuz kişi anket sorularının hiçbirine cevap vermediği için analiz dışı bırakılmıştır. Uygulanan Little's MCAR testi sonucuna göre, dördüncü sınıf anketindeki veride kayıp veri miktarı %5'ten az olduğu için liste bazında veri silme işlemi uygulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 63). Benzer şekilde sekizinci sınıflara uygulanan anketteki veride de 23 kişi anketteki hiçbir soruya cevap vermediği için analiz dışı bırakılmıştır. Sekizinci sınıflardaki veride de kayıp veri miktarı %5'ten az olduğu için liste bazında veri silme işlemi uygulanmıştır.

Kayıp veri silme işleminden sonra tek ve çok değerlikenli uç değerlerin tespit edilmesine geçilmiştir. Tek değerlikenli uç değerlerin tespiti için değerlikenlerin mutlak z değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan z değerlerinden mutlak değeri 4'den büyük olan değerler tek değerlikenli uç değer olarak değerlendirilmiş ve analiz dışı bırakılmıştır (Harrington, 2009, s.42). Böylece dördüncü ve sekizinci sınıfların veri setinde mutlak z değeri 4'ten büyük olan değerler silinmiştir. Çok değerlikenli uç değerlerin tespitinde ise Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Mahalanobis testinde serbestlik derecesi olarak değerliken sayısı alınmış ve dördüncü sınıflar için kritik ki-kare değeri 58,301'den büyük olan 421 kişinin verisi silinirken sekizinci sınıflar da 353 kişinin verisi çok değerlikenli uç değer olarak kabul edilmiş ve analiz dışı bırakılmıştır. Kayıp veri uç değerlerin silinmesinden sonra analizler dördüncü sınıflar için 4,471, sekizinci sınıflar için ise 5,198 öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

Tek değerlikenli ve çok değerlikenli normallik sayıtları da sırası ile incelenmiştir. Tek değerlikenli normallik sayıtlısı için dördüncü ve sekizinci sınıflar anketlerindeki her bir değerlikenin

Çarpıklık ve basıklık katsayıları, bunlara ilişkin standart hatalara bölünerek  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Buna göre 1,96'dan büyük değerlerin tek değişkenli normallik sayılıtısını karşılamadığı yorumu yapılmıştır (Harrington, 2009, s. 42). Ayrıca çok değişkenli normallik için örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak dağılımın şekline bakılmıştır. Çok değişkenli normalliğin de sağlanmadığı grlmştir. Tek değişkenli ve çok değişkenli normallik sayılıtlarının karşılanmaması nedeni ile yapısal eşitlik modeli analizlerinde kestirim yöntemi olarak robust en çok olabilirlik kestirim yöntemi (RMLE) kullanılmış ve asimptotik kovaryans matrisleri oluşturulmuştur.

Doğrusallık sayılıtı için her bir faktörde saçılım grafikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre doğrusallık sayılıtısının karşılandığı grlmştir. Çoklu bağlantı sorunu için ise modelde yer alan değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. İki değişken çifti arasındaki korelasyon değerinin  $r > 0,90$  olması çoklu bağlantı sorununa işaret etmektedir (okluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2013). Buna göre, korelasyon değeri 0,90'nın üstünde bulunan değişken çifti bulunmadığı için çoklu bağlantı sorununa rastlanmamıştır. Sayılıtların kontrol edilmesinden sonra YEM analizine geçilmiştir.

YEM analizi, araştırmacı tarafından gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiler tanımlanarak oluşturulan bir modelin örneklemden elde edilen veriye uyumunun incelenmesini sağlayan istatistiksel bir modelleme tekniğidir. Yapısal eşitlik modellemesi gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesine olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Preacher, Zyphur ve Zhang, 2010). YEM, faktörlerin çoklu regresyon ile açımlayıcı faktör analizinin birleşiminden oluşmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 676). YEM; lme modelini (göstergeler ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri) test etmede kullanılan ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin yer aldığı yapısal modeli inceleyen geniş bir analiz topluluğudur (Harrington, 2009, s. 11). YEM'de ilk önce lme modelinin model veri uyumu incelenir, daha sonra yapısal modelin test edilmesine geçilir.

Bu araştırmada da dördüncü ve sekizinci sınıflar için kurulan modelde yer alan her bir lme modeli için DFA yapılmıştır. Yapılan DFA'da model veri uyumunu değerlendirmek için göz önüne alınan uyum indeksleri şunlardır:  $\chi^2/sd$ , RMSEA, SRMR, GFI, CFI ve NNFI'dır. Hesaplanan  $\chi^2/sd$  oranının 5'ten küçük olması, GFI değerinin 0,90'dan yüksek olması, SRMR ve RMSEA değerlerinin ise 0,05 dan düşük çıkması, model - veri uyumu için ölçüt değerler olarak kabul edilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Bununla birlikte, GFI'nin 0,80 ve 0,80'den büyük çıkması ile SRMR ve RMSEA değerlerinin 0,10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak verilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla, ve McDonald, 1988). Karşılaştırmalı uyum indeksleri olan CFI ve NNFI değerlerinin ise 0,95'in üzerinde olması çok iyi bir uyumu, 0,90-0,95 olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Kurulan lme modellerine ilişkin uyum indeksleri ( $\chi^2 /sd$ , RMSEA, SRMR, GFI, CFI ve NNFI), standartlaştırılmış faktör yük değerleri ve hata varyansları dördüncü sınıflar için Tablo 2'de, sekizinci sınıflar için Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 2. Dördüncü Sınıf Düzeyi için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Değişkenler	$\chi^2$ (sd)	RMSEA	SRMR	CFI	NNFI	GFI	Faktör yükleri	Hata varyansları
Matematiği sevme	5,92 (5)	0,00	0,01	1,00	1,00	0,99	0,75- 1,00	0,00-0,44
Matematiğe olan ilgi	10,25 (5)	0,01	0,02	1,00	1,00	0,98	0,56-0,76	0,50-0,68
Matematiğe ilişkin özgüven	83,33 (2)	0,09	0,03	0,99	0,98	0,97	0,78-0,81	0,35-0,40
Okul Ortamı	15,37 (5)	0,02	0,01	1,00	1,00	0,99	0,67-0,86	0,26- 0,55
Ev Ortamı	44,47 (4)	0,04	0,03	0,99	0,99	0,98	0,48-0,74	0,45-0,77

Tablo 2 incelendiğinde, uyum indeks değerlerinin [ $\chi^2$  (sd), RMSEA, SRMR, GFI, CFI ve NNFI] ölçüt alınan değerleri karşıladıkları görülmüştür. Ayrıca her bir ölçme modelindeki faktör yük değerleri,  $\lambda = 0,48$  ile 1,00 arasında değişmektedir. Bu değerlerin  $\lambda = 0,30$  ve üzerinde olması bu maddelerin ölçülen özelliğin iyi birer temsilcisi olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2013, s.134). Ayrıca maddelere ilişkin hata (özgül) varyanslar ise  $\epsilon = 0,00$  ve 0,77 arasında değişim göstermektedir. Bu değerlerin de 0,90'dan küçük değerler olması kabul edilebilir hata miktarlarına işaret etmektedir. Dolayısıyla dördüncü sınıflar için kurulan modelde, her bir gizil değişken için model veri uyumunun sağlandığı ve maddelerin ilgili gizil değişkenlerin iyi birer temsilcisi oldukları sonucuna ulaşılır. Sekizinci sınıflar için elde edilen ölçme modeli sonuçları da Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3. Sekizinci Sınıf Düzeyi için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Değişkenler	$\chi^2$ (sd)	RMSEA	SRMR	CFI	NNFI	GFI	Faktör yükleri	Hata varyansları
Matematiği sevme	132,22 (4)	0,08	0,01	1,00	0,99	0,96	0,85-0,96	0,09-0,27
Matematiğe olan ilgi	139,33 (5)	0,07	0,02	1,00	0,99	0,96	0,81-0,87	0,24-0,35
Matematiğe ilişkin özgüven	13,22 (1)	0,05	0,00	1,00	1,00	1,00	0,71-0,90	0,19-0,50
Okul Ortamı	39,15 (5)	0,03	0,02	1,00	1,00	0,98	0,68-0,88	0,23-0,54
Ev Ortamı	48,62 (4)	0,05	0,03	1,00	0,99	0,98	0,51-0,83	0,31-0,74

Tablo 3 incelendiğinde, uyum indeks değerlerinin  $\chi^2$  (sd), RMSEA, SRMR, GFI, CFI ve NNFI kabul edilen ölçüt değerlerini karşıladıkları görülmüştür. Ayrıca her bir ölçme modelindeki faktör yük değerleri,  $\lambda = 0,51$  ile 0,96 arasında değişmektedir. Bu değerlerin  $\lambda = 0,30$  ve üzerinde olması bu maddelerin ölçülen özelliğin iyi birer temsilcisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca maddelere ilişkin hata (özgül) varyansları ise  $\epsilon = 0,09$  ile 0,74 arasında değişim göstermektedir. Bu değerlerin de 0,90'dan küçük değerler olması kabul edilebilir hata miktarlarına işaret etmektedir. Dolayısıyla sekizinci sınıflar için kurulan modelde, her bir gizil değişken için model veri uyumunun sağlandığı ve maddelerin ilgili gizil değişkenlerin iyi birer temsilcisi oldukları sonucuna ulaşılır.

Her bir ölçme modelinin veriye uyumu sağlandıktan sonra dördüncü ve sekizinci sınıflar için kurulan yapısal eşitlik modeline geçilmiştir. Yapısal eşitlik modelinde öğrencilerin matematiği sevme, matematiğe olan ilgi, matematiğe ilişkin özgüven gibi duyuşsal özellikleri ile okul ortamı, ev ortamı değişkenlerinin matematik başarılarına etkisi incelenmektedir.

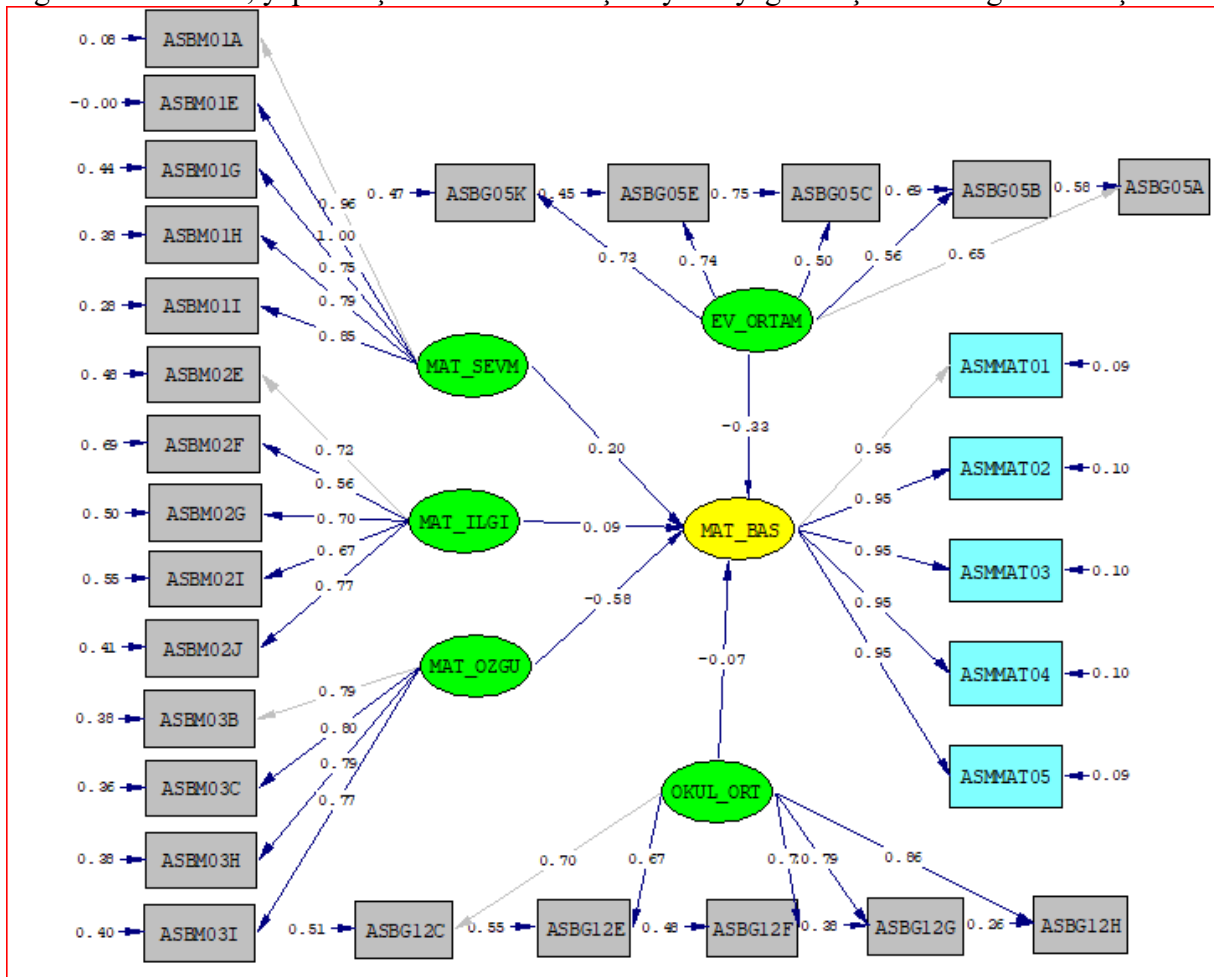
### 3. Bulgular

Dördüncü sınıflar için kurulan yapısal modelin veriye uyumunu değerlendirmek için elde edilen uyum indeksleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Dördüncü Sınıflar için Kurulan Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum İndeksleri**

	$\chi^2$ (sd)	RMSEA	SRMR	CFI	NNFI	GFI
<b>Yapısal Model</b>	4241,35 (362)	0,05	0,05	0,98	0,97	0,90

Tablo 4 incelendiğinde dördüncü sınıflar için kurulan yapısal modelin uyum indeks değerlerinin ( $\chi^2$  (sd) , RMSEA, SRMR, CFI, NNFI, GFI) kritik değerleri karşıladıkları görülmektedir. Yapısal modelin veriye uyumu sağlandığı görülmüştür. Yapısal modelin veriye uyumu sağlandıktan sonra, yapısal eşitlik modeline ilişkin yol diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Dördüncü Sınıflar İçin Kurulan Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Yol Diyagramı

Şekil 1'de, dördüncü sınıflar için kurulan yapısal eşitlik modeline ilişkin elde edilen yol katsayıları, standartlaştırılmış faktör yük değerleri ve standartlaştırılmış hata değerleri gösterilmiştir. Standartlaştırılmış faktör yük değerleri incelendiğinde, hepsi 0,30'dan büyük, standartlaştırılmış hata değerleri 0,90'dan küçük olduğu için madde atılmamıştır. Yapısal modelde yer alan yol katsayıları (standartlaştırılmış katsayılar) ve etki büyüklüklerine ilişkin elde edilen değerler Tablo



5'te gösterilmiştir. Modelde, standart yol katsayıları için 0,10 ve altındaki değerler küçük etkiyi, 0,30 ve üstündeki değerler orta düzeydeki etkiyi, 0,50 ve üzerindeki değerler ise büyük etkiyi göstermektedir (Kline,1998).

**Tablo 5. Dördüncü Sınıflara İlişkin Tanımlanan Modeldeki Yol Katsayıları ve Etki Büyüklükleri**

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış Yol Katsayısı (t-değeri)	Etki Büyüklüğü
Matematiği Sevme → Matematik Başarısı	0,20 (7,14*)	Küçük Etki
Matematiğe Olan İlgi → Matematik Başarısı	0,09 (2,87*)	Küçük Etki
Matematiğe İlişkin Özgüven → Matematik Başarısı	-0,58 (-21,14*)	Büyük Etki
Ev Ortamı → Matematik Başarısı	-0,33 (-14,28*)	Orta Etki
Okul Ortamı → Matematik Başarısı	-0,07 (-2,89*)	Küçük Etki

Not: \* işareti ,05 seviyesinde manidar bir etkiyi göstermektedir.

Tablo 5'ten elde edilen bilgilere göre, dördüncü sınıflara ilişkin yapısal eşitlik modelinde matematiği sevme ile matematik başarısı arasında ( $\beta = 0,20$ ,  $p < ,05$ ) doğrudan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca matematiği sevme değişkeninin matematik başarısı üzerindeki etki büyüklüğü küçük etki düzeyindedir. Matematiğe olan ilgi ile matematik başarısı arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve zayıftır ( $\beta = 0,09$ ,  $p < ,05$ ). Matematiğe ilişkin özgüven ile matematik başarısı arasında ( $\beta = -0,58$ ,  $p < ,05$ ) negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Matematiğe ilişkin özgüven değişkeninin matematik başarısı üzerindeki etki düzeyi ise büyüktür. Ev ortamı değişkeni ile matematik başarısı arasında ( $\beta = -0,33$ ,  $p < ,05$ ) negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ev ortamı değişkeni matematik başarısını orta düzeyde etkilemektedir. Okul ortamı değişkeni ile matematik başarısı arasında ise ( $\beta = -0,07$ ,  $p < ,05$ ) negatif yönlü küçük bir ilişki bulunmaktadır. Dördüncü sınıflar için kurulan yapısal eşitlik modeline ilişkin regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

$$\text{Matematik Başarısı} = (0,20 \times \text{Matematiği Sevme}) + (0,09 \times \text{Matematiğe Olan İlgi}) - (0,58 \times \text{Matematiğe İlişkin Özgüven}) - (0,33 \times \text{Ev Ortamı}) - (0,07 \times \text{Okul Ortamı})$$

$$\text{Hata varyansı} = 0,53; R^2 = 0,47.$$

Elde edilen bu regresyon denklemine göre, dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarısının %47'sini öğrencilere ilişkin matematiği sevme, matematiğe olan ilgi, matematiğe ilişkin özgüven değişkenleri ile birlikte ev ortamı ve okul ortamı değişkenleri açıklamaktadır. Bu değişkenlerden matematik başarısını en çok negatif yönde matematiğe ilişkin özgüven değişkeni açıklarken, onu yine negatif yönde ev ortamı değişkeni takip etmektedir.

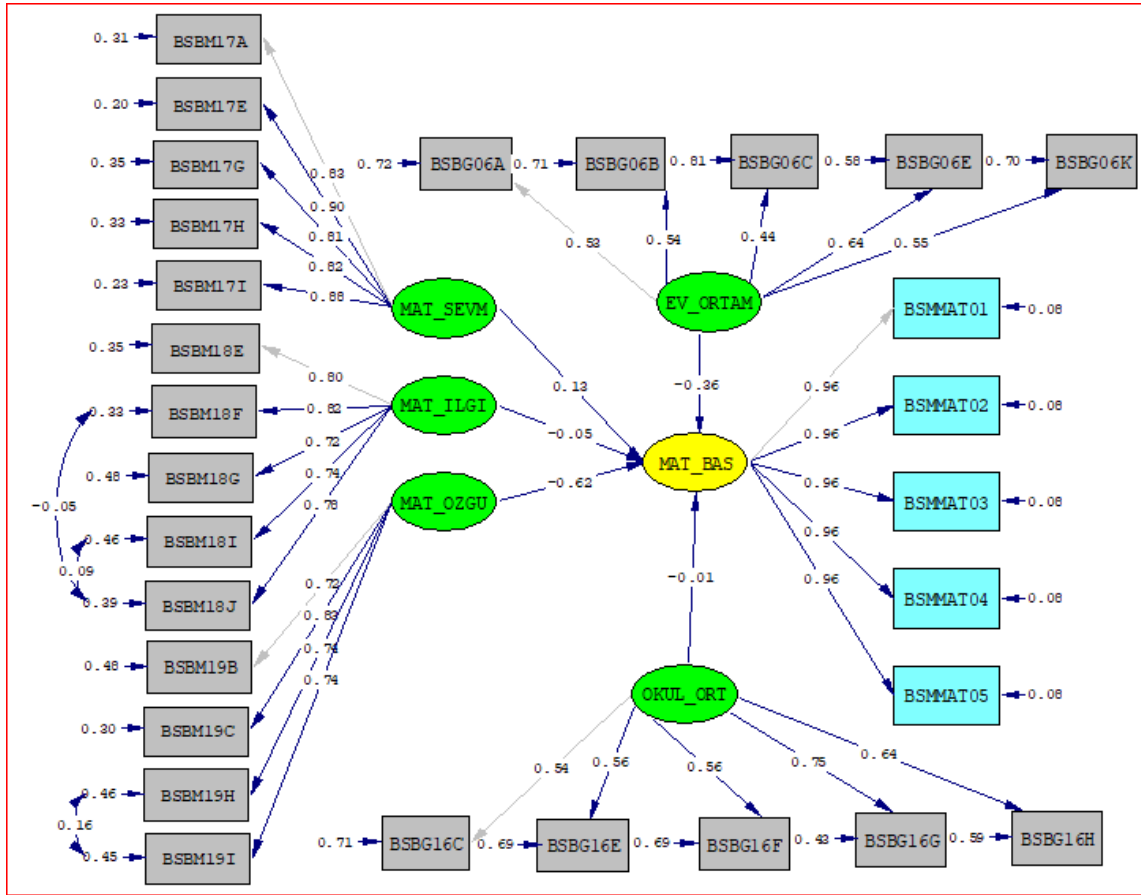
Kurulan yapısal eşitlik modelinin sekizinci sınıf verisine uygulanmasından elde edilen sonuçlar aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir. İlk olarak yapısal eşitlik modelinin, model veri uyumuna ilişkin elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Sekizinci Sınıflar için Kurulan Yapısal Eşitlik Modelinin Uyum İndeksleri**

	$\chi^2$ (sd)	RMSEA	SRMR	CFI	NNFI	GFI
Yapısal Model	2366,22 (359)	0,03	0,03	0,99	0,99	0,97

Tablo 6 incelendiğinde sekizinci sınıflar için kurulan yapısal modelin uyum indeks değerlerinin ( $\chi^2$ (sd), RMSEA, SRMR, CFI, NNFI, GFI) kritik değerleri karşıladıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre yapısal eşitlik modelinin veriye uyum sağladığı görülmüştür. Model veri uyumu sağlandıktan sonra, kurulan yapısal eşitlik modeline ilişkin yol diyagramı Şekil 2'de gösterilmektedir.

TIMSS 2015 matematik başarısını etkileyen değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi



Şekil 2. Sekizinci Sınıflar İçin Kurulan Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Yol Diyagramı

Şekil 2’deki yol diyagramında standartlaştırılmış yol katsayıları, faktör yük değerleri ve hata değerleri gösterilmiştir. Standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin hepsinin 0,30’dan büyük, standartlaştırılmış hata değerlerinin ise 0,90’dan küçük olması modelde yer alan maddelerin ilgili yapının çok iyi göstergesi olduğunu göstermektedir. Modelde gizil değişkenler arasındaki yol katsayıları (standartlaştırılmış katsayılar) ve etki büyüklüklerine ilişkin elde edilen değerler Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Sekizinci Sınıflara İlişkin Tanımlanan Modeldeki Yol Katsayıları ve Etki Büyüklükleri**

Yapısal İlişkiler	Standartlaştırılmış Yol Katsayısı (t-değeri)	Etki Büyüklüğü
Matematiği Sevme → Matematik Başarısı	0,13 (5,98*)	Küçük Etki
Matematiğe Olan İlgi → Matematik Başarısı	-0,05 (-2,97*)	Küçük Etki
Matematiğe İlişkin Özgüven → Matematik Başarısı	-0,62 (-28,05*)	Büyük Etki
Ev Ortamı → Matematik Başarısı	-0,36 (-20,42*)	Orta Etki
Okul Ortamı → Matematik Başarısı	-0,01 (-0,73)	Küçük Etki

Not: \* işareti ,05 seviyesinde manidar bir etkiyi göstermektedir.

Kurulan yapısal eşitlik modelinin sekizinci sınıflar düzeyindeki yol katsayıları incelendiğinde, matematiği sevme ile matematik başarısı arasında ( $\beta = 0,13$ ,  $p < ,05$ ) doğrudan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır fakat bu ilişki küçük etki düzeyindedir. Matematiğe olan ilgi ile matematik başarısı arasındaki ilişki ise negatif yönlü ve zayıftır ( $\beta = -0,05$ ,  $p < ,05$ ).

Matematiğe ilişkin övgüven ile matematik başarısı arasında ( $\beta = -0,62, p < ,05$ ) negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Matematiğe ilişkin övgüven değişkeninin matematik başarısı üzerindeki etki düzeyi ise büyüktür. Ev ortamı değişkeni ile matematik başarısı arasında ( $\beta = -0,36, p < ,05$ ) negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Okul ortamı değişkeni ile matematik başarısı arasında ise ( $\beta = -0,01, p > ,05$ ) negatif yönlü ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bu sonuçlara göre, sekizinci sınıflar için elde edilen regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

Matematik Başarısı = (0,13 x Matematiği Sevme) – (0,05 x Matematiğe Olan İlgisi) – (0,62 x Matematiğe İlişkin Övgüven) – (0,36 x Ev Ortamı) – (0,01 x Okul Ortamı)  
Hata varyansı = 0,51;  $R^2 = 0,49$ .

Regresyon denklemine göre, TIMSS 2015'e katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısının % 49'unu matematiği sevme, matematiğe olan ilgi, matematiğe ilişkin övgüven değişkenleri ile birlikte ev ortamı ve okul ortamı değişkenleri açıklamaktadır. Dördüncü sınıflarda da olduğu gibi sekizinci sınıflarda da matematik başarısını en çok matematiğe ilişkin övgüven değişkeni açıklamaktadır. Yine benzer şekilde matematik başarısını ikinci sırada negatif yönlü olarak ev ortamı değişkeni açıklamaktadır. Matematik başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi için kurulan yapısal eşitlik modelinin dördüncü ve sekizinci sınıflarda test edilmesinden elde edilen sonuçların benzerlik gösterdiği görülmüştür.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, TIMSS 2015 matematik testini alan dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile matematiği sevme, matematiğe olan ilgi, matematiğe ilişkin övgüven, ev ortamı ve okul ortamı değişkenleri arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda hem yol modeli hem de ölçme modelini içeren hibrit model kurulmuştur. Analiz sonuçlarına göre hem dördüncü sınıf hem de sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısını en fazla açıklayan değişkenin, matematiğe ilişkin övgüven olduğu gözlenmiştir, ancak bu değişken matematik başarısını negatif yönde yordamaktadır. Bu değişken her iki sınıf düzeyinde de büyük etkiye sahiptir. Alan yazın incelendiği zaman bu sonucu destekleyen çalışmalar (Stankov ve Lee, 2014; Çavdar, 2015; Ölçülüoğlu, 2015) olduğu gibi matematiğe ilişkin övgüvenin öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediği çalışmalar da mevcuttur (Pajares ve Kranzler, 1995; Doğan ve Barış, 2010; Koğar, 2012; Jiang, Song, Lee ve Bong, 2014; Yurt ve Sünbül, 2014; şahin ve Yıldırım, 2016; Sarı vd., 2017). Bu durumun olası nedenlerinden biri olarak Stankov ve Lee (2014)'te belirtildiği üzere övgüven ya da öz yeterlik kavramının kültürler arasında farklı anlamlar ifade etmesi gösterilebilir. Kurulan yapısal modelde yer alan tüm değişkenler, öğrencilerin matematik başarısının dördüncü sınıf düzeyinde % 47'sini açıklarken, sekizinci sınıf düzeyinde % 49'unu açıklamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre dördüncü sınıf düzeyinde kurulan modelde öğrenci başarısını matematiğe ilişkin övgüven, ev ortamı ve okul ortamı değişkenleri negatif yönde yordarken, matematiği sevme ve matematiğe olan ilgi değişkenleri ise pozitif yönde yordamaktadır. Çavdar (2015), TIMSS 2011 Türkiye verileri üzerinden yaptığı çalışmasında da matematiğe ilişkin öz güven değişkeni matematik başarısını negatif yönde etkilemekteydi. Ayrıca, yine Aydın (2015) TIMSS 2011 sekizinci sınıf verilerini kullanarak yaptığı çalışmada diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrencilerin matematik dersine ilişkin övgüven değişkenin, matematik başarıları ile yüksek düzeyde ( $\gamma = -21,40$ ) manidar bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Matematiğe ilişkin öz güven değişkeninden sonra dördüncü sınıflarda matematik başarısını en fazla yordayan ikinci değişkenin ev ortamı değişkeni olduğu görülmektedir ve bu değişken orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

## TIMSS 2015 matematik başarısını etkileyen değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi

Ev ortamı değişkenini oluşturan maddeler öğrencilerin evde bilgisayara, internete sahip olma gibi maddeleri içermekteydi. Öğrencilerin başarılarını etkileyen değişkenlerden biri olan evdeki kitap sayısının bir çok araştırmada başarıyı olumlu yönde etkilemesi göz önüne alındığında bu araştırmada analize dahil edilmemesi, çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilmektedir. Ev ortamı değişkeninin matematik başarısını negatif yönde etkilemesine paralel olarak, Oral ve McGivney (2013) TIMSS 2011 verileri üzerinden yaptıkları çalışmalarında evde hergün bilgisayar kullanan öğrencilerden ziyade, haftada bir ya da iki defa bilgisayar kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucu bulunmuştur. Okul ortamı değişkeni de öğrencilerin matematik başarılarında negatif ama küçük bir etkiye sahiptir. Okul ortamı değişkenini oluşturan maddelerin zorbalığa uğrama ile ilgili olduğu göz önüne alınırsa bu sonuç literatürle paralellik göstermektedir. Çünkü okul ortamı değişkenine ilişkin puanın yüksek olması zorbalığa uğrama düzeylerinin arttığı göstermekteydi. Fakat yapılan araştırmalarda okullarda zorbalığa maruz kalmayan öğrencilerin matematik başarıları daha yüksek bulunmuştur (Akyüz, 2014; Buluç, 2014; Ponzio, 2013; Sarı vd., Yavuz vd., 2017). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, çalışmada elde edilen olumsuz okul ortamı sonuçlarını desteklemektedir. Bu bulgulara göre zorbalığa sıklıkla uğrayan öğrencilerin akademik performansları düşmekte ve okullarına karşı olumsuz düşünelere sahip olmaktadır (Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen ve Dyb, 2013). Türkiye’deki öğrencilerin zorbalığa maruz kalma sıklıklarının diğer ülkelerle karşılaştırıldığında fazla olduğu (Buluç, 2014) göz önüne alınarak okul ortamında yaşanan zorbalık olaylarının göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin bu olayları yakından takip edip, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettikleri bir okul ortamı oluşturulmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar sekizinci sınıf düzeyinde ele alındığı zaman, modele dahil edilen değişkenlerin öğrencilerin matematik başarılarını yordamadaki sıralamalarının ve etki büyüklüklerinin dördüncü sınıflardaki gibi olduğu görülmektedir. Ancak matematiğe olan ilgi dördüncü sınıf düzeyinde pozitif bir yordayıcı iken sekizinci sınıf düzeyinde negatif bir yordayıcı olmuştur. Çavdar (2015) yaptığı çalışmasında da sekizinci sınıf düzeyinde matematiğe olan ilgi değişkeni öğrencilerin başarılarını negatif yönde yordamaktaydı. TIMSS verisi üzerinden yapılan çalışmalar, ev ortamı değişkeninin öğrencilerin başarısını etkileyen önemli değişkenler arasında yer aldığını göstermektedir (Akyüz, 2006; Ersoy, 2007; Akyüz, 2014; Sarı vd., 2017). Ölçülüoğlu (2015), öğrencilerin TIMSS 2011 matematik başarısı üzerinde ev kaynaklarının etkisini incelediği çalışmasında; ev kaynaklarını bölgelere göre karşılaştırmış ve ev kaynağı ortalamasının yüksek olduğu bölgelerdeki öğrencilerin matematik başarısının daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Yapılan bu çalışmada ise ev ortamı değişkeni, öğrencilerin matematik başarısını negatif yönde yordamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre hem dördüncü hem de sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin matematik başarılarını açıklamada en önemli değişkenlerin sırasıyla matematiğe ilişkin özgüven ve ev ortamı değişkenleri olduğu görülmüştür. Çavdar (2015) yaptığı çalışmada TIMSS 2011 dördüncü sınıf düzeyinde matematik başarısını açıklayan en önemli değişkenin matematiğe ilişkin özgüven olduğu görülmüştür. Aşkın ve Gözkalp (2013) lojistik regresyon ve yapay sinir ağlarının yordama ve sınıflama güçlerini karşılaştırdığı çalışmalarında matematik başarılarında etkili faktörün öğrencinin özgüveni olduğu bulunmuştur. Büyüköztürk vd. (2014) yaptıkları TIMSS 2011 raporunda da hem Türkiye hem de TIMSS genelinde evdeki eğitsel kaynakların matematik başarısı ile yüksek düzeyde ilişkisi bulunmuştur. Akyüz (2014) Türkiye, Singapur, ABD ve Finlandiya sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenci ve okul düzeylerindeki değişkenlerinin matematik başarıları ile ilişkisini incelediği çalışmasında tüm ülkelerde öğrenci düzeyinde özgüven ve evdeki eğitsel kaynakların matematik başarısını en fazla yordayan değişkenler olarak bulunmuştur. Bayar

ve Bayar (2013), akademik başarı ile destekleyici ev ortamı arasında güçlü ve pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Sarı vd. (2017) TIMSS 2015 sekizinci sınıf Türkiye verilerini kullanarak yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin matematik başarılarını açıklayan en önemli değişkenlerden birinin evdeki eğitsel kaynaklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kupari ve Nissinen'de (2013) ev ortamının öğrencilerin başarıları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Arıkan, Fons, Vijver ve Yağmur (2016) TIMSS 2007 ve TIMSS 2011 Türkiye ve Avusturya öğrencilerinin matematik başarılarını karşılaştırdıkları çalışmalarında bireysel farklılıkları açıklamada etkili olan en önemli değişkenlerin matematiğe ilişkin özgüven ve evdeki eğitsel kaynaklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematiği sevme ve matematiğe olan ilgi değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde küçük etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Ancak bu değişkenler sekizinci sınıf düzeyinde matematiğe olan ilgi değişkeni hariç öğrenci başarısını pozitif yönde yordamaktadır. Öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutuma sahip olmalarının matematik başarısını arttırması beklenen bir durumdur. Sekizinci sınıf düzeyinde matematiğe olan ilgi değişkeninin öğrenci başarısını negatif yönde yordaması ise öğrenciler üzerindeki sınav kaygısının bir sonucu olarak düşünülebilir (Sarı vd., 2017).

Son olarak, modelde yer alan okul ortamı değişkeni de öğrencilerin matematik başarısı üzerinde küçük etkiye sahiptir ve başarıyı negatif yönde etkilemektedir. Bu durum araştırmanın diğer sonuçlarından biridir. Okul ortamı değişkeni olarak sadece dört maddenin olması ve bu maddelerinde okul ortamındaki zorbalık düzeylerini ölçmesi araştırmanın bir sınırlılığıdır. Ancak, Bayar ve Bayar (2013) okullardaki eğitim kalitesi için dört temel unsur olarak öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiler belirtir. Bu bağlamda, öğrenci görüşlerinin alındığı anketlerin yanında öğretmen ve yönetici görüşleri de alındığında, matematik başarısı üzerinde küçük etkiye sahip olan okul ortamı değişkeninin etkisinin farklılaşabileceği düşünülebilir. Nitekim öğrencilerin daha iyi bir okul ortamına sahip olduğu zaman başarılarının arttığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Akyüz, 2006; Abazaoğlu, Yatağan, Yıldızhan, Arifoğlu ve Umurhan, 2015).

Bu araştırma kapsamına dahil edilen değişkenler, öğrenci başarısının önemli bir kısmını açıklamaktadır. Öğrencilerin matematik başarısını pozitif yönde arttırması beklenen değişkenlerin bu çalışmanın bulgularına göre öğrenci başarısını negatif yönde yordaması, bu araştırmanın çarpıcı sonuçları arasındadır. Bu durum yapılacak başka çalışmalarla yeniden incelenmelidir. Özellikle kültürler arası farklılıkların sonuçlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu göz önünde bulundurulursa, TIMSS 2015 çalışmasına katılan farklı ülkelerin dahil edildiği karşılaştırmalı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Son yıllarda medyanın dikkatleri çekmesi ile birlikte uluslararası sınavlar toplum tarafından daha fazla ilgi görmektedir. Bunun karşılığı olarak, politika yapıcılar, bu sınavlardan elde edilen sonuçların nedenleri üzerine daha büyük bir önemle eğilmeli, ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına önemli düzeyde imkan sağlayan ikincil araştırma sonuçlarına da gereken önem gösterilmelidir.

- Abalı-Öztürk, Y. & Şahin, Ç. (2015). Matematiğe ilişkin akademik başarı-özyeterlilik ve tutum arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 343-366.
- Abazaoğlu, İ., Yatağan, M., Yıldızhan, Y., Arifoğlu, A. & Umurhan, Y. (2015). Öğrencilerin matematik başarısının uluslararası fen ve matematik eğilimleri araştırması sonuçlarına göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(7), 33-50.
- Akyüz, G. (2006). Investigation of the effect of teacher and class characteristics on mathematics achievement in turkey and european union countries. *İlköğretim Online*, 5(2), 61-74.
- Akyüz, G. (2014). The effects of student and school factors on mathematics achievement in TIMSS 2011. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 150-162.
- Akyüz, G. & Berberoglu, G. (2010). Teacher and classroom characteristics and their relations to mathematics achievement of the students in the TIMSS. *New Horizons in Education*, 58(1), 77-95.
- Arikan, S., Fons, J.R., Vijver, V. & Yağmur, K. (2016). Factors contributing to mathematics achievement differences of Turkish and Australian students in TIMSS 2007 and 2011. *Eurasia Journal of Mathematics Science & Technology Education*, 12(8), 2039-2059.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bayar, V. & Bayar, S. A. (2013). *TIMSS 2011 matematik başarısı ulusal değerlendirme raporu*. Türk Eğitim Sendikası TIMSS 2011 Matematik Başarısı Ulusal Değerlendirme Raporu, Ankara. [https://www.turkegitimsen.org.tr/upload\\_doc/00\\_2012\\_y/00\\_yok/TIMSS.docx](https://www.turkegitimsen.org.tr/upload_doc/00_2012_y/00_yok/TIMSS.docx) adresinden edinilmiştir.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Buluç, B. (2014). TIMSS 2011 sonuçları çerçevesinde, okul iklimi değişkenine göre öğrencilerin matematik başarı puanlarının analizi. *2014 Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 105-121.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. & Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu. 8. sınıflar*. Ankara MEB: YEGİTEK Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Choi, K., Choi, T. & McAninch, M. (2012). A comparative investigation of the presence of psychological conditions in high achieving eighth graders from TIMSS 2007 mathematics. *ZDM: International Reviews on Mathematical Education*, 44(2), 189 – 199. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0401-6>.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 1019-1031.
- Çalışkan, M. (2014). Bir derse yönelik duyuşsal giriş özelliklerinin belirlenmesi: Bir ölçme modeli önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 57-68.
- Çavdar, D. (2015). *TIMSS 2011 matematik başarısının öğrenci ve öğretmen özellikleri ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. & Barış, F. (2010). Tutum, değer ve özyeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50.
- Ersoy, Y. (2007). TIMSS-2007: Uluslararası matematik ve fen araştırması-II: başarıyı etkileyen örtük değişkenler ve genel eğilimler. [Çevrim-içi: <http://www.f2e2-ogretmen.com/dagarcigimiz/f2e2-522.pdf>], Erişim tarihi: 27 Nisan 2018.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2012). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jan, A. & Husain, S. (2015). Bullying in elementary schools: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis: Parental involvement and secondary student educational outcomes. *Evaluation Exchange of the Harvard Family Research Project*, 10 (4), 6.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Khine, M. S., Al-Mutawah, M. & Afari, E. (2015). Determinants of affective factors in mathematics achievement: Structural equation modeling approach. *Journal of Studies in Education*, 5(2), 199-211.
- Kupari, P. & Nissinen, K. (2013). *Background Factors Behind Mathematics Achievement in Finnish Education Context: Explanatory Models Based On TIMSS 1999 and TIMSS 2011 Data*. Paper presented in the 5th IEA International Research Conference. 26-28 Haziran, Singapur. [Çevrim-içi: [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC/IRC\\_2013/Papers/IRC2013\\_Kupari\\_Nissinen.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2013/Papers/IRC2013_Kupari_Nissinen.pdf)] Erişim Tarihi: 4 Aralık 2018.
- Leder, G. C. & Forgasz, H. J. (2006). Affect and mathematics education: PME perspectives. In A. Gutiérrez, & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (1st ed., 403-427). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 pisa 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences*, 19, 355-365.
- Leung, F. K. (2002). Behind the high achievement of east asian students. *Educational Research and Evaluation*, 8(1), 87-108.
- Liu, S. & Meng, L. (2010). Re-examining factor structure of the attitudinal items from TIMSS 2003 in cross-cultural study of mathematics self-concept, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30, 699-712. doi:10.1080/01443410.2010.501102.
- Markey, S. M. (2009). *The relationship between visual-spatial reasoning ability and math and geometry problem-solving*. (PhD thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3385692).
- Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait multi method analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117. 25 Eylül 2017 tarihinde <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1989-07244-001.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Marsh, H.W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Martin, M. O., Mullis, I. V., Gonzales, E. J. & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 international science report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- McMillian, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme* (Çev: Arı, A.). Konya: Eğitim.
- Mohammadpour, E. (2012). Factors accounting for mathematics achievement of Singaporean eighth-graders. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(3), 507-518.
- Mullis, I. V. S., Martin, M.O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Oral, I. & McGivney, E. (2013). *Türkiye'de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarısının belirleyicileri TIMSS 2011 analizi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Raporu.
- Ölçüoğlu, R. (2015). TIMSS 2011 Türkiye sekizinci sınıf matematik başarısını etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Ölçüoğlu, R. & Çetin, S. (2016). TIMSS 2011 sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 202-220. doi: 10.21031/epod.34424.
- Özer, Y. & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 313-324.
- Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35(6), 1057-1078.
- Preacher, K. J., Zyphur, M. J. & Zhang, Z. (2010). A general multilevel sem framework for assessing multilevel mediation. *Psychological Methods*, 15(3), 209-233.
- Robitaille, D. F. & Robeck, E. D. (1996). The character and the context of TIMSS. In D.F. Robitaille and R.A. Garden (Eds.), *Research questions and study design. TIMSS monograph N. 2*. Vancouver, Canada: Pasific Educational Press.
- Sarı, M. H., Arıkan, S. & Yıldızlı, H. (2017). 8. sınıf matematik akademik başarısını yordayan faktörler-TIMSS 2015. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(3), 246-265.
- Skryabin, M., Zhang, J., Liu, L. & Zhang, D. (2015). How the ICT development level and usage influence student achievement in reading, mathematics, and science. *Computers & Education*, 85, 49-58.
- Stankov, L., Morony, S. & Lee, Y. P. (2014). Confidence: The best non-cognitive predictor of academic achievement? *Educational Psychology*, 34, 9-28. doi: 10.1080/01443410.2013.814194.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T. & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251.



- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S. (2013). *Multivariate statistics*. New Jersey: Pearson Education.
- TIMSS Uluslararası Veri tabanı (2013). 10 Aralık 2018 tarihinde <http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html> sayfasından erişilmiştir.
- Wilson, K. & Narayan, A. (2016). Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment. *Educational Psychology*, 36(2), 236-253. doi: 10.1080/01443410.2014.926312.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Yavuz, H., Demirtaşlı, R., Yalçın, S. & İlgün Dibek, M. (2017). Türk öğrencilerin TIMSS 2007 ve 2011 matematik başarısında öğrenci ve öğretmen özelliklerinin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 27-47. doi:10.15390/EB.2017.6885
- Yayan, B. (2003). *Üçüncü uluslararası matematik ve fen çalışması-tekrar (TIMSS-R) daki matematik başarısının kültürler arası karşılaştırması*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Ceylan, E. & Yetişir, M. İ. (2013). *Türkiye Perspektifinden TIMSS 2011 Sonuçları*. Türk Eğitim Derneği Tedmem Analiz Dizisi I: Ankara [Çevrim-içi: <http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/timmsarastirmaraporu.pdf>]. Erişim Tarihi: 25 Temmuz 2017.
- Yılmaz, H. R. & Bindak, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinde matematik başarısının matematik kaygısı, sınav kaygısı ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 30-42.
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenilirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 15-37.
- Yurt, E. & Sünbül, A. M. (2014). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1629-1653.
- Yücel, C. & Karadağ, E. (2016). TIMSS 2015 Türkiye: Patinajdaki eğitim. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 25 Nisan 2018 tarihinde [http://www.egitim.ogu.edu.tr/files/1Z5\\_TIMSS\\_2015.pdf](http://www.egitim.ogu.edu.tr/files/1Z5_TIMSS_2015.pdf) adresinden erişilmiştir.
-

### Türk İşaret Dili İncelemesi: İletişim ve Dil Bilgisi

### Turkish Sign Language Analysis: Communication and Grammar

Mehmet Fatih Karaca  
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
mfkaraca@gmail.com

Şafak Bayır  
Karabük Üniversitesi  
safakbayir@karabuk.edu.tr

**Alıntılama:** Karaca, M. F. & Bayır, Ş. (2018). Türk İşaret Dili İncelemesi: İletişim ve Dil Bilgisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 35-58.

Geliş tarihi:  
28 Ağustos 2018  
Kabul tarihi:  
24 Eylül 2018

Sorumlu yazar:  
Mehmet Fatih Karaca  
mfkaraca@gmail.com

© 2018 UEAD.  
Bütün hakları saklıdır.

**Özet:** İletişim kaynak ile hedef arasında mesaj aktarımı, bir kişiden diğer kişi/kişilere bilgi iletimi, duygu, düşünce ve fikir gibi her türlü anlam alışverişi şeklinde tanımlanabilir. İnsanlar arasında en çok, temeli duyma ve konuşma olan sözlü iletişim kullanılmaktadır. Fakat işitme kaybından kaynaklı olarak işitme engellilerin bu iletişim yöntemini ya kullanamadıkları ya da sınırlı kullanabildikleri görülmektedir. İşitme engelli bireyler iletişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere sözlü iletişimden farklı olarak işaret dili, yazma yöntemi ve dudak okuma gibi tekniklere başvururlar. Kendi aralarında çoğunlukla işaret, parmak alfabesi, jest ve mimiklerden oluşan işaret dilini kullanırlar. İşiten bireylerle yazarak iletişim kursalar da bu yöntemin yavaş olması fazla tercih edilmemesine neden olmaktadır.

Bu çalışmada, Türk İşaret Dili (TİD)'nde kullanılan iletişim yöntemleri ve TİD dil bilgisi konuları ele alınmıştır. İletişimde kullanılan yöntemler olarak işaretler, parmak alfabesi, ağızla söyleme ve jest mimik konuları incelenmiştir. Dil bilgisi olarak ise işaret türetme, eş işaretli işaretler, eş anlamlı ve zıt anlamlı işaretler, birleşik işaretler, TİD'de kullanılan ekler ve söz dizimi ele alınmış ve bunlara ilişkin örneklerin üç boyutlu model üzerinden gösterimi yapılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** *Türk İşaret Dili, işaret dili, iletişim, işaret, dil bilgisi.*

Received:  
28 August 2018  
Accepted:  
24 September 2018

Corresponding author:  
Mehmet Fatih Karaca  
mfkaraca@gmail.com

© 2018 UEAD.  
All rights reserved.

**Abstract:** Communication can be defined as conveying a message between source and target, transferring information from an individual to other people, and exchanging all types of meaning such as emotion, opinion and idea. Verbal communication based on hearing and speaking is predominantly used among people. However, it is seen that the hearing-impaired individuals either cannot use this communication system or can use it in a limited way as a result of having hearing loss. Hearing-impaired individuals use the techniques such as sign language, writing method and lip-reading which are different from verbal communication in order to meet their communication needs. They mostly use sign language consists of signs, finger alphabet, gestures and facial expressions among themselves. They establish communication with hearing people by writing, this method is not generally preferred since it is slow.

In this study, the topics of “the communication methods used in Turkish Sign Language (TSL)” and “TSL grammar” are taken into consideration. The topics of signs, finger alphabet, saying with mouth movements, gestures and facial expressions were examined as the methods used in communication. The topics of sign derivation, signs consist of counterpart signs, synonym and antonym signs, compound signs, affixes used in TSL

---

and syntax were examined as grammatical issues and examples related to these were demonstrated on 3D model.

**Keywords:** *Turkish Sign Language, sign language, communication, sign, grammar.*

---

## 1. Giriş

İletişim; kaynak ile hedef arasında mesaj aktarımı; bir kişiden diğer kişi/kişilere bilgi iletimi; duygu, düşünce ve fikir gibi her türlü anlam alışverişi şeklinde tanımlanabilir. Genel anlamda iletişim, insanların duygu, düşünce, inanç, tutum ve davranışlarının sözlü, sözsüz, yazılı veya elektronik olarak karşıya aktarımıdır. Sözlü ve sözsüz iletişim iki temel iletişim yöntemidir (Tutar vd., 2014). İnsanlar arasında en yaygın kullanılan iletişim türü, temeli duyma ve konuşma olan sözlü iletişimdir. Fakat işitme kaybından kaynaklı olarak işitme engellilerin bu iletişim yöntemini ya kullanamadıkları ya da sınırlı olarak kullanabildikleri görülmektedir. İşitme engelli bireyler iletişim ihtiyacını karşılamak üzere sözlü iletişimden farklı olarak işaret dili, yazma yöntemi ve dudak okuma tekniklerine başvururlar.

İşaret dili, işitme engellilerin kendi aralarında yaygın olarak kullandıkları en temel iletişim tekniğidir; el hareketleri, jest, mimikler, tamamlayıcı veya pekiştirici özellik olan ağızla söylemeden oluşur. İşaret dilleri sözsüz iletişim unsurlarını barındıran bir dildir. Sözsüz iletişimde jestler ve hareketler gibi birtakım simgelerle iletişim kurulur (Tutar vd., 2014).

İşitme engellilerin kendi aralarında iletişimlerini işaret diliyle sağladıkları görülse de işitenlerle iletişim ortak bir iletişim aracı olmadığından sınırlı kalmaktadır. İşitme engellilerin işitmeyi ve dolayısıyla konuşmayı gerçekleştirmeleri çok zor veya imkânsız olacağına göre; işitenlerle işitme engellilerin iletişiminde kullanılacak en doğru yol işitenlerin işaret dili öğrenmeleridir.

İşitme engellilerin Türkçe kullanımları incelendiğinde yazımda yer alan bazı unsurlara dikkat etmedikleri tespit edilmiştir. Örneğin noktalama işaretlerini kullanmadıkları, kullanmakta zorlandıkları ve cümle yazımında ilk harfleri büyük yazmadıkları görülmektedir. Bunun yanında Akçamete (1999) işitme kaybı olan çocuklarla ilgili olarak şu tespitlerde bulunmuştur;

- Sınırlı sözcükler kullanırlar.
- Çoğul ve bazı diğer ekleri, edat ve fiilleri ihmal ederler.
- Kısa ve basit cümleler kurarlar.
- Soru cümlelerini anlama ve cevap vermede zorlanırlar.

Bu çalışmada, TİD’de kullanılan iletişim yöntemleri ve TİD dil bilgisi konuları ele alınmıştır. İletişimde kullanılan yöntemler olarak işaretler, parmak alfabesi, ağızla söyleme ve jest mimik konuları incelenmiştir. Dil bilgisi olarak ise işaret türetme yöntemleri, eş işaretli, eş anlamlı, zıt anlamlı ve birleşik işaretler ile TİD’de kullanılan ekler ve söz dizimi ele alınmıştır.

## 2. İşaret Dili

İşitme engellilerin konuşma dillerindeki hâkimiyetleri işitme kaybının derecesine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. İşitme engelliler, kendilerini ifade etmek için ana dilleri olan işaret dillerini yoğun olarak kullanırlar. İşaret dili, doğal bir dil olup kendine has dil bilgisi, parmak alfabesi ve işaretleri bulunan; el, yüz ve mimiklerden oluşan; işitme engellilerin kendi aralarında ve işiten bireylerle iletişim kurmak için kullandıkları en temel görsel iletişim yöntemidir.

Her ülkenin işaret dili farklıdır. İşitme engellilerin farklı işaret dilleriyle iletişim kurmaları farklı iki ülke vatandaşlarının farklı diller kullanarak konuşmaları kadar doğaldır. Her ülke işaret dilinin kendine has kuralları vardır. Bazı yanlış bilgiler bulunmakla birlikte işaret dilleriyle ilgili şunlar söylenebilir;

- Konuşma dillerinde olduğu gibi kendine has dil bilgisi kuralları vardır.
- Konuşma dillerinden etkilenmiş olmaları konuşma dillerinden türediğini göstermez.
- Konuşma dillerinde olduğu gibi erken yaşlarda öğrenilmesi gerekir.
- Konuşma dilleri ile işaret dilleri aynı sinir fizyolojisi ve yerleşimdedir.
- Her ülkenin işaret dili ve dil bilgisel kuralları farklıdır.
- Bir ülkedeki farklı bölgelerde bazı işaretlerde küçük değişimler görülebilir.
- İşaretlerin gösteriminde tek veya çift el kullanılabilir.

### 3. Türk İşaret Dili

TİD, dünyadaki en eski işaret dillerinden biri olarak kabul edilir (Zeshan, 2003). TİD'in varlığı ve tarihi ile sınırlı sayıda bilgi varken dil bilgisi ile ilgili bilgi neredeyse yok denecek kadar azdır. İşitme engellilerin konuşmalarını geciktirdiği düşüncesiyle 1953 yılında sağır dilsiz okullarında işaret dili yasaklanmıştır. Bunun sonucu olarak işaret dili sözlüğü, dil bilgisi ve ders kitaplarının hazırlanması, ulusal işaret dilinin oluşması/yaygınlaşması engellenmiş (Akalın, 2013) ve dolayısıyla TİD'le ilgili çalışmaların yapılması da gecikmiştir. Bu yasak neticesinde TİD'in okullarda kullanılamaması ve öğretilmemesiyle tek ve ortak işaretler üretilememiş, TİD bölgeden bölgeye farklılık gösteren bir dil haline gelmiştir. Fakat gelişmiş ülkelerde nispeten ulusal ortak bir işaret dili olduğu, en azından dil bilgisi kuralları ile ilgili daha fazla kaynağa erişebildiği görülmektedir.

TİD ile ilgili temel niteliğinde olan akademik çalışma Alman araştırmacı Zeshan (2003) tarafından yapılmıştır. TİD'in konu edildiği makalelerde genellikle TİD işaretlerinin görüntü işleme teknikleriyle tanınması konusunun ele alındığı, TİD'in dil bilgisi özelliklerinin ise kısmen işlendiği görülmüştür.

#### 3.1. TİD İletişim Yöntemleri

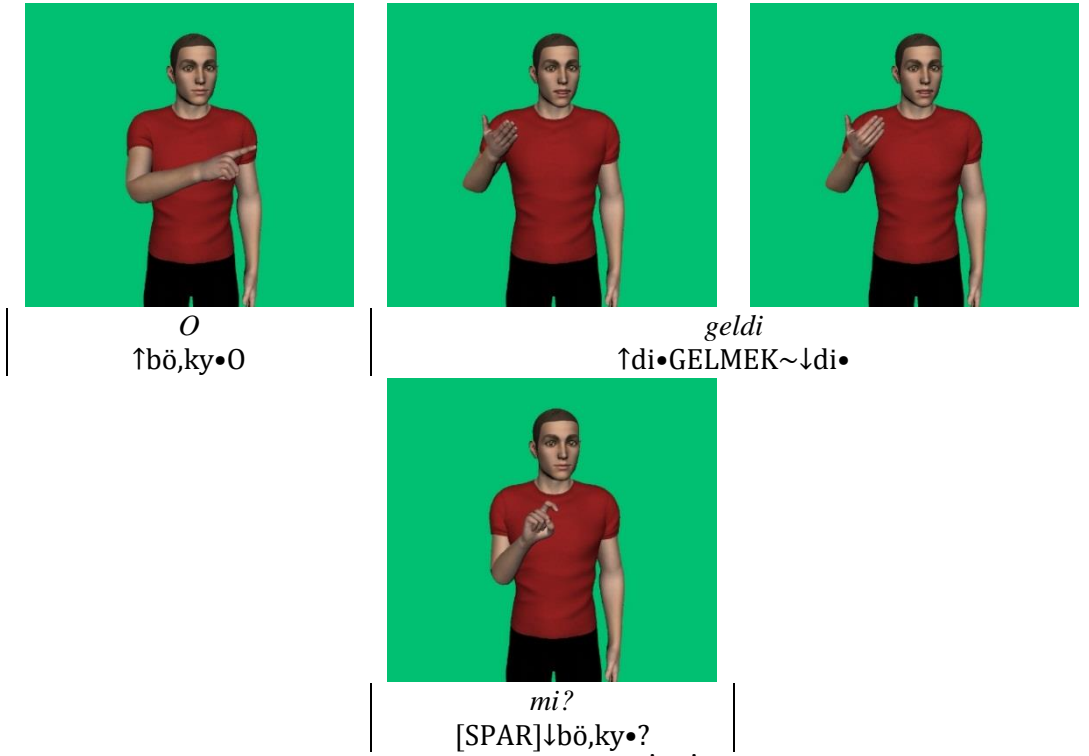
İletişimin sözlü, sözsüz, yazılı ve elektronik olmak üzere 4 türü (Tutar vd., 2014) olmasına karşın işitme engelliler sözsüz, yazılı ve elektronik iletişim yöntemlerini tercih etmektedirler. Ayrıca, işitme engellilerin ana dili TİD olan/olmayan ve işaret dili bilmeyen bireylerle iletişimi farklılık göstermektedir. Ana dili TİD olan bireylerle iletişimde genellikle sözsüz iletişim olan işaret dilini kullanırlar. TİD'i sonradan öğrenen işitme engelli ve işiten bireylerle iletişimde işaret dilini tercih ettikleri, parmak alfabesi ve ağızla söylemenin kullanımının arttığı görülmektedir. Türkçe konuşan ve işaret dili bilmeyen kişilerle iletişimde ise dudak okuma ve ağızla söylemeyle iletişim kurmaya çalışmaktadırlar (Dikyuva vd., 2015). Ayrıca, okuma-yazma bilen işitme engelliler işiten bireylerle yazma yöntemini kullanarak da iletişim kurabilmektedirler.

Konuşma dilleriyle gerçekleştirilen iletişimde işitsel-sessel, işaret dillerinde ise görsel-uzamsal kanal kullanılmaktadır (Özkul, 2016). Beynimizde ilk gelişen zekâ olan görsel-uzamsal zekâ ile görülen nesnelere yer ve yön kavramını da içine alacak şekilde nesnelere diğer nesnelere veya yere göre konumları dikkate alınmaktadır. İşitsel-sessel kanal ile sağlanan

iletişimin aksine görsel-uzamsal kanal ile sağlanan iletişimde de kişilerin birbirlerini görmesi gerekir.

İşaret dilleri iletişimde güçlü dillerdir. Birden fazla ifadenin aynı anda verilmesi anlamına gelen eş zamanlılık, işaret dillerinde konuşma dillerine oranla daha yoğun şekilde görülmektedir (Özkul, 2016). Konuşma dilleri kullanım şekli itibariyle eş zamanlılığa nispeten imkân sağlamaktadır. *O geldi mi?* soru cümlesi konuşma dilinde herhangi bir eş zamanlı ifade gerektirmezken işaret dilinde kaş ve baş hareketlerinin eş zamanlı olarak ifadede yer alması gerekir. Ayrıca, işaret dillerinde işarete eş zamanlı olarak yüz veya vücut ifadelerinin eklenmesiyle anlam tamamen değişebilmektedir (Şekil 1).

Şekillerdeki gösterimlerde ~ tekrar eden işareti, ^ işaret birleşimli işareti, + ek birleşimlerini, [SPAR] soru parçacığını, ↑\_\_• el dışı işaretin başlangıcını, ↓\_\_• bitişini, di bitmişlik görünüşünü, yor sürerlik görünüşünü, bö baş önde el dışı işaretini, by baş yukarıda el dışı işaretini, ky kaş yükseltme el dışı işaretini, ki kaş indirme el dışı işaretini ifade etmektedir.



Şekil 1. "O geldi mi?" Cümlesi TİD İşaret Gösterimi

### 3.1.1. İşaretler

İşaretler durağan ve durağan olmayan işaretler olmak üzere ikiye ayrılır. Durağan işaretler, işaret yapılırken elin durumunda değişik olmayan, durağan olmayan işaretler ise işaretin başlangıç ve bitiş anlarında elin durumunun farklı olduğu işaretler için kullanılır. Durağan işaretler tek bir imge (Şekil 2) ile ifade edilebilirken durağan olmayan işaretler sıralı imgeler (Şekil 3) şeklinde ifade edilebilir.

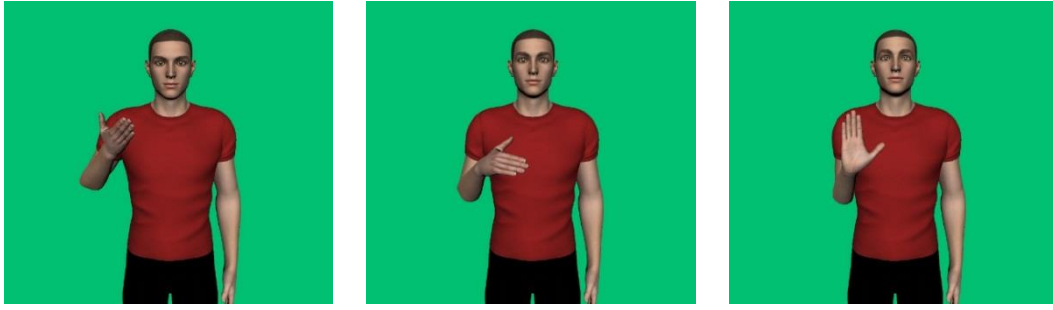


Göz  
GÖZ

Durak  
DURAK

Hasta  
HASTA

Şekil 2. Durağan İşaretler: “Göz”, “Durak”, “Hasta”



Değil

↑by,ky•DEĞİL↓by,ky•

Şekil 3. Durağan Olmayan İşaret: “Değil”

İşaretler kelime tabanlıdır (Bayrak, 2009); yani kelime, onu karşılayan bir işaretle gösterilmektedir. Bazı işaretlerde kelime ile işareti arasında bağ kurulabilirken bazılarında kurulamayabilir. Bu, işaretin anlamsız sembollerden oluştuğunu göstermez. Örneğin; OTOBÜS kelimesinin işareti anlamsız gibi durabilir. Fakat işaret incelendiğinde aslında işaretin ayaktaki yolcunun otobüste tutma yerini temsil ettiği görülmektedir (Şekil 4).



Otobüs  
OTOBÜS~

Şekil 4. “Otobüs” Kelimesi TİD İşaret Gösterimi

İşaret dillerinde işaretler şeffaf, yarı şeffaf ve şeffaf olmayan şekillerde bulunabilmektedir. Yapılan işaretin hangi kelimeye ait olduğunun doğrudan tahmin edilebildiği işaretlere şeffaf işaret, yapılan işaretin hangi kelimeye ait olduğunun doğrudan tahmin edilemediği ancak işaret ve kelimesi bilindikten sonra bağ kurulabildiği işaretlere yarı şeffaf işaret, yapılan işaretin hangi kelimeye ait olduğunun tahmin edilemediği ve kelime ile işareti

arasında hiçbir bağı kurulmadığı işaretlere ise şeffaf olmayan işaret denir (Klima & Bellugi, 1979). Her kelime ile işareti arasında bağ kurulması gerekmez; yani işaret kelimeye mutlak benzemek durumunda değildir.

Kimi kelimeler tek işaretle kimi kelimelerde birkaç işaretin birleşimiyle ifade edilebilmektedir (Uysal, 2010), dahası bir işaret bir cümleyi de ifade edebilmektedir (Memiş, 2013). Bunun yanında işaret dillerinde bazı işaretler vardır ki uygulama yerine göre farklı anlamlar verirler (Türk, 2015). Örneğin; kalp üzerinde yapılan kötü işareti *art niyetli*, yüzde yapılan kötü işareti ise *çirkin* anlamına gelir.

Kelimelerin türlerine göre işaretleri incelendiğinde isim işaretlerinin fiil işaretlerine göre daha kısa sürede icra edildiği ve tekrarlamayla ilgili ayırt edici bir özellik bulunmadığı görülmüştür (Özkul, 2016). Elbette bu, bütün işaretlerin bu şekilde uygulandığını ortaya koymaz; işaretlerde daha yoğun olarak bu kullanımın görüldüğü söylenebilir.

### 3.1.2. Parmak Alfabeti

Parmak alfabeti el abecesi, alfabe veya işaret dili alfabeti şeklinde isimlendirilebilir. Doğal ve kendiliğinden olmamaları, insanlar tarafından üretilmiş olmaları gibi sebeplerden ötürü parmak alfabeti dil dışı olarak kabul edilmektedir (Taşçı, 2016). Konuşma dillerinde kelimeler harflerin bir araya getirilmesiyle elde edilirken işaret dillerinde işaretler parmak alfabetesindeki sembollerin bir araya getirilmesiyle elde edilmez; kelimeyi karşılayan tek bir sembol (işaret) vardır. Bazı harfler A harfinde olduğu gibi Türkçedeki karşılığının gösterilmesi şeklinde veya J harfinde olduğu gibi harfin çiziminin gerçekleşmesi şeklinde icra edilir (Şekil 5).



Şekil 5. "A" ve "J" Harfleri TİD İşaret Gösterimi

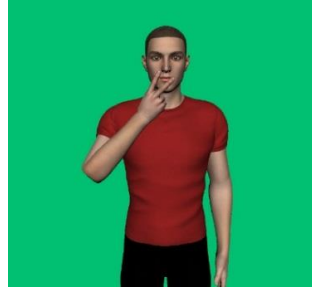
Parmak alfabeti harf tabanlıdır (Bayrak, 2009). Türkçedeki her harfin TİD'de bir karşılığı vardır. İşaretin yeterli olmadığı veya özel isimlerin ifadesinde parmak alfabeti kullanılmaktadır (Yasan, 2015). Amerikan, Alman ve Fransız İşaret Dilleri parmak alfabetesinde tek el kullanılırken (Taşçı, 2016); TİD parmak alfabetesinde C, I, L, O, P, U, V dışındaki harflerde çift el kullanılmaktadır (MEB, 2015). Bunun yanında, parmak alfabetesinin görünümü bölgelere göre farklılık gösterebilmektedir (Dikyuva vd., 2015).

TİD alfabetesinde tek elle yapılan işaretlerde sağ elin kullanıldığı, iki elle yapılan işaretlerde ise sol elin zemin sağ elin ise aktif el olarak kullanıldığı görülmektedir. TİD parmak alfabeti göğsün ön bölgesinde yapılır. Parmak alfabeti, işaret karşılığı olmayan kelimeleri ifade etmede, diğer işaretlerle birleşerek yeni işaret türetiminde ve bunun yanında aşağıdaki durumlarda kullanılmaktadır (Göksel & Taşçı, 2016; Bayrak, 2009);

- Özel isimlerde,
- Yabancı dillerden alınan kelimelerde,
- Bilimsel terimlerde,
- Kısaltmalarda,

- Eklerde,
- Eş anlamlı işaretlerde.

Her ne kadar özel isimler için parmak alfabesinin kullanıldığı söylene de dikkat çekici bir özelliğine göre özel isimler işaretlenebilmekte yani parmak alfabesi yerine işareti tercih edilebilmektedir. Örneğin *Samsun* şehri parmak alfabesiyle ifade edilmemekte onun yerine *Samsun* adında sigara olmasından ötürü SİĞARA işaretiyle gösterimi yapılmaktadır (Şekil 6).



*Samsun*  
SAMSUN

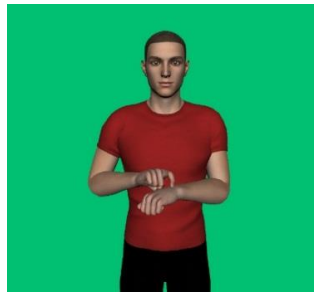
Şekil 6. “Samsun” Kelimesi TİD İşaret Gösterimi

### 3.1.3. Ağızla Söyleme (Dudak Okuma)

Ağızlama, dudak hareketleri şeklinde de isimlendirilen ağızla söyleme, işareti yapılan kelimenin konuşma dilindeki karşılığının ağızla söylenmesidir. Ağızla söyleme, işaretle eş zamanlı olarak yapılır (Göksel & Taşçı, 2016). İsimlerin ifadesinde fillere oranla daha çok ağızla söylemenin olduğu ortaya konulmuştur (Özkuş, 2016).

### 3.1.4. Jest ve Mimikler

TİD, işitemeyen bireylerin kullanımına daha uygun olan görsel ve jestsel bir dildir (Dikyuva vd., 2015). Bu özelliğinden ötürü işaret dillerinde ve TİD’de jest ve mimikler sıklıkla görülmektedir. El, kol ve baş ile yapılan hareket anlamındaki jest ve buna ek olarak herhangi bir duygu veya düşüncüyü anlatan mimiklerin görsel bir dil olan TİD’in temelini oluşturdukları söylenebilir. Her ne kadar mimiklerin işareti desteklemek gibi özellikleri bulunsun da bazı ifadelerde yalnızca mimikler yeterli olabilir. Örneğin; soru ifadesi olan mimikle SAAT işareti yapıldığında *Saat kaç?* anlamı çıkar (Şekil 7). Kısacası, ele ait olan ve olmayan unsurlar olan jest ve mimiklerin işaretlerde tekil veya birlikte kullanılmasıyla işaret dilleri meydana gelmektedir.



*Saat*  
SAAT



*Saat kaç?*  
↑bö,ki•SAAT↓bö,ki•?

Şekil 7. “Saat” kelimesi ve “Saat kaç?” Cümlesi TİD İşaret Gösterimi



### 3.2. TİD Dil Bilgisi

Her dilin olduğu gibi işaret dillerinin de kendine özgü birtakım kuralları vardır. İşlemler TİD dil bilgisi kuralları çerçevesinde icra edilmektedir. Ayrıca işaret dillerini konuşma dillerindeki kelimelerin işaret karşılıklarının ardı ardına yapılmasıyla oluşturulan bir dil olarak görmek doğru değildir (Kubuş vd., 2016). Cümle oluşturmada kelimelerin işaret karşılıklarının birleşimi TİD dil bilgisi kurallarına göre gerçekleştirilmektedir.

Konuşma dillerinde görülen sözcük düzeyindeki bölgesel farklılık TİD’de benzer şekildedir; dil bilgisel farklılık görülmemekte ve bu durum farklı bölgelerdeki işitme engellilerin TİD ile iletişimini engellememektedir (Dikyuva vd., 2015).

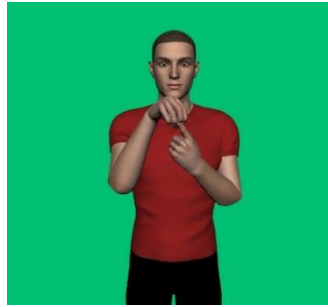
TİD’de işaret, ağızla söyleme ile jest, mimiklerin senkron şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Çünkü bazı kelimelerin anlamı sadece işaretin yapılmasıyla verilemez; tamamlayıcı unsur olan dudak ve farklı anlam verilebilmesine imkân sağlayan mimiklerin bir arada kullanılması şarttır.

İşaretlerin gerçekleştirilmesinde sürekli aynı el tercih edilmelidir. Aksi takdirde karşıdaki kişi elleri takip ederken işareti ve dudak hareketini kaçırabilir. Tek elle yapılan işaretlerde işaretin hangi elle yapılacağı belirlenmeli ve devamlı olarak o el kullanılmalıdır. Bununla birlikte çift elle yapılan işaretlerde bir el zemin diğeri ise hareketi yapacak aktif el olarak tespit edilmeli ve eller değiştirilmemelidir.

Bu bölümde kelime türetiminden söz dizimine kadar TİD’e ait dil birçok dil bilgisel konular örneklerle ele alınmıştır. Türkçe ile TİD her ne kadar ayrı iki dil olsalar da sözdizimi gibi birtakım noktalarda benzerlikler bulunmaktadır. Bu iki dil arasındaki farklılıkların çoğullaştırma, olumsuzlaştırma ve zaman gibi dilbilimsel özelliklerde bulunduğu görülmektedir.

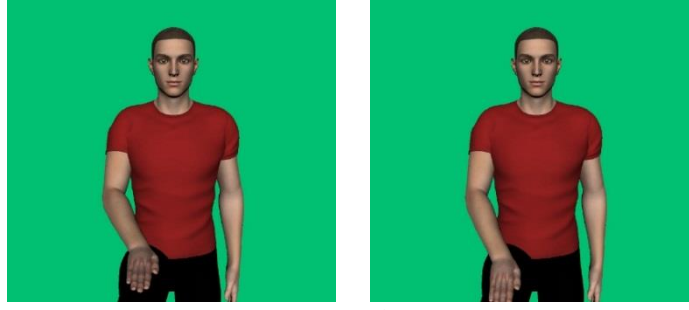
#### 3.2.1. İşaret Türetme

Yasan’a (2014) göre TİD işaret türetiminde iki farklı yöntem kullanılmaktadır; *algısal özellikten faydalanma* ve *ses benzeşmesi*. Algısal özellikte kelimenin algısal imajından faydalanılır: PERİBACASI (Şekil 8). Ses benzeşmesinde ise iki kelimenin birçok ortak harfe sahip olmalarından veya okunuş benzerliğinden faydalanılır: BACAK ve BACANAK (Şekil 9).



Peribacası  
PERİBACASI

Şekil 8. “Peribacası” Kelimesi TİD İşaret Gösterimi



*Bacak*  
BACAK~

**Şekil 9.** “Bacak, bacanak” Kelimeleri TİD İşaret Gösterimi

İşaret üretimi konusunda oldukça esnek olan TİD’de harfler ve işaretler çeşitli şekillerde değişime veya birleşime uğrayarak yeni işaretler üretilebilmektedir. Alfabedeki harflerle ve harf birleşimleriyle işaret türetimi yapılabilir. Örneğin; parmak alfabesinde kullanılan harfin farklı şekillerde kullanımıyla yeni anlama sahip işaret meydana gelir;  $L \rightarrow \text{LAZIM}$  ve  $L \rightarrow \text{LİSE}$ . Bunun yanında bir işaretin sağına veya soluna parmak alfabesi eklenerek de yeni işaret oluşturulabilmektedir;  $\text{Jandarma} \rightarrow \text{J}^{\wedge}\text{ASKER}$ . Özetle, harf ve işaretlerle işaret türetmede aşağıdaki formlar kullanılmaktadır (Göksel & Taşçı, 2016; Taşçı, 2016; Boğaziçi Üniversitesi, 2015);

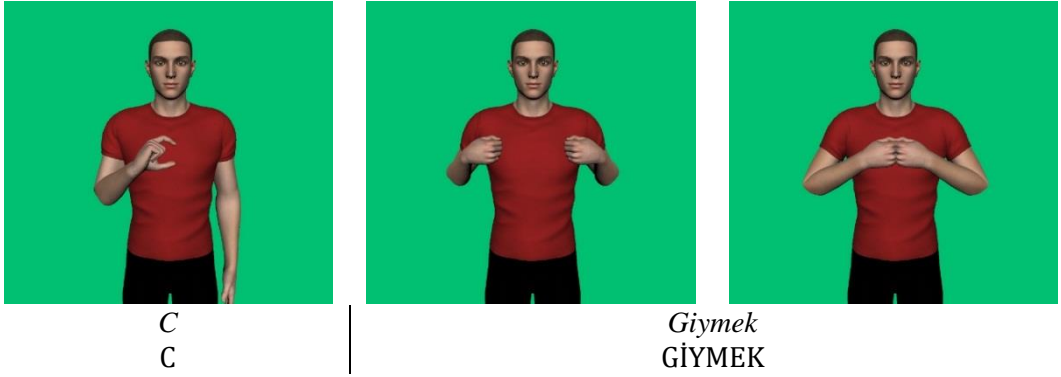
- Tek harfle; L, LAZIM (Şekil 10).
- Birden çok harfin birleşimiyle;  $\text{Cocacola} \rightarrow \text{C}^{\wedge}\text{C}$ .
- İşaretin soluna tek harf almasıyla;  $\text{Ceket} \rightarrow \text{C}^{\wedge}\text{GİY}$  (Şekil 11).
- İşaretin soluna çok harf almasıyla;  $\text{Alarm} \rightarrow \text{A}^{\wedge}\text{L}^{\wedge}\text{SES}$ .
- İşaretin sağına tek harf almasıyla;  $\text{Psikoloji} \rightarrow \text{BAŞ}^{\wedge}\text{P}$ .
- İşaretin sağına çok harf almasıyla;  $\text{Bankacı} \rightarrow \text{BANKA}^{\wedge}\text{C}^{\wedge}\text{I}$ .
- İki işaretin soluna harf almasıyla;  $\text{Kablosuz ağ} \rightarrow \text{W}^{\wedge}\text{SİNYAL}^{\wedge}\text{AL}$ .
- İki işaretin ortasına harf almasıyla;  $\text{Psikolojisi bozuk} \rightarrow \text{BAŞ}^{\wedge}\text{P}^{\wedge}\text{BOZUKLUK}$ .



*L*  
L

*Lazım*  
LAZIM

**Şekil 10.** “L” harfi ve “Lazım” Kelimesi TİD İşaret Gösterimi



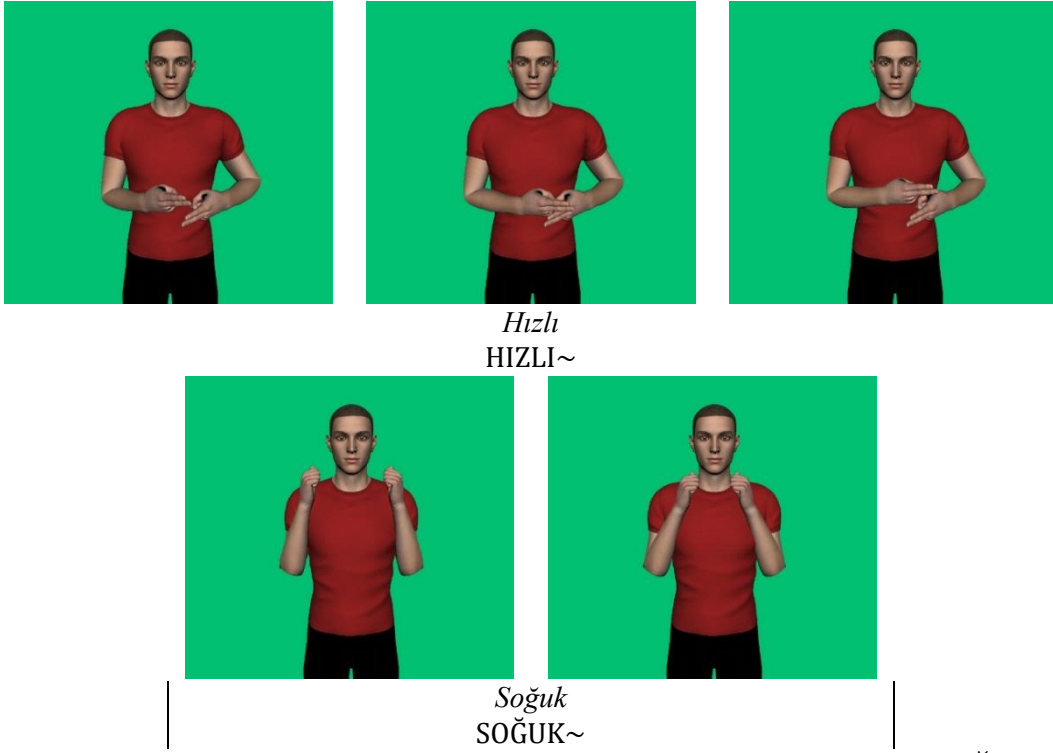
Şekil 11. "Ceket" İşareti ( $C^{\text{GİYMEK}}$ )

Yeni bir işaret türetmenin bir diğer yolu da işaret birleşimidir. TİD'de birleşik işaret oluşturmanın birçok yolu vardır. Örneğin anlambilimsel ve sözdizimsel yaklaşım (Dikyuva vd., 2015);

1. **Anlambilimsel yaklaşım:** Birleşigi oluşturan işaretlerin anlamlarını esas alır.
  - 1.1. *İçe dönük birleşikler:* Birleşigin anlamsal başı ve üst terim olan işaret, birleşigin içinde yer almaktadır; *Abiye*→KIZ^KIYAFET (Şekil 12).
  - 1.2. *Dışa dönük birleşikler:* Birleşigi oluşturan işaretler kendi anlamlarından uzaklaşarak yeni işaret türetmektedirler; *İnatçı*→KAFA^SERT.
  - 1.3. *Koşaçsı birleşikler:* Birleşigi oluşturan işaretlerden biri esas işarete anlamsal olarak daha yakın bulunmamakta ve birleşigi oluşturan işaretlerde bir üst terim bulunmamaktadır; *Okuryazar*→OKUMA^YAZMA.
2. **Sözdizimsel yaklaşım:** Birleşigi oluşturan işaretlerin dizilimlerini esas alır.
  - 2.1. *Sağ başlı birleşikler:* TİD'de en sık görülen ve birleşigin başının sağda olduğu türdür; *Ayaz*→HIZLI^SOĞUK (Şekil 13).
  - 2.2. *Sol başlı birleşikler:* TİD'de yaygın şekilde görülen bu türde birleşigin baş konumu soldadır; *Lezzetli*→TAD^İYİ.
  - 2.3. *Çift başlı birleşikler:* Baş durumundaki işaretin birleşikte hem sol hem de sağda görülmesidir; *Haklı*→HAK^DOĞRU, DOĞRU^HAK.
  - 2.4. *Eş başlı birleşikler:* Koşaçsı birleşiklere benzeyen bu türde birleşigi oluşturan işaretlerde baş durumu yoktur; her biri esas işarete anlamsal olarak eşit mesafededir; *Ebeveyn*→ANNE^BABA.



Şekil 12. İşaret Birleşimiyle Oluşan İşaretler: "Abiye" İşareti ( $KIZ^KIYAFET$ )



**Şekil 13.** İşaret Birleşimiyle Oluşan İşaretler: “Ayaz” İşareti (HIZLI^SOĞUK)

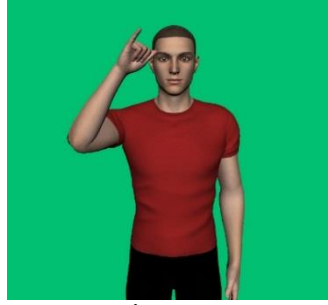
TİD’de yineleme, işaretin tekraren yapılmasını ifade eder. Bazı işaretlerin bu tekrarlı kullanımı neticesinde yeni anlama sahip işaret üretilir; *Çevirmek*→ÇEVİRMEK, *Çeviri*→ÇEVİRMEK~. Bu örnekteki fiilden isim üretimine ters bir örnek olarak tekrarlı kullanım neticesinde isimden fiil üretimi ise şöyle örneklendirilebilir; *Kötü*→KÖTÜ, *Kötülemek*→KÖTÜ~ (Şekil 14). Ek olarak tek elle yapılan işaretin çift elle yapılmasıyla da kelime türetimi yapılabilir; tek elle *Çanta*→ÇANTA, çift elle *Çanta*→PAZAR (Dikyuva vd., 2015).



**Şekil 14.** “Kötü” ve “Kötülemek” Kelimeleri TİD İşaret Gösterimi

TİD’de diğer bir işaret üretim yolu da ödünçlemelerdir. Ödünçleme, bir dilde bulunan kelime işaretinin diğer bir dilde kullanılmasıdır. TİD ile Türkçe ve diğer işaret dilleri arasında ödünçlemeler meydana gelmektedir. Özellikle yer isimlerinin işareti olarak o bölgedeki işaret ödünçlenerek kullanılmaktadır; BERLİN Alman İşaret Dili’nden alınmıştır (Göksel & Taşçı,

2016). Bunun yanında iki kelime arasındaki ses benzerliği sebebiyle de benzeyen kelime için ödünçlenen kelimeye ait işaretin kullanıldığı görülmektedir; *İspanya* ve *Isparta* (Şekil 15).



*İspanya*  
İSPANYA

Şekil 15. “Isparta” ve “İspanya” Kelimeleri TİD İşaret Gösterimi

### 3.2.2. Eş İşaretli İşaretler

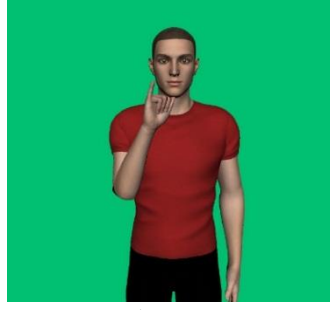
Yazılışları aynı olmasına karşın anlamları farklı olan kelimelere Türkçede eş sesli veya sesteş kelimeler denir; *yüz* kelimesinin sayı olarak *100* ve fiil olarak *yüz* şeklinde kullanılması gibi (Demir, 2006). TİD açısından eş işaretli, işaretleri aynı olduğu halde farklı anlamlara sahip kelimelerin işaretleri şeklinde tanımlanabilir. TİD’de her eş işaretli kelimenin Türkçede de eş sesli olacağını söylemek doğru olmaz. Örneğin İÇİN ve İÇİNDE işaretleri eş işaretli olmasına karşın Türkçede eşsesli değildir (Şekil 16).



*İçin*  
İÇİN

Şekil 16. “İçin” ve “İçinde” Kelimeleri TİD İşaret Gösterimi

Türkçedeki kelimelerin yazılışlarının aynı olması eş seslilik, TİD’de işaretlerin aynı olması ise eş işaretlilik olarak tanımlanabilir. Türkçede aralarında ses benzeşmesi veya anlam yakınlığı bulunan bazı kelimeler TİD’de eş işaretli olarak görülebilmektedir: AĞUSTOS, GRİ ve GRAM (Şekil 17), İYİ ve GÜZEL (Şekil 18), TURUNCU, PORTAKAL ve ANTALYA (Şekil 19). Bunun yanında ağızla söyleme, eş işaretli işaretlerin ayırımında kullanılan bir unsurdur (Göksel & Taşçı, 2016; Oral, 2016).



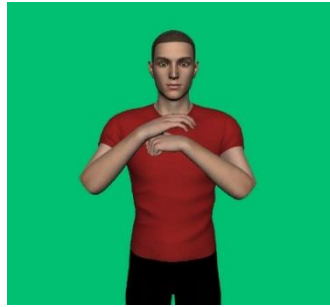
*Ağustos*  
AĞUSTOS

Şekil 17. “Ağustos”, “Gri” ve “Gram” Kelimeleri TİD İşaret Gösterimi



*İyi*  
İYİ~

Şekil 18. “İyi” ve “Güzel” Kelimeleri TİD İşaret Gösterimi



*Turuncu*  
TURUNCU~

Şekil 19. “Turuncu”, “Portakal” ve “Antalya” Kelimeleri TİD İşaret Gösterimi

### 3.2.3. Eş Anlamlı İşaretler

Bir kelimeyi farklı sözcüklerle karşılayan kelimelere Türkçede eş anlamlı veya anlamdaş kelimeler denir; *yüz*, *surat* ve *çehre* (Demir, 2006). TİD’de ise eş anlamlı işaretler, bir kelimenin farklı işaretlerle gösterimiyle oluşur; *kırmızı* (İstanbul, Ankara) (Şekil 20). Genellikle, bölgelere göre farklılıklar gösteren işaretler eş anlamlı işaretler olarak nitelenmektedir (Oral, 2016); *cumartesi* (İstanbul, Ankara) (Dikyuva vd., 2015).



*Kırmızı*  
KIRMIZI

“Kırmızı” (Ankara).

*Kırmızı*  
KIRMIZI

“Kırmızı” (İstanbul).

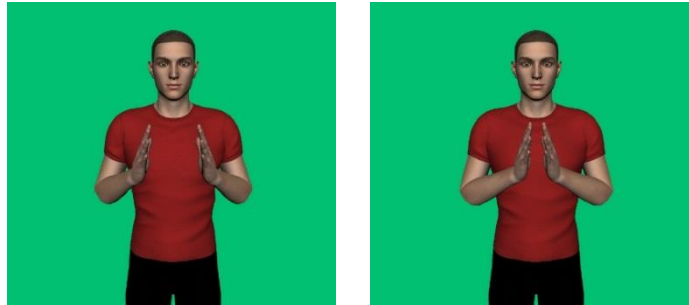
Şekil 20. “Kırmızı” Kelimesi TİD İşaret Gösterimi

### 3.2.4. Zıt Anlamlı İşaretler

Türkçede birbirinin karşıtı kavramları ifade eden sözcüklere zıt anlamlı kelimeler denir; *iyi* ve *kötü* (Demir, 2006). Kelime ile olumsuzluk eki almış hali karşıtlık anlamı taşıyor gibi gözükse de karşıt anlamı değildir. Örneğin *gitmemek* fiili *gitmek* fiilinin karşıtı değildir; olumsuzdur. DEĞİL bileşeni için de aynı durum geçerlidir; BEYAZ+DEĞİL *beyazın* karşıtı değildir. Türkçedeki zıt anlamlı kelimeleri karşılayan işaretler, TİD’de zıt anlamlı işaretler olarak isimlendirilir; *büyük* ve *küçük* (Şekil 21).



*Büyük*  
BÜYÜK

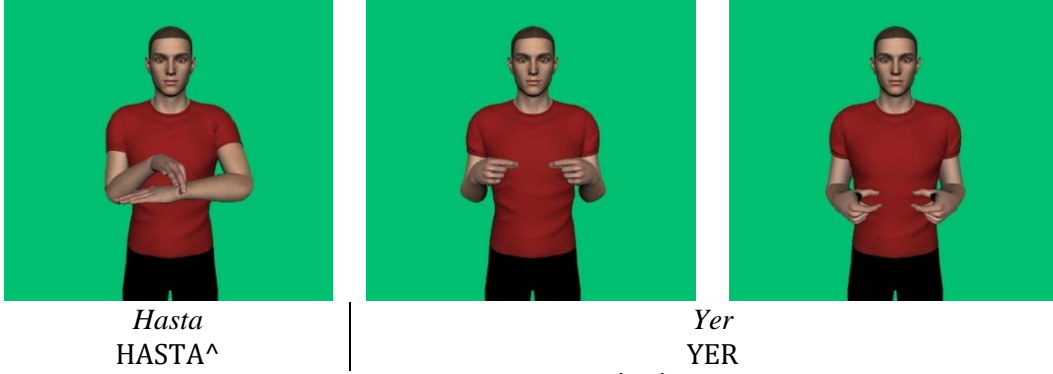


*Küçük*  
KÜÇÜK

Şekil 21. “Büyük” ve “Küçük” Kelimeleri TİD İşaret Gösterimi

### 3.2.5. Birleşik İşaretler

TİD’de birden fazla işaretin birleşimiyle oluşan işaretlere birleşik işaret denir. Örneğin Türkçedeki *hastane* (*hasta+hane*) kelimesi TİD’de HASTA ve YER işaretlerinin birleşimiyle elde edilmektedir (Şekil 22). Buna karşın Türkçedeki *ay çekirdeği* kelimesi TİD’de tek bir işaretle gösterilmektedir.



Şekil 22. “Hastane” Kelimesi TİD İşaret Gösterimi

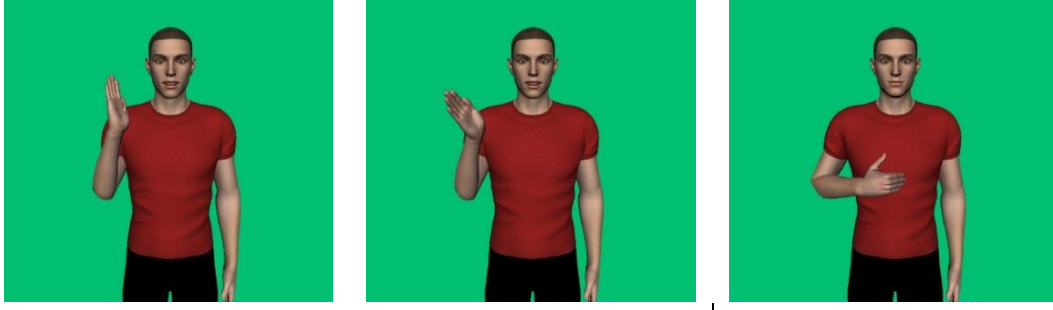
### 3.2.6. Eklerin Kullanımı

Türkçede yeni anlama sahip kelime üretimi yapım ekleriyle, kelimelerin cümle içinde yer almasının sağlanması ise çekim ekleriyle gerçekleştirilir. Kök/gövdelere ek/ekler getirmek şeklindeki Türkçenin bu eklemeli yapısı TİD’de görüldüğü durumlar olsa da eklerin kullanımında genellikle eş zamanlılık ilkesi görülür. TİD’de eş zamanlılık yalnızca eklerde değil işaretlerde de bulunmaktadır.

Zaman eklerinin fiilde yer almadığı ve zaman ifadesinin *önce*, *sonra*, *tamam* ve *bitti* kelimeleriyle verildiği görülmektedir; *gittim* kelimesi GİTMEK+BEN, ÖNCE+GİTMEK+BEN veya di el dışı işaretiyle, *gidiyorum* kelimesi GİTMEK+BEN, ŞİMDİ+GİTMEK+BEN veya yor el dışı işaretiyle, *gideceğim* kelimesi ise SONRA+GİTMEK+BEN şeklinde ifade edilebilmektedir. *gittim*, *gidiyorum* veya *gideceğim* kelimelerinde farklı dudak hareketleri olduğundan veya farklı el dışı işaretler kullanıldığından *önce*, *şimdi* veya *sonra* gibi zaman ifadeleri söylenirse dahi anlaşılabilir. Ayrıca, TİD’de zaman bildiren işaretlerin gösterim alanında farklılıklar bulunmaktadır. Zamansal olarak önce ifadesi vücudun omuz hizasından arkaya doğru işaretlenmekte iken sonra ifadesi vücudun ön bölgesinde gerçekleştiği görülmektedir; *dün* ve *yarın*.

Kişi zamirleri fiilde ek olarak değil ayrıca kelime işareti olarak yer almaktadır (örn: BEN); *gittim* kelimesi GİTMEK+BEN (Şekil 23), BEN+GİTMEK veya BEN+GİTMEK+BEN şeklinde kullanılmasına rağmen bu üç kullanımın da işitme engelliler tarafından anlaşılır olduğu söylenebilir. BİZ, SİZ ve ONLAR çoğul kişi adlarına ait işaretler bulunsun da bunların yerine tekil halleri olan BEN, SEN ve O sıklıkla kullanılmaktadır.





*Gitti*

↑di•GİTMEK~↓di•

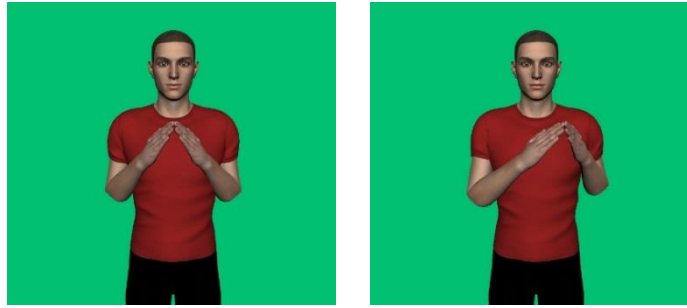
*m*

BEN

Şekil 23. “Gittim” Kelimesi TİD İşaret Gösterimi

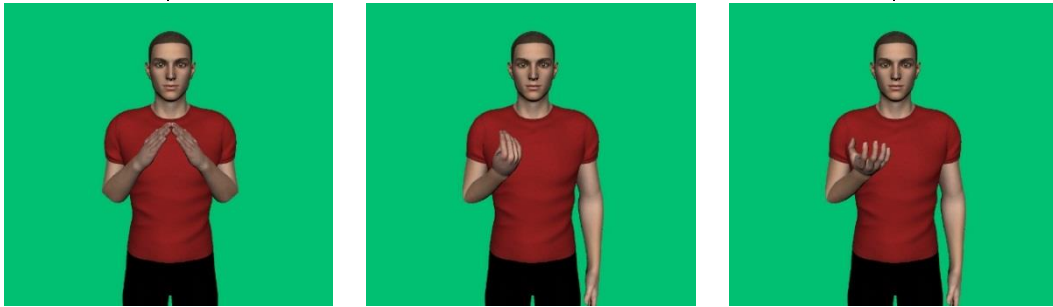
Hal eki kullanımı yoktur; *eve* kelimesi EV şeklinde çevrilir (Zeshan, 2002). Çoğul ekinde işaret yinelenerek ismin çoğul hali oluşturulabilir; *Evler*→EV~ (Şekil 24). Fakat TİD’de tekrarlanarak isimlerin çoğul hallerinin elde edilmesiyle ilgili şunu söylemek gerekir; işaret aynı yerde tekrarlanmaz, yatay düzlemde sağdan sola doğru tekrarlanır. Ayrıca işaretin çoğul hali, İŞARET+ÇOK birleşimiyle veya İŞARET+C sınıflandırıcısıyla sağlanabilmektedir; *Elmalar*→ELMA+ÇOK, ELMA+C (sınıflandırıcı). İşaretin yavaş şekilde yapılmasıyla çok ifadesi verilmektedir; *Çok zengin*→ZENGİN (yavaşça).

Olumsuzluk ifadesi ise İŞARET+DEĞİL şeklinde gerçekleştirilmektedir; gelmemek kelimesi TİD’e GELMEK+DEĞİL şeklinde çevrilmektedir (Şekil 25). Buna karşın bazı kelimeler ile olumsuz hallerinin işaretleri farklılık göstermektedir; *istemek* ile *istememek* ve *yeter* ile *yetmez*. Olumsuz ifadelerde genellikle el dışı işaretlerden olan baş yukarda ve kaş yükseltme, işarete eş zamanlı olarak eşlik etmekte ve sadece ilgili işarete görülmektedirler.



*Evler*

EV~

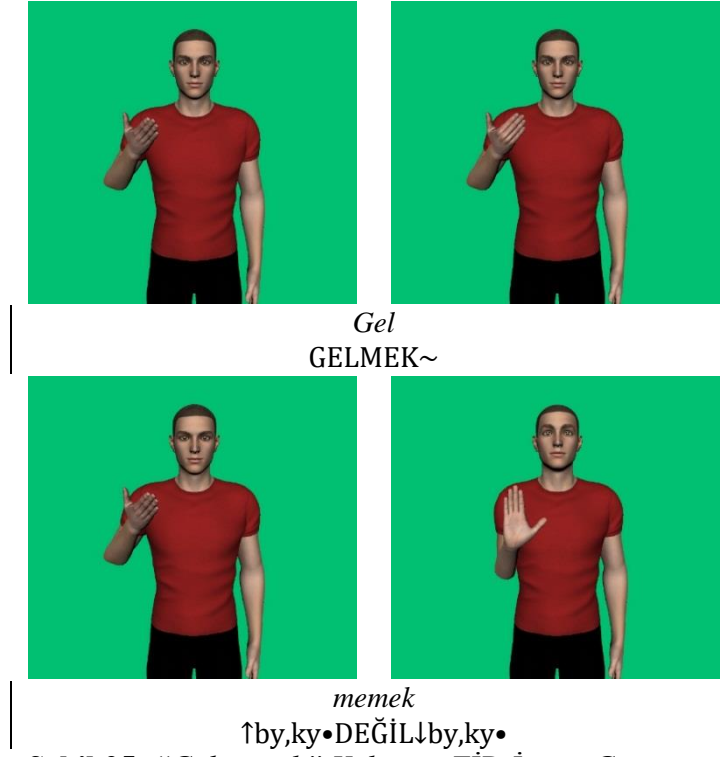


EV

*Evler*

ÇOK

Şekil 24. “Evler” Kelimesi Farklı TİD İşaret Gösterimi EV (tekrarlı) ve EV+ÇOK



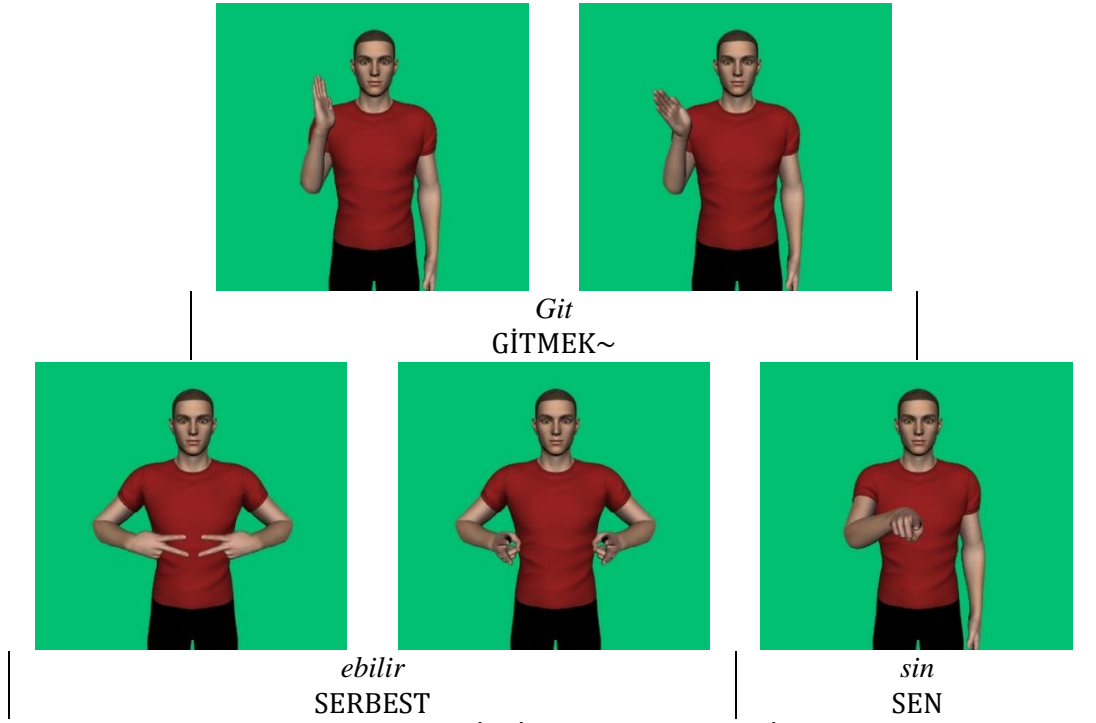
Şekil 25. “Gelmek” Kelimesi TİD İşaret Gösterimi

İyelik ekiyle ilgili iki işaret kullanılabilse de iyelik ifadesinde yoğun olarak kullanılan ve daha kapsayıcı şekilde bulunan el şekli tercih edilmektedir. *Benim* kelimesi, Şekil 26’daki el şeklinin kişinin kendisini gösterecek şekilde işaretlenmesiyle elde edilir (Şekil 26).



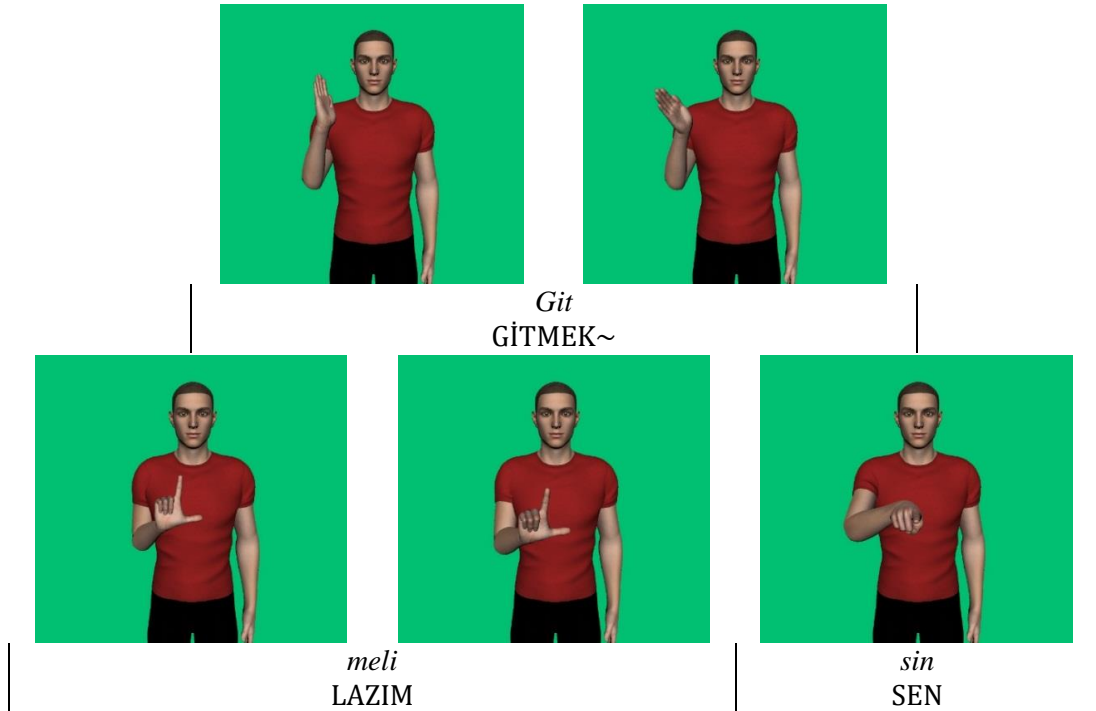
Şekil 26. İyelik Ekinde Kullanılan El Şekli, “Benim” ve “Senin” Kelimeleri TİD İşaret Gösterimi

İzin kipi kullanımında eylem işaretinden sonra SERBEST işareti ile kodlama yapılır; *Gidebilirsin*→GİTMEK+SERBEST (Şekil 27).



Şekil 27. "Gidebilirsin" Kelimesi TİD İşaret Gösterimi (GİTMEK+SERBEST+SEN)

Zorunluluk kipinde eylem bildiren işaretten sonra MECBUR işareti ile kodlama yapılır; *Gitmen gerekiyor*→GİTMEK+MECBUR+SEN. Gereklik kipinde işareten sonra LAZIM işareti ile gösterim gerçekleşmektedir; *Gitmelisin*→GİTMEK+LAZIM+SEN (Şekil 28) (Dikyuva vd., 2015; Oral, 2016).



Şekil 28. "Gitmelisin" Kelimesi TİD İşaret Gösterimi (GİTMEK+LAZIM+SEN)

Konu yapım ekleri bakımından incelendiğinde ise farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Türkçede yapım eki almış bir kelimenin yeni hali TİD’de farklı bir işaretle veya ek almak suretiyle ifade edilebilir. Örneğin; *ev* kelimesi *-li* yapım eki olarak *evli* kelimesini türetmektedir ve bu iki kelimenin işaretleri birbirinden farklıdır (Şekil 29). Bunun yanında aynı ek (*-li*) bir yer adına geldiğinde kelime L^I harf işaretlerinin birleşimiyle gösterimi gerçekleştirilir. Örneğin; *Tokatlı* kelimesinin işareti TOKAT^L^I birleşimiyle elde edilir. Bunun yanında, Türkçede bir işi yapan kişi anlamında *-cı* yapım eki bulunmaktadır. *-ci*, *-cı*, *-cü*, *-cu*, *-çlı*, *-çü* ve *-çu* gibi farklı şekilleri bulursa da Türkçedeki bu ek, TİD’de iki şekilde görülür. İlki *Bilgisayarcı*→BİLGİSAYAR^C^I örneğinde olduğu gibi işarete C^I veya C^U harflerinin eklenmesiyle elde edilir. İkincisi ise C harfine benzer el şeklinin alın seviyesinden aşağıya doğru inmesi şeklinde de işaretlendiği görülmektedir (Göksel & Taşçı, 2016).



Şekil 29. “Evli” Kelimesi TİD İşaret Gösterimi

### 3.2.7. Söz Dizimi

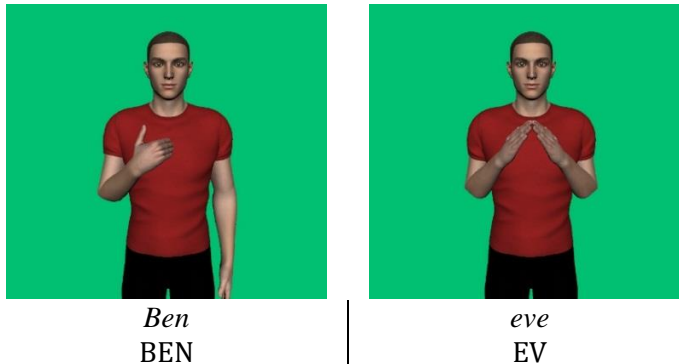
Söz dizimi, cümleyi oluşturan öğelerin dizilimini ve bu dizilimdeki kuralları ifade eder. Dillerde genellikle *Özne+Nesne+Yüklem* veya *Özne+Yüklem+Nesne* dizilimi kullanılmaktadır. TİD’de ise Türkçeye benzer şekilde *Özne+Nesne+Yüklem* veya bunun farklı bir formu olan *Nesne+Yüklem (Özne)* dizilişinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Oral, 2016). Fakat işaret dillerindeki el dışı işaretler gibi unsurların eş zamanlılık sağlamasıyla öğelerin aynı zamanda işaretlenmesi diziliş kurallarını ortaya koymayı zorlaştıran etkindir.

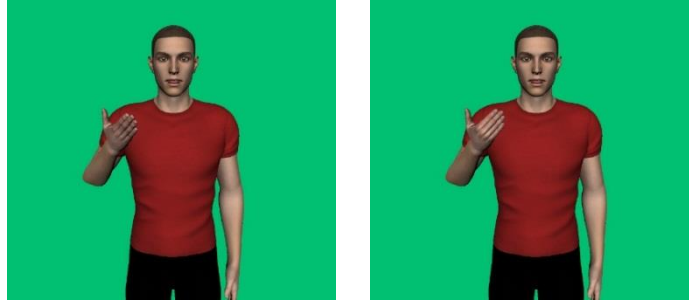
*Ben eve geldim.*

BEN EV ↑di•GELMEK~↓di• (Şekil 30)

BEN EV ↑di•GELMEK~↓di•+BEN.

EV ↑di•GELMEK~↓di•+BEN.





*geldim.*  
↑di•GELMEK~↓di•

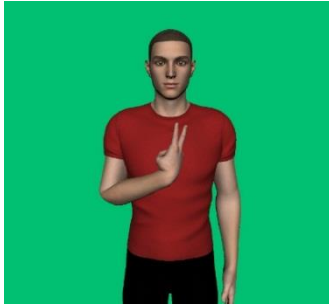
Şekil 30. “Ben eve geldim.” Cümlesi TİD İşaret Gösterimi

Dizilimde dil dışı durumlar incelendiğinde TİD ile Türkçe arasında benzerlikler görülmüştür (\* olan cümleler dil dışı cümle örnekleridir). Aşağıdaki cümledeki dil dışı durumun Türkçe ifadesi *Benim hasta anne.*’dir ki bu cümle Türkçede bu şekilde ifade edilmez. Örneklerde görüleceği Türkçedeki dil dışı dizilişler genellikle TİD’de de dil dışılığa sebep olmaktadır.

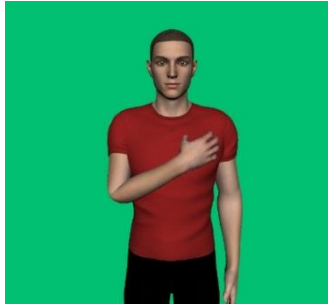
*Benim annem hasta.*

BENİM ANNE HASTA. (Şekil 31)

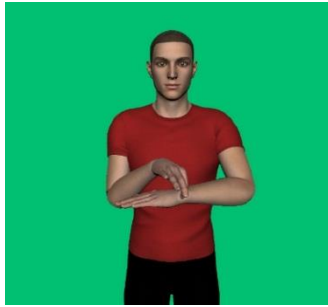
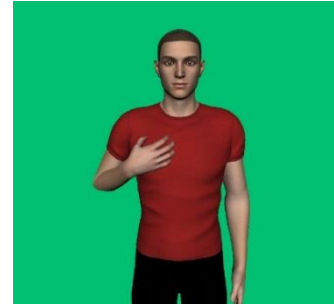
\*BENİM HASTA ANNE.



*Benim*  
BENİM



*annem*  
ANNE



*hasta.*  
HASTA

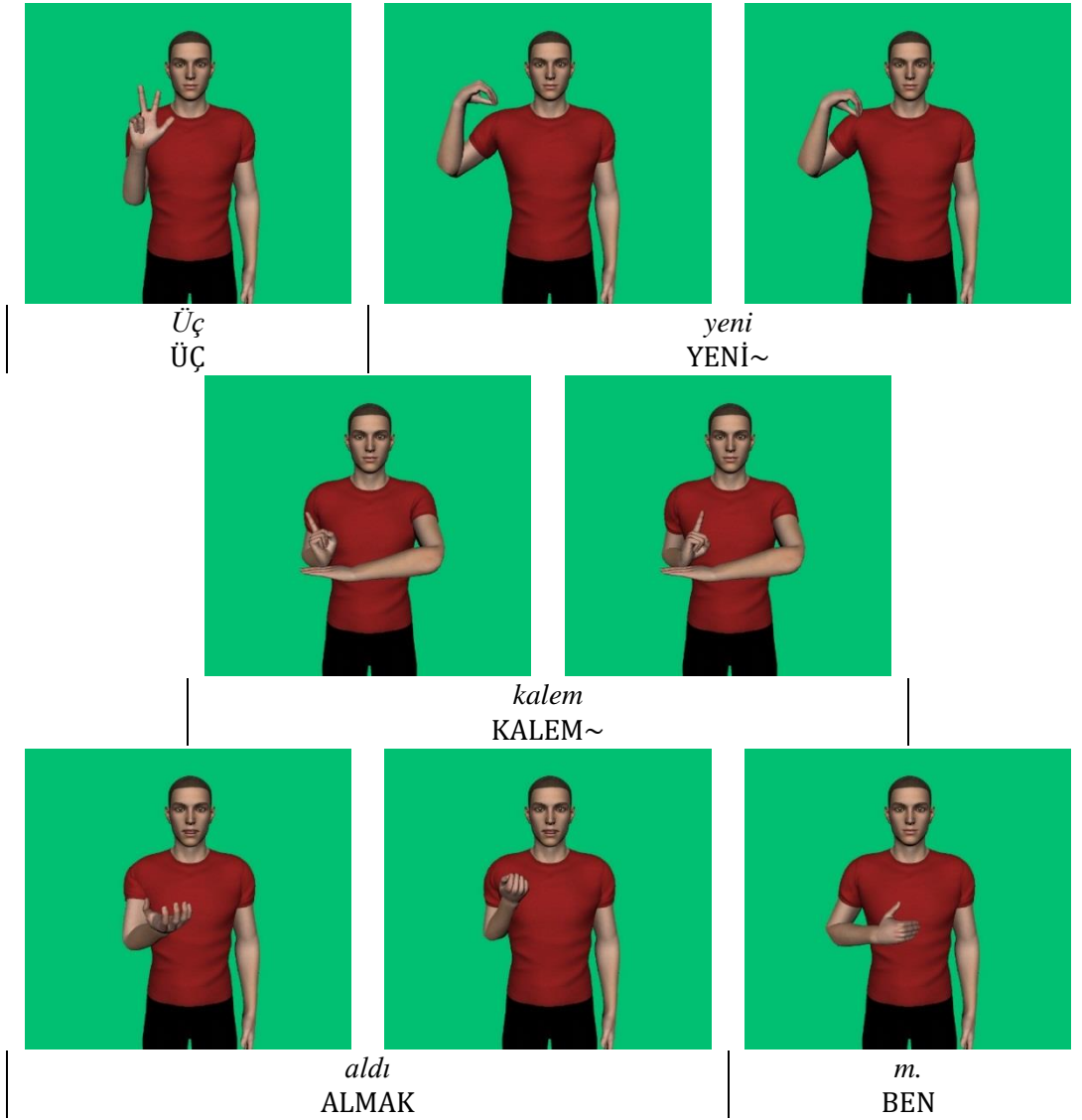
Şekil 31. “Benim annem hasta.” Cümlesi TİD İşaret Gösterimi

*Üç yeni kalem aldım.*

ÜÇ YENİ~ KALEM~ ↑di•ALMAK↓di•+BEN. (Şekil 32)

\*ÜÇ KALEM~ YENİ~ ↑di•ALMAK↓di•+BEN.

\*YENİ~ KALEM~ ÜÇ ↑di•ALMAK↓di•+BEN.



Şekil 32. "Üç yeni kalem aldım." Cümlesi TİD İşaret Gösterimi

#### 4. Sonuç

İletişimin sözlü, sözsüz, yazılı ve elektronik olmak üzere türleri bulunmaktadır. İşitme engelliler kendi aralarında çoğunlukla sözsüz iletişim olan işaret dilini kullanırlar. İşaret dili, işitme engellilerin en temel iletişim tekniğidir; el hareketleri, jest, mimikler, tamamlayıcı veya pekiştirici olan ağızla söylemeden oluşur. Konuşma dillerinde olduğu gibi her ülkenin işaret dilinde bulunan işaretler ve dil bilgisi kuralları farklıdır.

Dünyadaki en eski işaret dillerinden TİD ile ilgili özellikle dil bilgisi noktasında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada TİD iletişim yöntemleri ve dil bilgisi kuralları incelenmiştir. İletişimde kullanılan yöntemler olarak işaretler, parmak alfabesi, ağızla söyleme ve jest-mimikler ele alınmıştır. Dil bilgisi olarak ise işaret türetme, eş işaretli, eş anlamlı, zıt anlamlı ve birleşik işaretlerin yanı sıra TİD'de eklerin kullanımı ve TİD söz dizimi araştırılmıştır. TİD iletişim yöntemleri ve dil bilgisine ait özellikler özet şeklinde ayrı ayrı sunulmuştur.

TİD iletişimine ait özellikler şu şekilde özetlenebilir;

- Durağan ve durağan olmayan işaretler vardır.
- İşaretler kelime tabanlıdır (Bayrak, 2009).
- Türkçe kelime ile işareti arasında imgesel bağ kurulması gerekmez.
- İşaretler şeffaf, yarı şeffaf ve şeffaf olmayan şekilde sınıflandırılmaktadır (Klima & Bellugi, 1979).
- Türkçe bazı kelimeler tek bir işaretle bazıları ise birden fazla işaretin birleşimiyle meydana gelebilir (Uysal, 2010).
- İşaret, uygulama yerine göre farklı anlamlara gelebilir (Türk, 2015).
- Parmak alfabesindeki bazı harfler gösterilerek veya bazıları ise çizilerek icra edilebilir.
- Parmak alfabesi harf tabanlıdır (Bayrak, 2009).
- TİD parmak alfabesinde C, I, L, O, P, U, V dışındakilerde çift el kullanılmaktadır (MEB, 2015).
- Parmak alfabesinin görünümü bölgelere göre farklılık gösterebilmektedir (Dikyuva vd., 2015).
- Parmak alfabesi şu durumlarda kullanılır; özel isimlerde, yabancı dillerden alınan kelimelerde, bilimsel terimlerde, kısaltmalarda, eklerde, eş anlamlı işaretlerde (Göksel & Taşçı, 2016; Bayrak, 2009).
- Eğer özel ismi karşılayan bir işaret varsa özel isim parmak alfabesiyle değil işaretle gösterimlenir.
- TİD’de jest ve mimikler sıklıkla görülmektedir.
- Bir işaretin jest ve mimiklerle kullanımıyla anlam farklılaşabilir (olumsuz, soru gibi).

TİD dil bilgisine ait özellikler şu şekilde özetlenebilir;

- Her dilde olduğu gibi TİD’in de kendine özgü kuralları vardır.
- Konuşma dillerinde var olan bölgesel farklılıklar işaret dillerinde de görülmektedir.
- İşaretlerin yapımında sürekli aynı el kullanılmalıdır.
- İşaret türetmede esnek bir dildir.
- İşaret türetmede cismin algısal özelliğinden veya başka bir kelimeyle olan ses benzeşmesinden faydalanılabilir (Yasan, 2014).
- Harfleri farklı şekil ve kombinasyonlarda kullanarak işaret türetimi yapılabilir (Göksel & Taşçı, 2016; Taşçı, 2016; Boğaziçi Üniversitesi, 2015).
- Anlambilimsel ve sözdizimsel yaklaşımla işaret türetimi yapmak mümkündür (Dikyuva vd., 2015).
- Yineleme, tek elle yapılan işaretin çift elle yapılmasıyla (Dikyuva vd., 2015) ve başka işaret dillerinden ödünçleme (Göksel & Taşçı, 2016) ile işaret türetimi yapılabilir.
- Türkçe iki kelime arasındaki ses benzeşmesi veya anlam yakınlığı sebebiyle eş işaretlilik görülmektedir.
- Eş işaretli işaretler vardır. Türkçedeki her eş anlamlı kelime TİD’de de eş işaretli veya TİD’de her eş işaretli işaret Türkçede eş anlamlı olmak durumunda değildir.
- Eş anlamlı işaretler genelde bir kelimeye ait işaretin bölgesel farklılık sebebiyle farklı şekillerde gösterimlenmesiyle ortaya çıkar (Oral, 2016).
- Birleşik işaretler TİD’de işaret türetme yöntemi olarak kullanılmaktadır.

- Fiildeki zaman ekleri değişik formlarda, fiille birlikte zamana ait işaretlerle, kişi zamirleri de değişik formlarda, fiille birlikte ve kişi zamirlerine ait işaretlerle kodlanmaktadır.
- Hal eki kullanımı yoktur (Zeshan, 2002).
- Çoğul ekleri işaret tekrarı, İŞARET+ÇOK birleşimi veya İŞARET+C sınıflandırıcısı şeklinde kullanılır.
- Fiildeki olumsuzluk ifade İŞARET+DEĞİL birleşimiyle verilir ve by ve ky el dışı işaretleriyle birlikte kullanılır.
- İzin kipi İŞARET+SERBEST birleşimi ile sağlanır.
- Gerekliklik ve zorunluluk ekleri için İŞARET+LAZIM veya İŞARET+MECBUR birleşimi tercih edilir.
- Türkçede bir kelime ile yapım eki almış hali farklı işaretlerle gösterilebilir.
- Bazı yapım eklerinde ise İŞARET+PARMAK ALFABESİ kullanımı görülür.
- TİD'in söz diziminde Türkçeye benzer fakat Türkçeden daha fazla forma sahip olduğu söylenebilir.
- Türkçedeki dil dışı dizilişler genellikle TİD'de de dil dışı durum oluşturur.
- Bildirim cümlesi ile soru cümlesini el dışı işaretler ayırır.
- Evet/hayır ve ne tipli soru cümlelerde kullanılan el dışı işaretler farklılıklar göstermektedir.
- Evet/hayır tipli soru cümlelerinde bö ve ky, ne tipli soru cümlelerinde ise bö ve ki el dışı işaretleri cümlenin tamamında görülmektedir.

## Referanslar

- Akalın, Ş. H. (2013). Türk İşaret Dili. *Yeni Türkiye Dergisi (Türkçe Özel Sayısı)*, 55, 1496-1502.
- Akçamete, G. (1999). Improving question skills for students with hearing impairment, *The European Journal of Special Needs Education*, 14(2), 171-177.
- Bayrak, S. (2009). İşaret dilinin bilgisayarlı yorumlanması. *Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. (2006). *Türk dilbilgisi*. (2. Baskı). Ankara: Kurmay Kitap Yayın ve Dağıtım.
- Dikyuva, H., Makaroğlu, B. & Arık, E. (2015). *Türk İşaret Dili dilbilgisi kitabı*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Gökgöz, K. & Arık, E. (2011). Distributional and syntactic characteristics of nonmanual markers in Turkish Sign Language (Türk İşaret Dili, TİD). *MIT Working Papers in Linguistics, Proceedings of WAFI VII*, 62, 63-78.
- Göksel, A. & Taşçı, S. S. (2016). Türk İşaret Dili'nde ödünçlemeler, *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları*. (1. Baskı). Ed. Engin Arık. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- İnternet: Boğaziçi Üniversitesi. (2015). Türk İşaret Dili sözlüğü v1.0, <http://www.cmpe.boun.edu.tr/pilab/tidsozlugu>.
- Keleşir, M. & Göksel, A. (2016). Türk İşaret Dili'nde aktarılmış anlatımın özellikleri, *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları*. (1. Baskı). Ed. Engin Arık. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.



- Kubuş, O., İlkbaşıran, D. & Gilchrist, S. K. Türkiye’de işaret dili planlaması ve Türk İşaret Dili’nin yasal durumu, *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları*. (1. Baskı). Ed. Engin Arık. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kükey, M. (1975). *Uygulamalı örneklerle Türkçenin sözdizimi*. Ankara: Kardeş Matbaası.
- Makaroğlu, B. (2012). Türk İşaret Dilinde soru: Kaş hareketlerinin dilsel çözümlemesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Makaroğlu, B. (2016). Türk İşaret Dili’nde soru tümcelerinin görünümü: Kaş hareketlerinin rolü, *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları*. (1. Baskı). Ed. Engin Arık. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Memiş, A. (2013). Kinect Rgb görüntülerinde ve derinlik haritalarında uzam-zamansal özellikleri kullanarak işaret dili tanıma. *Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı - Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (2015). Türk İşaret Dili Sözlüğü, [http://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/duyurular/1.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/duyurular/1.pdf).
- Oral, A. Z. (2016). *Türk İşaret Dili çevirisi*. (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Özkul, A. (2016). Türk İşaret Dilinde araç bildiren isim ve fiil çiftlerine birimbilimsel bir bakış, *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları*. (1. Baskı). Ed. Engin Arık. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Taşçı, S. S. (2016). TİD el alfabesinin sözlükleşmesi ve biçimlenişsel yapılandırılması: El değişimi ve benzeşme olguları, *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları*. (1. Baskı). Ed. Engin Arık. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. & Eroğlu, Ö. (2014). *Genel Teknik İletişim*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk, Y. (2015). Türk-Alman işaret dilleri tercümesi etkinliğinin örneklerle incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uysal, A. (2010). İşitme engellilerde Türkçe öğretimi, sorunlar, öneriler. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yasan, M. C. (2014). Türkçe metni Türk İşaret Diline dönüştürme. *Yüksek Lisans Tezi*, Başkent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeshan, U. (2002). Sign Language in Turkey: The story of a hidden language. *Turkic Languages*, 6(2), 229-274.
- Zeshan, U. (2003). Aspects of Türk İşaret Dili (Turkish Sign Language). *Sign Language and Linguistics*, 6(1), 43-75.
-

## Sınıf Yönetimi Olgusunun Pedagoji, Otorite Tipleri ve Söylemsel Güç İlişkileri Bağlamında Yeniden Değerlendirilmesi

### Reconsideration of Classroom Management Phenomenon in the context of Pedagogy, Types of Authority and Discursive Power Relations

Yılmaz SOYSAL

İstanbul Aydın Üniversitesi  
[yilmazsoysal@aydin.edu.tr](mailto:yilmazsoysal@aydin.edu.tr)

Somayyeh RADMARD

İstanbul Aydın Üniversitesi  
[somayyehradmard@aydin.edu.tr](mailto:somayyehradmard@aydin.edu.tr)

**Alıntılama:** Soysal, Y. & Radmard, S. (2018). Sınıf Yönetimi Olgusunun Pedagoji, Otorite Tipleri ve Söylemsel Güç İlişkileri Bağlamında Yeniden Değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 59-85.

Geliş tarihi:

06 Ağustos 2018

Kabul tarihi:

26 Ekim 2018

Sorumlu yazar: Somayyeh

RADMARD

[somayyehradmard@aydin.edu.tr](mailto:somayyehradmard@aydin.edu.tr)

© 2018 UEAD.

Bütün hakları saklıdır.

**Özet:** Bu çalışma, sınıf yönetimi olgusuna yeni ya da alternatif bir perspektif sunmayı amaçlamıştır. Sınıf yönetimi sınıfın maddi bağlamının düzenlenmesi ve öğretimsel faaliyetlerin düzenlenmesi gibi iki ana etmen tarafından açıklanabilmektedir. Bu çalışmada öncelikle, sınıfın maddi/fiziksel çevresinin önceden düzenlenmesinin, sınıf yönetimi ile ilgili bütüncül bir açıklama getiremediği tezi tartışmaya açılmıştır. Sonrasında, öğretimsel süreçlere öğrenenlerin dâhil edilmesi ya da edilmemesinin sınıf yönetimi olgusuna yansımaları ile ilgili alternatif bir perspektif öne çıkarılmıştır. Sınıf yönetimi, bu çalışma bağlamında, öğretimsel süreçlerden kopuk bir biçimde değil, pedagojik faaliyetlerin yöneylemine bağlı ve bitişik bir biçimde ele alınmıştır. Öğretimi karakterize eden, öğretimsel/pedagojik yaklaşım türü, otorite tipleri ve değişen söylemsel güç ilişkileri sınıf yönetimi bağlamında derinlemesine açıklanmış ve örneklendirilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen-merkezli ve öğrenen-merkezli sınıf içi uygulamaların türü, epistemik ve sosyal otorite olarak çeşitlenen ve öğretmen tarafından oluşturulan otorite tipleri ve öğretmenin belli başlı pedagojik-söylemsel hamlelerinin azlığı ya da çokluğu ile oluşan sınıf içi güç ilişkileri tanımlanıp ve incelenmiştir. Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri adına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** *Sınıf yönetimi, fiziksel çevre, öğretimsel perspektifler, otorite tipleri, söylemsel güç ilişkileri*

Received:

06 August 2018

Accepted:

26 October 2018

Corresponding author:

Somayyeh RADMARD

[somayyehradmard@aydin.edu.tr](mailto:somayyehradmard@aydin.edu.tr)

**Abstract:** This study aimed to present a new or alternative perspective for the classroom management phenomenon. Classroom management can be explicated and estimated by two main factors such as regulation of the material/environmental contexts and regulation of instructional activities. In the current study, at the outset, the inadequacy of the classroom management argument as pre-adjustment of the material or physical environment surrounding classroom events and happenings came up for discussion. Then, as an alternative argument, the reflections of the exclusion or inclusion of students into instructional processes on classroom management

© 2018 UEAD.  
All rights reserved.

phenomenon were put forward. In the context of the present study, classroom management phenomenon was not considered by separating it from instructional processes, instead, it was examined by making concrete attachments to pedagogical in-class activities with a contingent manner. The type of instructional/pedagogical approach, types of authority and changing discursive power relations that characterize in-class instruction are explained and illustrated in-depth in the context of classroom management. In this context, genres of teacher-centred and learning-centred classroom implementations, variances of authority created by the teacher as a set of epistemic and social authority, in-class discursive power relations governed by particular teacher-led discursive moves' augmentation or decrease were identified and explored. Suggestions were offered for teachers and teacher educators.

**Keywords:** Classroom management, physical/material environment, instructional perspectives, types of authority, discursive power relations.

## 1. Giriş

Sınıf, benzer sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamdan gelen, ancak bireysel farklılıkları olabilen öğrenenlerin oluşturduğu organik bir öğrenme topluluğudur. Bu topluluğun anlamlı ve etkili bir şekilde öğrenme faaliyetleri içinde olmasını ve bunun devamlılığını sağlayan şartların ve süreçlerin icra edilmesine ise sınıf yönetimi denilebilir (Brophy, 2006; Duke, 1979; Emmer ve Sabornie, 2015; Everston ve Weinstein, 2006). Gerçek anlamı itibariyle sınıf yönetimi öğrenenleri düzene sokmak ya da disipline etmek değil (Crone ve Horner, 2003; Crone, Horner ve Hawken, 2010; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003), onların öğrenme kazanımlarına katkı sağlanmasının yollarının hem öğretmence hem de öğrenenlerce aranması ve uygulanmasıdır (Doyle, 1986; Jones, 1996).

Sınıf yönetimi kavramı, bu çalışma bağlamında, bir olgu olarak ele alınmıştır. Öncelikle olgu “bize görünen şey” (Åkerlind, 2003; 2004; 2007; 2008) olarak tanımlanabilmektedir. Bu çalışmanın başat amaçlarından biri sınıf yönetimi kavramının belirli teorik kapsamlar göz önünde bulundurularak yeniden ele alınması ya da olgusallaştırılmasıdır. Ayrıca, bu çalışmada sınıf yönetiminin sadece olgusal bir sorgusu değil, ontolojik bir müzakeresi de yapılmaktadır. Başka bir deyişle, sınıf yönetimi olgusunun “varlığı ve yokluğu” yeniden tartışmaya açılmış, etkili öğretimin olması halinde sınıf yönetiminin ontolojik olarak var olma zorunluluğunun ortadan kalkabileceği tezi savunulmuştur. Dolayısıyla sınıf yönetimi araştırmacılar tarafından bir olgu olarak algılanmıştır ve kabul edilmiştir. Sınıfı yönetimi olgusu, başarılı bir öğretmen olmak için önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Charles, 1996; Langdon, 1996; Lewis, 1999; MacBeath, 2007;). Yaygın görüş olarak sınıf yönetiminde başarılı olan bir öğretmen genellikle *iyi öğretmen* özelliklerini taşımaktadır (McIntyre ve Battle, 1998; Thomas, 1998; Murphy, Delli, ve Edwards, 2004). Etkili sınıf yönetiminin bilgisine ve becerisine sahip öğretmenler, öğretim yöntemlerini (Becker ve Gersten, 1982; Nelson, Johnson, Marchand, Martell, 1996; Gopinathan ve Ho, 2000; Kim, 2000; Rajput, 2001; Tang ve Wu, 2000) ve sınıftaki araç-gereçleri etkili olarak kullanabilmekte (Dabbagh ve Bannan-Ritland, 2005), öğretim programındaki kazanımları öğrencilerin bilgi ve becerilerini değiştirebilecek biçimde tanıyıp uygulayabilmektedir (Guskey, 1988; e.g., Brookhart ve Freeman, 1992). Öğretimin ya da öğrenmenin doğası gereği öğretmenler, öğrencilerin belli başlı becerileri kazanabilmesi noktasında bazı sınıf içi durumlarla ya da güçlüklerle karşılaşabilir. Bu güçlükler ya da durumlar arasında öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme (Cheng ve Townsend, 2000; Mohandas, Meng ve Keeves, 2003), sınıftaki çalışma (öğrenme, edinme vb.) koşullarını geliştirme (Pefianco, Curtis ve Keeves, 2003;

Peterson, 2003), öğretimi engelleyici faktörleri ortadan kaldırma gibi öğeler yer alabilir (Shechtman ve Leichtentritt 2004). Esasen öğretmen, sınıf içi süreçler adına hem olumlu durumları (öğrenme ve öğretmeyi destekleyen) yaratma ve devam ettirme hem de olumsuz durumların (öğrenme ve öğretmeyi engelleyen) en düşük düzeylerde seyretmesi noktasında çaba gösteren, düzenleyici ve denetleyici kişi olarak görev yapmaktadır (e.g., Corbett ve Wilson, 2002; Romi, Lewis ve Katz, 2009). Dolayısıyla birçok çalışmada öğrencilerin akademik başarıları ve beceri edinimleri ile sınıf yönetimi olgusu arasında ciddi bir ilişkinin olabileceğini raporlanmıştır (Baker, Clark, Maier ve Viger, 2008). Ancak sınıfta her zaman öğretimi ve öğrenmeyi destekleyen olaylar gerçekleşmemektedir. Ayrıca, öğretmenler ders için ayrılan zamanın çoğunu olumsuz öğrenci davranışlarını engelleyecek *sezgisel* yöntemler geliştirmeye ve bunları uygulamaya harcayabilmektedir (Rosenthal ve Jacobson 2000; Downey ve Pribesh 2004; Jussim ve Harber 2005; Kunter, Baumert ve Köller, 2007). Çoğu öğretmen aday ya da öğretmen için öğretimsel stratejileri, yöntemler, teknikler, yaklaşımlar uygulanabilir bir hâlde iken, sınıf yönetimi olgusu ve onunla eşleşmiş stratejiler belirsiz hâldedir (Stough, L, 2006). Bir öğretmen için sınıf yönetimi olgusuna yönelik bir farkındalık geliştirmek ise etkili bir öğretim ortamının planlanması ve devam ettirilmesi için sadece ilk aşamayı ifade etmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin mesleki eğitimleri sırasında ve sonrasında sınıf yönetimi olgusuna ait bilgilerinin, becerilerinin ve pedagojik farkındalıklarının geliştirilmesi büyük ölçüde ihmal edilmektedir (Kaliska, 2002; Alexander, 2001; Alexander, 2006).

Sınıf yönetimi olgusu temelde dört öge tarafında karakterize edilebilir; öğretimin yönetilmesi, sınıf yönetiminde prosedürler (süreçler bütünü) ve rutin işler, sınıfın fiziksel düzeninin örgütlenmesi ve öğrenci davranışlarının yönetilmesidir (Sanford ve Emer, 1998). Benzer bir biçimde, Başar (1999) ve Gündüz (2004) sınıf yönetiminin beş boyutundan söz etmektedir; sınıf ortamının fiziksel düzeni, öğretim ortamının planlanması plan-program, sınıfta güç ilişkilerin düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve süre kullanımına ilişkin etkinliklerdir.

Bu yapılar genel olarak incelendiğinde ve yeniden bir sınıflandırmaya tabi tutulduğunda, esasen sınıf yönetimi, genelleyici kategoriler olarak iki eksende incelenebilir. Bunlar;

1. Sınıfta olabilecek herhangi olumsuz bir davranışın önceden engellenmesi ya da en aza indirgenmesi için maddi-bağlamsal ya da fiziksel çevrenin düzenlenmesi,
2. Öğretimsel süreçlere öğrenenlerin dâhil edilmesi ya da edilmemesidir.

Birinci genelleyici madde, öğretim esnasında aksaklıklar olmaması için maddi bağlamın ya da sınıfın organizasyonel yapısının planlanması anlamına gelmektedir (Evertson ve Harris, 1992; Kunter, Baumert ve Köller, 2007). Örneğin deney malzemeleri öncesinde *düzenlenmemiş* bir laboratuvar dersinde öğrenciler, deneysel düzenekleri için malzemelerini toplarken olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Bunların önceden öğretmen tarafından tespit edilmesi ve fiziksel çevrenin (maddi bağlam) düzenlenerek olası olumsuz davranışların en aza indirgenmesi beklenmektedir. İkinci genelleyici boyut ise öğrencilerin öğretimsel süreçlere dâhil edilmesi ya da edilmemesi ve sınıftaki olumsuz davranışların artıp-azalması arasındaki ilişkiler bütünü tanımlar. Öğrenenler, sınıftaki olaylara (entelektüel etkileşimler) dâhil oldukça ve sınıftaki olayları yönettikçe daha az olumsuz davranış gösterme eğiliminde olabilirler (Emmer ve Stough, 2001; Marzano, Marzano ve Pickering, 2003). Öte yandan, öğrenenlerin günlük kullandıkları sosyal dil ve düşünme biçimlerine aykırı ya da alternatif bir söylem öğretmen tarafından sunulduğunda ve bütün öğrenen söylemleri, ilgili ayrık ya da alternatif söylemin kabulleri bağlamında

değerlendirildiğinde öğrenenlerin entelektüel etkileşimlere dâhil olma durumları azalacağından, daha çok olumsuz davranış gösterme olasılıkları artabilir (Brophy, 2006; Swinson ve Harrop, 2001; Landrum ve Kauffman, 2006). Bu bağlamda sorulması gereken en önemli soru *sınıf yönetimi olgusunu karakterize eden iki esastan hangisinin öne çıkarılacağı ve olumlu-olumsuz öğrenci davranışlarını hangisinin daha çok kontrol ya da tahmin edeceği sorusudur*. Bu araştırmada bu sorunun cevabı ilgili alan yazının sistematik bir şekilde incelenmesi ile cevaplanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırmada yukarıdaki bağlam gözetilerek çeşitli tezler oluşturulmuştur. Bu tezler, şu şekildedir:

**#Tez-1:** Sınıfın hem maddi bağlamının düzenlenmesi hem de öğretimin öğrenenleri de kapsayacak bir biçimde gerçekleştirilmesi sınıfta uyumsuz davranış gösterilme olasılığını azaltabilir.

**#Tez-2:** Sadece maddi bağlamın ya da fiziksel çevrenin önceden düzenlenmesi, sınıfta olumsuz davranışların oluşmaması için yeterince etkin olmayabilir ve öğrencilerin olası olumsuz ya da olumlu davranış gösterme durumlarını tahmin edemeyebilir.

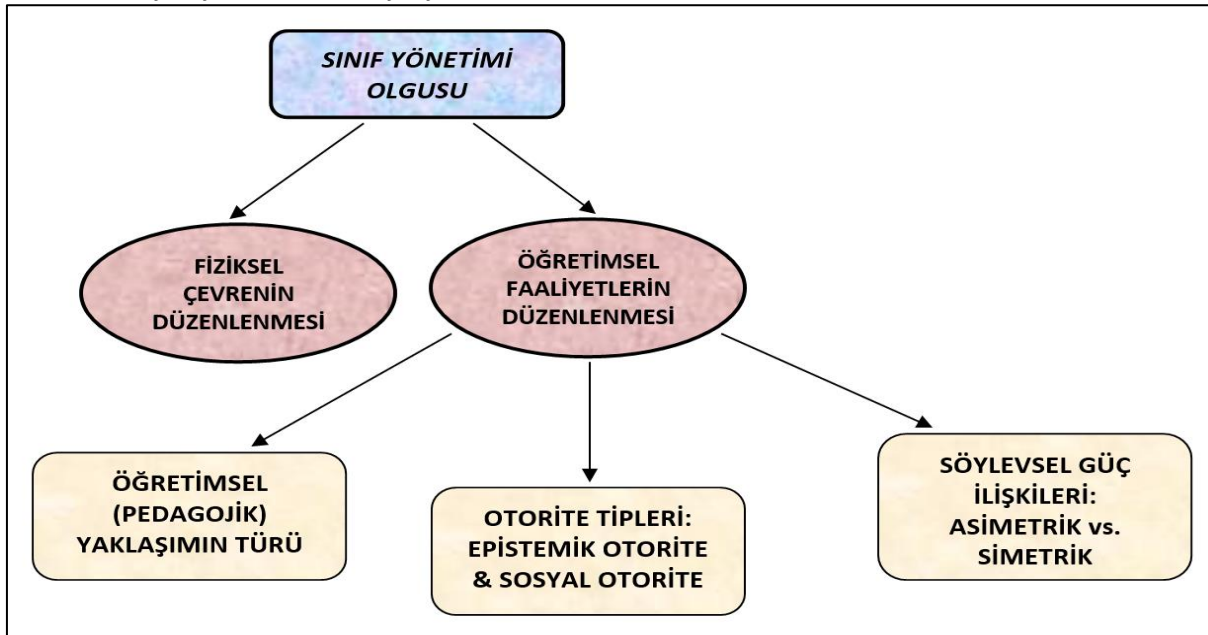
**#Tez-3:** Öğretimin öğrenenleri de kapsayacak ve onları sınıfta gerçekleşen bütün süreçlere dâhil edecek şekilde planlanması ve uygulanması, öğrencilerin olası olumsuz ya da olumlu davranış gösterme durumlarını ciddi derecede tahmin edebilir.

**#Tez-4:** Öğretimin konu-merkezli ya da öğretmen-merkezli olması ya da öğretimin beceri-merkezli ya da öğrenen-merkezli olması sınıfta oluşacak olumsuz ya da olumlu davranışların önemli bir belirleyicisidir.

**#Tez-5:** Öğretmenin oluşturacağı öğretim ve sınıfta ortaya çıkması muhtemel otorite yönelimleri (epistemik otorite vs. sosyal otorite, ayrıntılı açıklanacaktır) olumlu ve olumsuz öğrenci davranışların sergilenmesini kontrol edebilen önemli faktörlerden biri olabilir.

**#Tez-6:** Öğretmenin pedagojik hamlelerinin yaratacağı asimetric ya da simetric sınıf içi sosyal-söylemsel güç ilişkileri sınıfta oluşacak olası olumsuz ve/veya olumsuz öğrenen davranışlarının önemli bir belirleyicisi olabilir.

**FİĞÜR 1.** Çalışmanın teorik çerçevesi\*



\*Bu şematik gösterim araştırmacılar tarafından yapılandırılmıştır.

Bu tezler, esasında çalışmanın teorik çerçevesini de oluşturmaktadır. Figür 1’de çalışmanın teorik akışı ya da kabulleri görülebilir. Bu bağlamda sınıf yönetimi olgusunu açıklayan iki alt olgunun *fiziksel çevrenin düzenlenmesi* ve *öğretimsel faaliyetlerin düzenlenmesi* olduğu söylenebilir. Olumlu ve olumsuz öğrenen davranışlarında çeşitliliği asıl yaratan etmenin öğretimsel faaliyetleri karakterize eden yapılar olduğu belirtilebilir (Figür 1). Bunlar sırasıyla öğretmen-merkezli ve öğrenen-merkezli olmak üzere pedagojik yaklaşım ve uygulamaların türü, epistemik ve sosyal otorite olarak çeşitlenen ve öğretmen tarafından oluşturulan otorite tipleri ve öğretmenin belli başlı pedagojik-söylemsel hamlelerinin azlığı ya da çokluğu ile oluşan sınıf içi güç ilişkileridir (Figür 1). Çalışmanın devam eden kısımlarında özellikle “öğretimsel faaliyetlerin düzenlenmesi” olgusunu karakterize eden bu üç yapı, sınıf yönetimi bağlamında derinlemesine açıklanacak ve örneklendirilecektir.

### *Sınıfın Maddi Bağlamının Düzenlenmesi Sınıf Yönetimi için Neden Yetersizdir?*

Sınıfın maddi bağlamı ya da fiziksel çevresi öğrenme-öğretme faaliyetlerinin meydana geldiği kurulumu tanımlar. Öğrenenler, sınıfa girdiklerinde özellikli bir pedagojik çevreye sahip olurlar. Bu fiziksel çevrenin düzenlenmesi ise hem öğrenme-öğretme hem de sınıf yönetimi olgusu ile ilgilidir ve bunları belirler. Sınıftaki sıraların düzeni, öğrencilerin oturma biçimleri, çalışılan konuya yönelik aletlerin ya da malzemelerin konumu ve dağıtımı, öğretimi zenginleştirici materyallerin öğrencilere teslim edilmesi vb. gibi sınıfın maddi bağlamını ya da fiziksel çevresini oluşturan öğelerin olumsuz davranışların ortaya çıkma durumlarını ve olasılıklarını değiştirebildiği bilinmektedir. Analitik öğeler, sınıfta kavramsal ve teknik akış için ön-belirleyici fiziksel yapılanmaları ifade eder. Bunlara ek olarak, sınıfın fiziksel ya da coğrafi konumu da sınıftaki olumlu ya da olumsuz davranışları etkileyebilir. Örneğin sınıf, fiziksel olarak cadde yanında bulunan ve fazlaca gürültüye maruz kalan bir okula aitse öğrenenler bu fiziki dezavantajdan dolayı fazlaca gürültüye maruz kalabilir ve öğretimsel süreçlere bilişsel olarak yeterince bağlanamadıklarından olumsuz davranış gösterme eğiliminde olabilirler. Ya da bir matematik sınıfında öğrenenlere öğretimsel süreçlerin zenginleştirilmesi için dağıtılan materyaller, öğretmenin istediği yönde çalışmayabilir ve bu durum, olumsuz öğrenen davranışlarına yol açabilir. Dört işlem konusunu öğretmek isteyen bir öğretmen, temel matematiksel işlemleri yapması için bir grup öğrenene gerçek para, bir grup öğrenene üzerinde para figürleri olan kâğıtlar ve bir diğer gruba da sadece çalışma kâğıtları verebilir. Süreçte gerçek para ile işlemleri yapması beklenen öğrenenler, oyun oynamaya ve paraları kendi aralarında dersin bağlamından ve içeriğinden bağımsız bir şekilde değiştirmeye başlayabilirler. Salt ve görece sıkıcı çalışma kâğıtları dağıtılmış öğrenenler, içinde oldukları süreçleri sıkıcı bulup matematiksel işlemler yerine ders dışı diyaloglarla süreci geçirebilirler. Dengeli bir şekilde hazırlanmış, üzerinde hem para figürleri olan hem de gerçek para olmayan ve öğrenenleri motive edip, harekete geçirebilecek olan simgesel paralarla matematiksel işlemleri yapmak üzere aktifleştirilmiş öğrenenler, daha çok matematiksel işlemlerle bilişsel olarak yüklü olacaklarından daha az olumsuz davranış gösterme eğiliminde olabilirler. Görüldüğü üzere fiziksel ortamın öğretimin idealize edilmiş amaçları ile uygunlaştırılmış kurgusunun garantilenmesi ve öğretimsel faaliyeti destekleyecek bir biçimde düzenlenmesi, öğretimi iyileştirip öğrenenler için öğrenme fırsatları yaratabilir.

Yukarıdaki bahsi geçen durumu destekleyen çeşitli tezler yer almaktadır. Örneğin sınıfın fiziki kurulumu içinde yer alan öğrencilerin sayısı sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilir. Kalabalık sınıflarda daha çok bilgi transferini karakterize eden öğretimsel stratejilerin benimsenmesi gerekirken, daha az mevcutlu sınıflarda ise bireysel öğretimsel yaklaşımlar tercih edilebilir. Hatta

bazı çalışmalar (Jones ve Jones, 1984) sınıf mevcudu ile sınıf başarısı arasındaki ilişkiyi gözden geçirmiş, öğretmenin bu olumlu ya da olumsuz sonuçlanacak ilişkiyi kontrol etmesi için belirli önlemleri alması gerektiğini raporlanmıştır. Kısaca, yeterli sayıda öğrenci mevcudu sözde daha iyi öğrenme çıktılarına, kalabalık öğrenci grupları ise daha düşük düzeyli öğrenme çıktılarına eşlik etmektedir.

Ancak bu tipte, tek yönlü argümanalar, artık sınıf yönetimi gibi pedagoji yüklü bir kavramı açıklama, anlamlandırma ve tahmin etme noktasında oldukça yetersiz kalabilmektedir. Esasen, örneğin sınıfın üyelerinin yerleşim düzeni, sadece sınıfın maddi kuruluşunu içeren öğelere işaret etmektedir, ancak öğretimin ve öğrenmenin niteliğine ve akışına vurgu yap(a)mamaktadır. Bu durumun ciddi örneklerinden biri söylem analisti Christine Chin'in (2007) oldukça kalabalık fen sınıflarında öğretmenlerin yaptığı uygulamaları değerlendirmesinden çıkan sonuçlarda kendini göstermektedir. Esas itibarıyla, uluslararası çapta, öğretimin nasıllığının, niteliğinin ve felsefesinin hem doğu hem de batının pedagoji paradigmalardan etkilendiği ifade edilmektedir. Batı paradigması daha çok küçük grupların, öğrenen-merkezli ve işbirlikli sınıf içi çalışmalarını desteklerken, doğu paradigması daha çok kalabalık sınıfların olabileceği sınıf düzenlerini ya da öğretimsel stratejileri göz önünde bulundurmaktadır. Öğretmen artık sınıfı değil ya da bireyleri değil *ya da sınıfın maddi kuruluşu değil*, öğretimi ve öğrenmeyi düşünen ve bunu yöneten kişi olarak nitelendirilmekte (Chin, 2007), öğretmen olgusu artık “koç”, “orkestra şefi”, “pedagoji virtüözü” gibi kavramlarla anılmaktadır (Ko ve Marton, 2004). Ötesinde, değişen ve hızla genişleyen bir dünya eğitim düzeninde ve eğitime artan taleple, artık küçük mevcutlu sınıfların nasıl yönetileceği üzerine düşünülmeğe, daha geniş çaplı kitlelerin, belirli bir amaç uğruna nasıl bir kurallar silsilesi işleterek profesyonel bir öğrenme topluluğuna dönüştüğü araştırma temelli bir biçimde tartışmaya açılmıştır (Lave ve Wenger, 1991). Dolayısıyla, sınıf yönetimi pedagojik bir olgu olarak, sıkıştırılmış konvansiyonel ve tipik kavramlarla ve açıklama sistemleri ile değil, bu çalışmada da amaçlandığı üzere, daha aşkın açıklama tarzları (ör., sınıf söylemi, otorite, öğretimsel nitelik) ile ele alınmalıdır.

Son tahlilde, kurgulanan fiziksel sınıf çevresi öğretimsel faaliyetlerin pedagojik içeriğinden, biçiminden ve eğilimlerinden oldukça fazla etkilenebilmektedir. Başka bir deyişle öğretimin maddi bağlamı, öğretimsel faaliyetleri gerçekleştiren öğretmenin pedagojik inanç sistemleri, öğretmeye ve öğrenmeye yüklediği anlam ve bu inanç ve algıların sınıf içine nasıl yansıtıldığı olgusu tarafından çevrenmekte ve düzenlenmektedir. Dolayısıyla sınıfın olumsuz davranışları önleyecek ya da azaltacak maddi bağlamı, sınıf yönetiminin iyileştirilmesi için önem arz eder, ancak olgunun bütününe açıklamaz ya da çok küçük bir kısmını açıklar. Bu nedenle, bu çalışmada maddi bağlam, diğer tamamlayıcı pedagojik faktörlerle birlikte ele alınmıştır ve bu faktörler devam eden kısımlarda kavramsal olarak açıklanmış ve örneklendirilmiştir.

### *Sınıf Yönetiminin Öğretimsel (Pedagojik) Perspektiflere Zorunlu Bağlılığı*

Etkili sınıf yönetimi için nitelikli bir öğretimsel sürecin planlanması ve uygulanması öğrenme felsefelerine ve teorilerine bağlı kalarak argümanlar geliştirmeyi zorunlu kılar (Cheng, 2005). Öğrenme ve öğretmenin felsefesi ve türetilen teorileri değiştikçe öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik kavramsallaştırmalarda zorunlu bir değişim göstermektedir. Bu bağlamda, değişen öğrenme teorileri kapsamında öne çıkan en önemli kavramlardan biri *öğretmenlerin öğrenmeye ve öğretmeye yönelik zaman içinde geliştirdikleri pedagojik inanç sistemleridir* (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Wall, 2016). Başka bir deyişle

öğretmenlerin öğrenme ile ilgili algı, bilgi ve düşünsel sistemleri değiştikçe ve geliştikçe sınıf yönetimine yönelik geliştirdikleri ilkeleri de bunlara göre radikal bir değişim ve gelişim göstermiştir (Cheng ve Tam, 2007; Cheng ve Mok, 2008). Bir öğretmen genel itibariyle iki türlü, birbirini çoğunlukla dışlayan bir pedagojik inanç sistemine sahip olup, sınıf içinde bu şekilde davranabilir (Soysal ve Radmard, 2018). Bunlar “öğretmen-merkezli inanç sistemi” ve “öğrenen-merkezli inanç sistemidir” (Bloom, Perlmutter ve Burrell, 1999). Öğretmen-merkezli bir pedagojik algı ve inanca sahip olan öğretmen, bilgilerin daha çok bilenden daha az bilene doğru aktarıldığı ve öğrenmenin ya da öğretmenin bu biçimde gerçekleştiği kanısına sahiptir (Becker ve Riel, 2000; Meirink vd., 2009). Öğretmen-merkezli pedagojik inançlara sahip olan bir öğretmen, öğretilcek konuları merkezileştirir (Cornelius-White ve Harbaugh, 2009). Başka bir deyişle konu kapsamları, kavramlar, ilkeler, teoriler, doğa yasaları, şiirler ve metin paragrafları; sistematik olarak öğrenilmesi gereken konu yığınlarıdır (Cornelius-White ve Harbaugh, 2009). Öğretmen-merkezli bir sınıfta edinilecek konunun ana kaynakları; öğretmen, müfredat, ders kitapları ya da diğer uzmanlardır (Cornelius-White ve Harbaugh, 2009). Konular merkeze alındığında, *konuları daha iyi bilen* merkezi bir konuma yükseltilir. Bu nedenle, sınıfta gerçekleşen olayların odağında konuyu diğerlerinden daha üst derecede bilen öğretmen yer alır. Dolayısıyla bu tip bir pedagojik yaklaşıma sahip olan öğretmenin sınıfında sistemde sadece öğretmen yer alır. Diğer taraf, ya da öğrenenler, yok sayılabilir. Öte yandan, öğrenen-merkezli yaklaşım, öğretimsel süreçlerin başka bir türünü ya da eğilimini ifade eder. Öğretmen kendisi ile diğerlerinin de sınıftaki bilişsel ve sosyal varlığını kabul eder ise sistemde temelde iki öge yer alır; öğretmen ve öğrenci (Åkerlind, 2003; 2004; 2007; 2008). Bu pedagojik eğilimde öğrenenlerin *herhangi bir konu aracılığıyla* belli başlı becerileri tecrübe etmesi beklenir. Öğretilcek konuların merkezileşmesinden ziyade ilgili konular yoluyla tecrübe edinilecek becerilerin merkezileşmesi; öğrenen-merkezli pedagojik inanç sistemleri içinde daha fazla kabul görür. Tecrübe ediciler, öğrencilerdir ve öğrenen-merkezli bir yaklaşım, esasında beceri-merkezli bir yaklaşımı da ifade eder. Öğretim, öğretmen tarafından tek yönlü, öğretmen- ya da konu-merkezli olarak algılandığında, sistemden öğrencilerin bilişsel ve sosyal katkıları ya da varlıkları elemine edildiğinde, öğretmen için sınıf yönetimine ait sapmaların olmayacağı ya da olumsuz davranışların gözlemlenmeyeceği algısı ortaya çıkabilir. Çünkü bu sistemde öğretmen anlatacak, öğrenciler ise öğretmeni dinleyerek öğreneceklerdir (Bolhuis ve Voeten, 2004). Birçok eğitimci bu tipte bir öğretimi, “çantada keklik” (taken-for-granted) olarak nitelerler (Åkerlind, 2003; 2004; 2007; 2008). Ancak öğrenenler, öğretmeni sadece dinlerken dahi, çok yönlü ve diyalojik bir süreç içinde yer alırlar (Bakhtin, 1934; 1986 Mortimer ve Scott, 2003). Öğretmenin anlattıklarını dinleyen öğrenciler, sessiz konumda kalsalar dahi, kendi dilsel ve düşünsel sistemleri ya da kendi kavramları ve yorumlamaları ile öğretmenin söylemlerini sürekli gözden geçirirler. Bilindiği üzere öğrenenlerin sınıf ortamına getirdiği dil-düşünsel sistemler ya da kavramsal ekolojiler, çoğunlukla okulda ulaşılması hedeflenen ya da öğretmenin dil-düşünsel sisteminden (oldukça) farklı olabilir (Leach ve Scott, 2002). İki farklı dil-düşünsel sistemin olması, öğrencilerin öğretimsel süreçlerden kopmasına ve/ya uzaklaşmasına, dolayısıyla çeşitli olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Çünkü her ne kadar öğretilcek olgu ya da kavram, doğada ya da toplumda tek olsa da öğrenenlerin bu kavramlarla ilgili sınıf ortamına taşıdıkları yorumlamalar daha heterojen bir yapıyı işaret edebildiğinden, farklılaştırılmış bir kavramlar ve yorumlamalar bütünü kaçınılmazdır (Mortimer, Scott ve El-Hani, 2012).

Öğretmen bu kavramsal ya da dil-düşünsel ayrıksılığa iki şekilde reaksiyon verecektir ve bu reaksiyon tiyolojileri çoğunlukla öğretmenin pedagojik inanç sistemi ile ilgilidir; ya öğrenenlerin sınıf ortamına günlük yaşantıları itibariyle rastgele bir şekilde taşıdığı kavramları görmezden gelip okul biliminin sosyal dilini öne çıkaracak ya da öğrenciler aracılığıyla oluşturulan



kavramsal çeşitliliğe reaksiyon vererek, onları da sistem içine dâhil edecek ve entelektüel etkileşimleri öğrenenlerin kavramsal ekolojileri üzerinden devam ettirecektir. Bu durum öğretmen için ciddi bir pedagojik gerilim oluşturur ve pedagojik bir karar verme süreci gerektirir. Beklendik bir şekilde öğretmen, eğer öğrenenleri sisteme dâhil etmez ise olumsuz davranışların gözlemlenme sıklığının artması olasıdır. Çünkü kavramsal olarak sürece bilişsel olarak bağlanamayan öğrenenlerin daha çok olumsuz davranış gösterme olasılığının olduğu bilinmektedir (Baer, 2015; Bradshaw, 2014). Öğrenenler ancak ve ancak kendi dil-düşünsel sistemleri de önemsendiğinde ve öne çıkarıldığında sınıf içi süreçlere temas etme ve bunlara *bağlanma* eğilimindedirler (Baer, 2015; Bradshaw, 2014) dolayısıyla öğretmen, alternatif sesleri hoş görür, öğrenenlerin sınıf ortamına taşıdığı dilleri onların aracılığı ile irdeler, onların içindeki kavramsal, epistemolojik ve ontolojik yanlışları onlara gösterir ve öğrencilerin kendi kavramları üzerine sıkça yeniden düşünmesini sağlayabilirse öğrenenler; sürece esaslı bir şekilde katkıda bulunan ve öğrenilecek olguyu öğretmenle birlikte eş bir şekilde inşa eden eş-görevliler hâline dönüşebilirler. Dolayısıyla *entelektüel olarak yüklenmiş ve bağlanmış olan öğrenenler, olumsuz davranış sergileme değil, öğrenme olgusunu beraber yapılandırma* ile ilgili bir görevi ya da süreci üstlenmiş olurlar.

Bu durum, Candela'nın (2005) sınıf yaşamını tanımlamak üzere ürettiği "sınıfın beklendik olayları" ve "sınıfın beklenmedik olayları" olguları ile de açıklanabilir. Bu bağlamda öğretmenler için sınıfta gerçekleşmesi önceden bilinen-tahmin edilen ve önceden bilin(e)meyen ve-tahmin edil(e)meyen olaylar bütünü, mevcuttur (Candela, 2005; Lefstein, 2008; Lin, 2007). Esasen öğretmenlerin bir öğretim ajandası vardır ve öğretmenler, genellikle bu öğretimsel ajandayı uygulamak isterler. Bu bağlamda sorulması gereken en önemli soru, *öğretmenlerin sınıfın beklendik ve beklenmedik olaylarına nasıl ve ne yönde pedagojik reaksiyonlar verdiği, bunları neyin yönettiği ve tüm bunların olumsuz davranışların varlığına etkisidir*. Bu anlamda öğretmenlerin pedagojik reaksiyonlarını açıklayan olgunun onların öğrenmeye ve öğretmeye yönelik zaman içinde geliştirdikleri pedagojik inanç sistemleri olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri (öğrenmeye ve öğretmeye yönelik algılar ve kabuller bütünü) onların sınıf içi karar verme ve uygulama süreçlerini hem belirlemekte hem de yönetmektedir (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Wall, 2016). Öğretmen, eğer daha konu-merkezli bir pedagojik algıya sahipse öğretim ajandasının dışına çıkan öğrenci seslerini ve katkılarını öğretimin akışında herhangi bir sapma ya da bozulma olmaması için yok sayacak ya da görmezden gelebilecektir. Bu durum bireyselleştirilmiş bir öğretmen-temelli öğretim ajandası dışında kalanlar (öğrenciler) için süreçlerin dışında tutulma durumu oluşturabilecektir. Entelektüel anlamda herhangi bir yükümlülük al(a)mayan ya da almasına izin verilmeyen ve öğretimsel ajandanın dışında tutulan öğrenenler ise çeşitli olumsuz davranışları (yüksek ihtimalle) gösterme durumunda olabileceklerdir.

Öte yandan, bir öğretmen her ne kadar müfredat-temelli çeşitli sorumluluklara sahip olsa da öncesinde oluşturduğu öğretimsel ajandanın dışında olan alternatif seslere ve katkılara yer verebilir ve sınıftaki öğrenci davranışlarından ziyade, öğretimsel olarak alternatif yorumlamaları nasıl yöneteceğini hedefleyebilir. Bu öğretmen öğrenen-merkezli bir öğretimsel algıya sahip olduğu söylenebilir. Kavramsal, epistemolojik ya da ontolojik olarak öğretimsel ajandanın (akıştan) sapma gösteren öğrencilerin söylemleri ile ilgilenmek, onları öne çıkarıp öğrenenlerin neden bu tipte bir akıl yürütmeye sahip olduğunu irdelemek ve öğrenenleri, fikirlerini müzakere etmek üzere tartışmalara davet etmek, öğrenenlere ciddi bilişsel yükler yükleyeceği ve onlarda çeşitli bilişsel talepler yaratmaktadır. Bu tip öğretme- öğrenme ortamlarında yüksek ihtimalle olumsuz davranış gösterme durumları ve oranları en düşük düzeylerde seyredecektir. Sonuç olarak

öğretmen, sınıf içi etkileşimler adına hem beklendik hem de beklenmedik olayları, söylemleri, argümanları, yorumlamaları ya da kavramsallaştırmaları göz önünde bulundurabildiği ölçüde olumsuz davranışların sergilenmesini engelleyebilecektir. Çünkü sınıf yönetiminde beklendik davranışların değil, beklenmedik davranışların yönetilmesi esastır. Bu argüman, sınıf yönetimi adına en genelleyici çalışmaların raporladığı sınıf içi dinamiklerinin esasları ile de örtüşmektedir. Araştırmacılar, açık bir biçimde sınıfta gerçekleşecek olayların çok yönlü olduğunu ifade etmektedir. Ek olarak sınıf-içi olaylar ve kişiler, sürekli değişkenlik ve çeşitlilik gösterebilir. Ayrıca, sınıfta olaylar eşzamanlı olarak meydana gelir; birçok beklenmedik olay, anlık olarak aynı anda gerçekleşebilir. Bu durum hem öğretimsel akış hem de sınıf yönetimi adına bir tahmin edilemezlik durumunu kısmi olarak doğrular. Ötesinde hızla gerçekleşen olaylar, sınıfta olaylar nedeninin ve nasıllığının sorgulanmasına izin vermeyebilir ve öğretmenin vereceği anlık pedagojik kararlarla çözümlenebilir ya da daha da karmaşık hâle getirilebilir. Görüldüğü üzere sınıf yönetimi olgusu öğretimsel perspektifin ya da eğilimin türü ile ciddi derecede senkronizedir. Başka bir deyişle, olumsuz davranışların ortaya çıkması, zorunlu olarak öğretmenin benimsediği teorik sisteme (pedagojik inançlar, kavramlar, algılar, iddialar vs.) ve bunun sınıf içi yansımasını ifade eden öğretimsel perspektife bağlıdır. Tüm bunlara ek olarak, öğretimsel perspektifin içine gömülmüş, sınıf yönetimi ilkelerini kontrol eden ve düzenleyen iki tez daha yer almaktadır. Bunlar benimsenmiş öğretimsel perspektifin yarattığı ya da ortadan kaldırdığı otorite olgusu ve yine öğretimsel perspektife bağlı olan söylemsel güç ilişkileri olarak listelenebilir. İlerleyen bölümde otorite olgusu ve söylemsel güç ilişkileri olgusu, öğretimsel perspektif bağlamında sınıf yönetimi olgusuna bağlanacaktır.

### *Sınıf yönetimi ve otorite olgusu*

Bir öğretmenin sahip olduğu pedagojik inanç sistemleri ve eğilimleri öğretimsel perspektifi belirler ve biçimlendirir. Sınıf içinde öğretmenin rutin bir biçimde uyguladığı öğretimsel yaklaşımlar, olumsuz davranışların ortaya çıkması ya da çıkmaması noktasında artalandaki belirleyici faktöre bağlanır. Bunlar değişen sınıf içi otorite olgusu ve söylemsel güç ilişkileridir. Başka bir deyişle öğretmen ve öğrenenler arasındaki sözel ve sözel olmayan etkileşimler, bir otorite olgusunu ve söylemsel güç ilişkisini tanımlar ve bunlar sınıf kültürüne dâhil olanlar için bilinçli (direkt) ya da bilinçli olmadan (dolaylı) hissedilebilir ya da anlaşılabilir. Bu bağlamda, Rogers ve Freiberg (1994) öğrenen-merkezli ve öğretmen-merkezli sınıf ortamlarındaki sınıf yönetimi ile ilgili durumları karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma, Tablo 1’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Rogers ve Freiberg’in (1994) karşılaştırması sınıfta otorite olgusunun yer aldığını göstermektedir. Otoritenin olduğu bir bağlamda çeşitli söylemsel güç ilişkilerinden bahsedilebilir. Söylemsel güç ilişkileri, öğretmen-merkezli bir sınıfta daha asimetrik; öğrenen-merkezli bir sınıfta ise daha simetrik bir hâl alabilir (Kounin, 1970).

Öğrenen-merkezli ya da öğretmen-merkezli öğretimin gerçekleştirildiği bir sınıfta genellikle iki tip otorite oluşumundan bahsedilebilir: (i)epistemik otorite, (ii)sosyal otorite (Berland ve Hammer, 2012). Epistemik otorite bilgiye dair bir otoritedir. Sınıfta bilgiye kim sahipse ya da bilgiyi kim oluşturuyorsa epistemik otorite de odur. Öğretmen-merkezli öğretimin benimsendiği sınıflarda tek ve tartışılmaz otorite, konu içeriğine daha fazla sahip olan öğretmenlerdir. Daha da önemlisi epistemik otoriteyi elinde bulunduran, sınıfta aynı zamanda sosyal otoritedir (Glasser, 1998). Sosyal otorite, sınıfta sosyal etkileşimlerin nasıl olması gerektiğini belirleyen kişi ve/veya kişilerden oluşur. Eğer bir sınıfın tek epistemik otoritesi öğretmense sosyal otorite de o olacaktır. Sınıfın sosyal otoritesi ve epistemik otoritesi aşağıdaki sınıf içi durumları belirler (Candela, 2005;

Myhill, 2006; Lefstein, 2008; Lin, 2007; Lyle, 2008) ve bu unsurlar aynı zamanda Tablo 1’de de ayrıntılandırılmıştır. Bir sınıfta epistemik ve sosyal otoriteyi aşağıdaki maddeler karakterize edebilir:

- Kim ne zaman konuşacak (sosyal otorite?)
- Kimin konuşacağına kim karar verecek (sosyal otorite?)
- Kim ne kadar süre ile konuşacak (sosyal otorite?)
- Kimin söylediği doğru ya da rasyonel olarak kabul edilecek (epistemik otorite?)
- Hangi bilgiler, doğru kabul edilmeyecek (epistemik otorite?)
- Hangi öğrenen söylemleri, sınıf diyalogundan elenecek (epistemik otorite?)
- Hangi öğrenen katkıları gerçek bilişsel katkılar olarak öne çıkarılacak (epistemik otorite?)

**Tablo 1\*.** Öğretmen-merkezli ve Öğretmen-merkezli pedagojik yaklaşımlarda sınıf yönetimi durumlarının karşılaştırılması

<b>KONU-MERKEZLİ</b>	<b>BECERİ-MERKEZLİ</b>
Sınıfta tek lider öğretmendir.	Sınıfta liderlik paylaşılmıştır.
Sınıf yönetimi bir hata bulma işidir.	Sınıf yönetimi bir yönlendirme işidir.
Sınıfın tüm organizasyonu ile işleri öğretmenin sorumluluğundadır.	Tüm öğrenenler sınıf organizasyonunda öğretmenin destekleyicileridir.
Disiplin öğretmenden gelir.	Disiplin özden (öğrenenden) gelir.
Sadece birkaç öğrenen öğretmene sınıf yönetiminde yardımcı olur.	Tüm öğrenenler sınıf yönetiminde etkili sorumluluk almada fırsatlara sahiptir.
Öğretmen sınıf kurallarını koyar ve öğrenenlere direkt iletir.	Bir sözleşme ve/veya müzakere sonucunda sınıf kuralları öğretmen ve öğrenenler tarafından oluşturulur.
Uyumsuz/uyumlu davranışların sonuçları bütün öğrenenler için net ve tektir.	Uyumsuz/uyumlu davranışların sonuçları bireysel farklılıkları yansıtır.
Öğrenenler sınırlı görev alma sorumluluğuna sahiptir.	Tüm sınıf sorumluluğu herkes tarafından paylaşılır.

\* İlgili kaynaktan türetilmiştir: Rogers, C. and Freiberg, H.J. (1994) *Freedom to learn*. 3rd ed. New York: Macmillan Publishing.

Epistemik otoritenin paylaşılmadığı, dolayısıyla sosyal otoritenin teklediği sınıflarda öğretmen-merkezli bir öğretimsel süreç ilerletiliyor demektir. Bu bağlamda öğretmenin iki tip rolü olabilir: (i) öğretimsel süreçlerin nasıl başlayacağını ve devam edeceğini söyleyen ve yönlendiren kişi olmak; (ii) öğretimsel süreçlerin sonunda ortaya çıkan entelektüel ürünlerin işe yarayıp yaramadığını belirleyen kişi olmak (Lin, 2007; Mameli ve Molinari, 2013).

Ancak öğretmenler, her zaman hem epistemik hem de sosyal otorite olmayabilirler. Otorite paylaşımının hâkim olduğu sınıf yönetimi süreçleri de mümkündür ve bu durumda öğrenen-merkezli bir öğretimsel süreç işletiliyor olabilir (Freiberg, 2007). Öğrenen-merkezli öğretimsel süreçlerde iki tip otorite de paylaşılabilir. Açıklamak gerekirse eğer öğretmenler, öğrenenlerin de sınıfta oluşturulan öğrenme olgularına bilişsel katkıda bulunmalarına izin verirlerse öğrenenler, epistemik anlamda bir otorite kazanmış olurlar (Glasser, 1969, 1986). Çünkü öğrenenler; öğrenme olgularına bilişsel katkıda bulunurken birbirlerini dinler, verilen cevapları derinleştirir, diğerlerinin

cevaplarını eleştirebilir ve yargılar, toplamda ise hangi argümanın doğru, işe yarar ya da sınıf içi süreçler için ilerletici olduğuna karar verebilirler (Soysal, 2017; 2018). Başka bir deyişle öğrenenler öğrenme-merkezli süreçlerde kendi araştırmaları ve müzakereleri aracılığıyla argümanlarını ve bilgilerini üretebilmiş olurlar. Böylelikle epistemik otoriteyi elde etmiş olabilirler (Freiberg, 1999). Bu bağlamda öğretmen, epistemik otoritesini diğer sınıf üyelerinin de öğrenmeye katkıda bulunması aracılığıyla paylaşmıştır. Bu noktada ciddi derecede önem arz eden diğer bir sınıf yönetimi unsuru ise şudur: “Epistemik otoriteye zamanla sahip olan öğrenenler, aynı zamanda sınıfın sosyal otoritesi de olmaya başlayacaklardır”. Tüm öğrenenler sırasıyla öğrenme olgusuna kasıtlı katkıda bulunmak amacıyla müzakere süreçlerine birbirlerini davet edebileceğinden; kimin ne kadar, ne zaman, hangi sıra ile konuşacağına karar verebileceğinden; hangi fikrin ya da argümanın kabul edilip hangilerinin kabul görmeyeceğini belirleyeceğinden eş-sosyal otoriteler hâline dönüşürler (Good ve Boophy, 2003). Dolayısıyla öğretmenler, epistemik otoritesini ya da baş/ asıl bilici rolünü (primary knower role) ve sosyal otoritesini diğer sınıf üyeleri ile paylaşmış olacaktır (Berry, 1981; Lemke 1990; Mameli ve Molinari, 2013).

Özetle iki tip otoritenin paylaşımının gerçekleştirildiği ölçüde daha etkin bir sınıf yönetiminin, dolayısıyla daha az uyumsuz öğrenen davranışının ortaya çıkması muhtemeldir (Bartlett, 1994; Bauman, 1992). Daha da önemlisi öğrenen-merkezli bir öğretimsel süreçte otorite tipleri, tek bir kaynaktan toplanmadığından ve belli dereceye kadar eşit bir şekilde paylaşılabilirdiğinden, öğretmen ve sınıfın diğer üyeleri (öğrenenler) birer otorite hâline gelmiştir. Tek otoritenin baskın olduğu sınıflar, bilişsel olarak daha az bağlanmış ve yüklenmiş öğrenenleri içereceğinden bu sınıflarda daha fazla olumsuz davranışın görülmesi muhtemeldir. Birden fazla ya da paylaşılmış otoritenin yer aldığı sınıflarda ise öğrenenler, öğrenme olgusuna entelektüel katkıda bulunma (epistemik otorite) ve sosyal akışı düzenleme (sosyal otorite) anlamında birinci derecede sorumlu olduklarından olumlu davranışların görülmesi daha muhtemeldir (DeVries ve Zan, 1994; Dollard ve Christensen, 1996).

Tüm bu argümanların ve yorumlamaların ötesinde, *gerçek* öğrenen-merkezli sınıflarda sınıf yönetimi adına herhangi bir otoriteden söz etmek bir anlam taşımayabilir. Desteklemek gerekirse, tüm sınıf üyelerinin hem epistemik hem de sosyal otorite olduğu öğretimsel anlarda otorite olgusu sistemden kendiliğinden elemine olacaktır. Açıklamak gerekirse, baskın otoritenin yer aldığı sistemlerde otorite olgusundan bahsedilebilir. Nicel ve nitel olarak farklılaştırılmış ya da derecelendirilmiş otoritelerin varlığında otorite olgusu, sınıf yönetimi adına görünür hâline gelir. Ancak, otorite bilişsel eş-sorumluluklar ve eş-katkılar aracılığıyla paylaşılmış ve tüm üyeler otorite kılınmışsa her birey otoriterleşmiştir ve otorite, sınıfın rutin olgusu hâline dönüşmüştür. Başka bir deyişle, otorite olma olgusu adına nitel ve nicel farklılaşmalar ortadan kaldırılmıştır. Sonuç olarak her bireyin otorite olduğu bir öğretimsel dokuda otoriteden bahsedilemez. Başka bir deyişle, *otoritenin yok edilmesinin en iyi yolu otoritenin paylaşılmasıdır* (Broophy, 1999, 2006; Martin, 2004). Olumsuz davranışların ortaya çıkmasına sebep olan esas unsur, paylaşılmamış otoritedir. Dolayısıyla öğretmenler, epistemik ve sosyal otoriteyi paylaşabildikleri ölçüde olumsuz davranışların azalmasını ve zamanla yok olmasını hem garantileyebilir hem de tayin edebilirler.

### *Sınıf yönetimi ve söylemsel güç ilişkileri olgusu*

Öğrenme ve öğretme olgusunu direkt olarak sınıf içi söylemsel ilişkiler aracılığıyla derinlemesine araştıran birçok araştırmacının vardığı en önemli noktalardan birisi, öğretimsel yaklaşımlar ile bunların sınıf içinde *öğretmen konuşması* ile canlandırılması arasında ciddi bir

ilişkinin ve belirleyiciliğin olduğu yönündedir (Lemke, 1990; Scott, 1998). Öğretimsel yaklaşımın türü, öğretimin nasıl başlayacağını, devam edeceğini ve sonlanacağını belirler. Dolayısıyla müfredat teknisyenleri, her biri konu için özellikli öğretimsel yaklaşımların belirlenmesi amacıyla çeşitli deneysel çalışmalar yürütmüş ve özellikli öğretimsel teknikler ve stratejiler belirlemişlerdir (Brown ve Clement 1991; McDermott ve Somers 1991; Viennot ve Rainson, 1999). Ancak özellikli bir konu için özellikli bir öğretimsel yaklaşımın belirlenmesi, her ne kadar sınıf içi etkileşimleri etkiliyor ve tahmin ediyor olsa da ilgili öğretimsel yaklaşımları işe-vuruklaştıran ya da sahneleyen öğretmen konuşması da ciddi derecede önem arz etmekte, sınıftaki otorite olgusu ve güç ilişkileri de öğretmen konuşmasının söylemsel içeriğine göre belirlenmektedir (Soysal, 2017; 2018). Hatta, bazı araştırmacılar; öğretimsel tarz, yaklaşım, teknik veya stratejilerin ötesinde sınıf içi ilişkileri karakterize eden ve belirleyen faktörün öğretmen konuşması aracılığıyla öğrenenlere verdiği söyleysel mesajlar olduğunu ifade etmektedirler (Scott, 1997; Soysal, 2017). Çünkü her bir öğretimsel perspektif, ona eşlik eden bir öğretmen konuşması tarafından çevrenir (Scott, 1997; 1998). Bu argüman, bu araştırma bağlamında, öğretimsel yaklaşımın belirlediği pedagojik perspektifin önemsiz olduğunu göstermez; öğretmen konuşmasının analitik parçalarının otorite olgusunu ve söyleysel güç ilişkilerini sıklıkla ve sürekli olarak devindirdiğini ifade eder.

Öğretmenin planladığı ve uyguladığı öğretimsel yaklaşımların, tekniklerin veya stratejilerin otorite olgusunun sınıf içinde varoluşunu alt üst edebildiği söylenebilir (Freiberg, 1999a; 1999b). Rogers ve Freiberg (1994), Tablo 2’de gösterildiği üzere, sınıf yönetimi süreçlerinin fazlaca etkilendiği çeşitli öğretimsel uygulama türlerini belirtmişlerdir. Rogers ve Freiberg (1994) bu kategorizasyonu öğretmen-merkezli öğretimsel aksiyondan, öğrenen-merkezli öğretimsel aksiyona keskin bir geçiş ya da “var-yok” şeklinde değil, devamlılık arz eden, dereceli bir şekilde oluşturmuşlardır. Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen-merkezli öğretimsel aksiyonlardan daha öğrenen-merkezli öğretimsel aksiyonlara dereceli bir geçişin olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi bağlamında ise yukarıdan aşağıya doğru daha az uyumsuz öğrenen davranışının görüleceği, otorite tiplerinin paylaşımının daha fazla olacağı, sınıf yönetiminin hem öğretmen hem de öğrenenler tarafından üstlenileceği söylenebilir (Freiberg, 1999a, 1999b). Örneğin direkt anlatımın baskın öğretimsel anlayış olduğu sınıf içi süreçlerde öğrenenler hem epistemik hem de sosyal otorite olma durumlarını baştan yitirmişlerdir (Cornelius-White, 2007). Direkt anlatımın olduğu sınıflarda öğretimsel akış; öğretmen anlatır, öğrenenler anlar silsilesinde gerçekleşir (Cornelius-White, 2007; Soysal ve Radmard, 2017a; 2017b; 2018; Soysal ve Tanık, 2017). Doğrudan anlatıların hâkim olduğu öğretimsel süreçlerde çoğu öğretmen, disiplin kurallarının işletildiğini varsayabilir. Başka bir deyişle otoriter (despot, baskın) bir öğretmenin sınıfında direkt olarak anlatılan konuları (tedirginlik atmosferinde) dinleyen ve (sözde) kavramaya çalışan öğrenenler olabilir. Bu tip bir sınıfta disiplin sağlanmış gibi görünebilir; çünkü sadece öğretmenin sesi net bir şekilde duyulmakta, onun direkt anlatısını olumsuz etkileyecek herhangi bir uyumsuz davranışla karşılaşmamaktadır. Burada esas sorulması gereken soru şudur: “Bu durum sınıf yönetiminin gerçekten planlandığı ve uygulandığı anlamına mı gelir?” Cevap ise bu tipte bir öğretimsel yaklaşımın sınıf üyelerini baskılayarak sınıf yönetimini mümkün kıldığı ve olumsuz davranışların gözlemlenmemesinin esas sebebinin fazlaca asimetrik otoriteden kaynaklandığı yönündedir. Esas itibarıyla, sınıf yönetimi, sınıf üyelerini öğretmenin ağzından çıkan şeyleri dinler hâle dönüştürmenin ya da salt bir şekilde disipline etmenin tarifi olmaksızın öğrenmenin bizzat gerçekleştirilmesi ve artırılması için yerine getirilen, öğretmen ve öğrenenlerce üstlenilmesi gereken, sosyal sorumluluklar bütünüdür (Freiberg ve Lapointe, 2006).

**Tablo\* 2.** Öğretmen-merkezli ve Öğretmen-merkezli pedagojik yaklaşımlarda öğretimsel süreçlerin dereceli geçişi ve sınıf yönetimi

<b>DAHA ÖĞRETMEN-MERKEZLİ</b>	
<i>Direkt anlatım</i>	Öğretmen içeriğin direkt olarak sunulmasında aktif bir rol alır ve öğrenenlerin yapması gereken şey dinlediklerini anlamak ve öğrenmektir.
<i>Üçlü diyalog</i>	Öğretmen-öğrenen ilişkisi üçlü diyalog dizgileri içinde kalır. Öğretmen bir soru ile süreci başlatır (Başlat); öğrenenler öğretmeni memnun etmek için cevap verirler (Cevap Al); öğrenenlerin cevapları sadece öğretmen tarafından değerlendirilir (Değerlendir).
<i>Ezberle-Yap</i>	Öğretmen önce bir kavramı tanıtır, sonra o kavramı pekiştirmek için bireyleri bir pratik görev üzerinde bağımsız çalıştırır.
<i>Gösterip yaptırma</i>	Öğretmen öğrenenlere bir materyalin ya da özel bir aletin nasıl kullanılacağını gösterir ve ondan yapmasını bekler.
<i>Tartışma</i>	Öğretmen öğrenenlerin rahat bir şekilde alternatif argümanları sunabilecekleri ve öğrendiklerini üst düzey becerilerle yeniden anlamlandırabilecekleri ortamlar hazırlar.
<i>İşbirlikli çalışma</i>	Küçük çalışma ya da araştırma grupları birbirine bağlılık, bireysel sorumluluk ve kolektif çalışma ile görevleri yerine getirirler.
<i>Yönlendirilmiş keşif</i>	Öğretmen öğrenenlere önceden yapılandırılmış bir problem ya da problemler durumunu sunar, bu problem durumunun nasıl çözümleneceği ile ilgili aşamaları onlara sağlar.
<i>Sosyal kontratlar</i>	Öğretmen öğrenenlerle birlikte yapılacak iş ya da görevin nasıl ve ne zamana kadar yapılacağını belirten bir yazılı metni imzalar.
<i>Rol oynama</i>	Öğrenenler gerçek hayat problemlerini çözümlmek ya da bıçak sırtı konularda karar vermek için çeşitli rolleri icra ederler.
<i>Projeler</i>	Bilimsel bir araştırma ve raporlama süreci öğrenenlerce bir durumun keşfedilmesi ya da bir konunun derinlemesine öğrenilmesi için yürütülür.
<i>Araştırma-sorgulama</i>	Öğrenenlerin kendi araştırma sorularını oluşturup, veri toplama süreçlerine girdiği ve öğrenilen konular hakkında eleştirel düşünebildiği öğretimsel yaklaşımdır.
<i>Öz-değerlendirme</i>	Öğrenenlerin objektif ölçüler çerçevesinde kendi düşünmesini veya ürününü değerlendirmesidir.
<b>DAHA ÖĞRENER-MERKEZLİ</b>	

\* İlgili kaynaktan türetilmiştir: Rogers, C. and Freiberg, H.J. (1994) *Freedom to learn*. 3rd ed. New York: Macmillan Publishing.

Öte yandan öğretmenin öğretimsel yaklaşımı öğrenen-merkezli bir süreci yansıtabilir. Öğrenenlerin sesinin daha çok duyulduğu, onların öğrenme olgusuna entelektüel katkılarının nicel ve nitel açıdan daha yeterli düzeylerde bulunduğu bir sınıfta, sınıf yönetimi olgusu; başka bir anlam taşıyabilecektir. Örneğin araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimsel uygulamalarda sınıf yönetimi adına öğretmenin alacağı sorumluluklar başkalaşabilir. Bu tipte öğretimsel bir perspektifte öğretmen; öğrenenleri susturmak, kendisini pür dikkat dinlemelerini sağlamak, sınıfta süregelen sessizliği kesinleştirmek gibi görevleri icra etmez.

Bunlar yerine öğretmen; pedagojik açıdan “öğrenenler rasyonel araştırma soruları oluşturabildiler mi?”, “küçük grup çalışmalarında öğrenenler grup çalışmasına yeterince katkıda

bulunuyorlar mı?”, “öğrenenler örneğin deneysel ya da araştırma süreçlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde yürütebiliyorlar mı?”, “öğrenenler proje ya da araştırma sonuçlarını birbirine sunarken veri ve delil temelli akıl yürütmeler yapabiliyorlar mı?” gibi soruları gerçek sınıf yönetimi adına cevaplamaya çalışacaktır. Bu bağlamda öğretmen, salt bir sınıf yönetimi icrasına yönelmektense öğrenenlere araştırma-sorgulama gibi bir öğretimsel sürecin gerçekleşmesi için çeşitli sorumluluk bilinçlerinin kazandırılmasının yollarını arayan ve uygulayan kişi olarak görev yapmaktadır (Cornelius-White, 2007).

Ötesinde bu tipte bir öğretmenin sınıfında sessizlik değil, araştırma süreçlerinden dolayı oluşan ciddi bir gürültü hâkimdir. Ancak bu gürültü “üretken” bir gürültüdür ve öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katkıda bulun(a)madıkları ve sınıftaki akseden olaylara bağlan(a)mayıp kendilerini ait hissetmedikleri için uyumsuz davranışlarından doğan “üretken olmayan” gürültüden oldukça farklıdır (Cornelius-White, 2007). Özetle, yukarıdaki gibi düşünüldüğünde sınıf yönetiminin biçimini ve görünümünü asıl değiştiren olgunun öğretimsel aksiyonların ya da yaklaşımların tipi olduğu söylenebilir. Ancak bu öğretimsel aksiyonlar ve yaklaşımlar, ciddi derecede öğretmen konuşmasından etkilenir ve bu bölümün başında da belirtildiği üzere öğretmen konuşması, her bir öğretimsel dizgenin daha öğretmen-merkezli mi yoksa daha öğrenen-merkezli mi olduğunun belirlenmesi bağlamında bir ölçüt olarak kullanılabilir. Öğretimsel yaklaşımı ya da akışı çevreleyen ve onu başka bir pedagojik etkileşime dönüştürebilen öğretmen konuşması, aşağıdaki örneklerle daha iyi anlaşılabilir.

Tablo 3 ve Tablo 4’te bir öğretmenin sınıf içi sözel ve/veya sözel olmayan etkileşimleri yaptığı konuşma ya da pedagojik hamleler aracılığıyla nasıl değiştirebileceğini ve bunun otorite ve güç ilişkilerine nasıl yansıdığını gösteren iki farklı örnek sunulmuş ve karşılaştırılmıştır. İlgili örnekler, 2016-2018 eğitim-öğretim yılında, yedinci sınıf öğrencilerinin dahil olduğu bir fen dersinden kesit olarak alınmıştır. Diyalog dolayısıyla kurgusal değil, gerçektir. Birinci örnek (Tablo 3), daha asimetrik güç ilişkilerini ve dağıtılmamış otoriteyi gösterirken ikinci örnek (Tablo 4) ise daha simetrik güç ilişkilerini ve paylaşılmış otoriteyi temsil etmektedir. Öğretimsel aktivitenin öğretmenin çevreyici pedagojik hamleleri ile nasıl devindirildiği ve bunun sınıf yönetimi durumlarına nasıl yansıdığı, diyalogların çözümlenmesi ve yorumlanması aracılığıyla göstermektedir.

**Tablo\* 3.** *Diyalog-I* ve daha asimetrik söylemsel güç ilişkileri

Sıra	Konuşmacı	Diyalog	Konuşma örüntüsü	Söylemsel hamle	Fonksiyon
1	Öğretmen	Evet, maddenin içinde ne var çocuklar?	Başlat (B)	Kapalı-uçlu soru	Diyalogu başlatmak için öğretmenin sorduğu soru
2	Öğrenci-1	Parçacıklar var.	Cevap al (C)	-	-
3	Öğretmen	Tamam da işte onlara ne diyoruz?	Değerlendir (D)	Sonda	Öğretmen öğrencinin cevabını derinleştirmek istiyor.
4	Öğrenci-1	Element!	C	-	
5	Öğretmen	Hayır! Ne diyoruz onlara? Ahmet sen söyle?	D-B	Ret-Alternatif	Öğretmen cevabı reddediyor ve doğru cevabı arıyor.
6	Öğrenci-2	Atom!	C	-	

7	Öğretmen	Çok güzel, “atom”, diyoruz. Atomla element farklı mı?	D-B	Kabul-Sonda	Öğretmen cevabı kabul ediyor ve bir başka derinleştirme sorusu yöneltiyor.
8	Öğrenci-2	Farklı Hocam...	C	-	-
9	Öğretmen	Tamam da nasıl farklı?	D-B	Sonda	Öğretmen cevabı kabul ediyor ve bir başka derinleştirme sorusu yöneltiyor.
10	Öğrenci-2	Mesela su farklı atomlardan oluşan bir elementtir mesela Hocam.	C	-	-
11	Öğretmen	Su bir element mi?	D-B	Ret	Öğretmen cevabı reddediyor
12	Öğrenci-2	Evet Hocam.	C	-	-
13	Öğretmen	<b>Başka fikri olan var mı? Yani element ve atoma düzgün bir örnek verecek olan?</b>	D-B	Ret-Alternatif	Öğretmen cevabı reddediyor ve doğru cevabı arıyor.

\*Diyaloglar gerçek sınıf ortamından alınmıştır.

Her bir tablo için (Tablo 2, Tablo 3), “sıra” sütunu konuşma sıralarını, “konuşmacı” sütunu öğretmenin ve öğrencilerin “diyaloga” katkılarını göstermektedir. “Konuşma örüntüsü” diyalogu kimin başlattığını, başlatılmış diyaloga kimin cevap/reaksiyon verdiğini ve verilmiş cevapların/reaksiyonların içeriğinin kimin tarafından değerlendirildiğini ya da eleştirildiğini göstermektedir. Öğretimsel aktiviteyi çevreleyen öğretmen konuşmasının söylemsel içeriği ve pedagojik açıdan ne işe yaradığı ise son iki sütunda gösterilmiştir. Her iki diyalogda da konu içeriği atomlar ve elementlerdir. Öğretmen öğrencileri ile atomlar konusu ile ilgili bir durumu konuşmaktadır. Öğretmen kapalı uçlu bir soru ile diyalogu başlatmıştır (konuşma sırası-1). Öğrenci-1 atomun içindeki temel şeyin parçacıklar olduğunu iddia etmiştir (konuşma sırası-2). Öğretmen bu cevabı kabul etmiş ve cevabı derinleştirmek amacıyla öğrenciden parçacıkları karakterize edecek bir (bilimsel) etiket istemiştir (konuşma sırası-3). Öğretmen bu hamlesi ile daha formalize edilmiş bir dil kullanmak istediği mesajını öğrencilere vermiştir. Öğrenci-1 mevcut diyalogla diğer öğrencilere göre daha ilgili olduğundan hızlı bir şekilde “element” etiketini öğretmenin değerlendirmesine sunmuştur (konuşma sırası-4). Öğretmen sunulan etiketi reddetmiş ve doğru bir cevap (etiket) bulmak üzere hızlıca başka bir öğrenene söz hakkı vermiştir (konuşma sırası-5). Bu anda öğretmen bir “aklımdakini bil” durumu yaratmış ve sunulan cevapla beklenen cevabın mutlaka uyuşması yönünde bir *epistemik otorite* kurmuştur. Konuşma sırası-6’da da görüldüğü üzere öğretmen, beklediği cevabı (atom) bir öğrenciden almıştır. Öğretmen, hemen sonrasında atom ve elementin farklı şeyler olup olmadığını öğrencilere sormuştur (konuşma sırası-7). Bu soru öğretmenin sıkı ve değiştiril(e)mez bir öğretim ajandası olduğunu ve öğretimsel akışı bu ajandanın içinde yer alan kavramlarla ya da pratiklerle ilerletmek istediğini göstermektedir. Öğrenci-2 bu iki olgunun birbirinden farklı olduğunu kısaca ifade etmiş, ancak ne bir açıklama ne de bir gerekçelendirme yapmıştır (konuşma sırası-8). Bir sonraki hamlede öğretmen beklendiği bir şekilde farklılığın nasıl ve ne yönde olduğunu açıklaması için bir talep oluşturmak üzere bir soru yöneltmiştir. Konuşma sırası-10’da öğrenci-2 suyun bir element örneği olduğunu ifade etmiştir. Hemen sonrasında öğretmen, ciddi bir biçimde “su bir element örneğidir” cevabını reddetmiş (su esasında bir bileşiktir ve farklı elementlerin kendi özelliklerini kaybettiği bir kimyasal reaksiyon sonucu oluşur) ve öğrenci-2’ye (anlamsız) cevabını revize etmesi için bir fırsat daha sunmuştur (konuşma sırası-11). Öğrenci-2 suyu bir element olarak kabul etmeye devam etmiş (konuşma sırası-12) ve öğretmenin ilgili soruyu doğru (“...düzgün bir örnek verecek olan”) bir cevabın acilen bulunması için başka birine ya da sınıfın tamamına yöneltmesine ve “aklımdakini bil” oyununa



devam etmesine yol açmıştır (konuşma sırası-13). Bu diyalogda öğretmen açıkça hem epistemik hem de sosyal otorite rollerini korumuştur. Öğretmen, genellikle daha formalize edilmiş bir dili ve düşünceyi öne çıkarmaya çalışmakta ve öğrenenlerin sınıf içine zorunlu olarak getirdiği çoğunlukla yanlış ya da alternatif olabilen informal dilleri ve düşünceleri yok saymıştır. Öğrenenler, bu diyalogda öğretmenin zihninden geçen kavramları bilmeye çalışan sınıf üyeleri olarak davranmış ve temel amaçlarını öğretmene doğru bir cevap vererek onu tatmin etmek ve/veya hoşnut etmek olarak belirlemişlerdir. Bu bağlamda paylaşılmamış otoritelerin daha fazla olumsuz öğrenen davranışına yol açabileceği söylenebilir. Öğrenenlerin alternatif akıl yürütmeleri (sadece) öğretmen tarafından değerlendirildiğinde ve reddedildiğinde, öğrenenler sınıfta müzakere edilen olgulara bilişsel katkılar sağlayamadıklarında, toplamda ise, sınıf içi süreçlere entelektüel olarak bağlanıp kendilerini bilişsel olarak yüklü ve sorumlu hissetmediklerinde beklendik bir şekilde olumsuz davranışlar gösterme eğiliminde olabileceklerdir.

**Tablo\* 4.** *Diyalog-II* ve daha simetrik söylemsel güç ilişkileri

<i>Sıra</i>	<i>Konuşmacı</i>	<i>Diyalog</i>	<i>Konuşma örüntüsü</i>	<i>Söylemsel hamle</i>	<i>Fonksiyon</i>
1	Öğretmen	Evet, maddenin içinde ne var çocuklar?	Başlat (B)	Kapalı- uçlu soru	Diyalogu başlatmak için öğretmenin sorduğu soru
2	Öğrenci-1	Parçacıklar var, Hocam.	Cevap al (C)	-	-
3	Öğretmen	Tamam da işte onlara ne diyoruz?	Değerlendir (D)	Sonda	Öğretmen öğrencinin cevabını derinleştirmek istiyor.
4	Öğrenci-1	Element!	C	-	-
5	Öğretmen	Hayır! Ne diyoruz onlara? Ahmet sen söyle?	D-B	Ret- Alternatif	Öğretmen cevabı reddediyor ve doğru cevabı arıyor.
6	Öğrenci-2	Atom!	C	-	-
7	Öğretmen	Çok güzel “atom”, diyoruz. Atomla element farklı mı?	D-B	Kabul- Sonda	Öğretmen cevabı kabul ediyor ve bir başka derinleştirme sorusu yöneltiyor.
8	Öğrenci-2	Farklı Hocam...	C	-	-
9	Öğretmen	Tamam da nasıl farklı?	D-B	Sonda	Öğretmen cevabı kabul ediyor ve bir başka derinleştirme sorusu yöneltiyor.
10	Öğrenci-2	Mesela su farklı atomlardan oluşan bir elementtir mesela Hocam.	C	-	-
11	Öğretmen	Su bir element mi?	D-B	Ret	Öğretmen cevabı reddediyor.
12	Öğrenci-2	Evet Hocam.	C	-	-
13	Öğretmen	<i>Arkadaşlar ne diyorsunuz? Arkadaşınız suya element diyor?</i>	T (Takip sorusu)	Değerlendirme yönlendirme	Öğretmen diğer öğrencileri verilmiş cevabı değerlendirmeleri için davet ediyor.
14	Öğrenci-3	Olabilir Hocam.	C	-	-
15	Öğrenci-4	Hocam su da elementlerden oluşur sonuçta.	C	-	-

16	Öğretmen	Elementlerin düzenli gösterildiği bir tablo var mıydı?	B	Nötr-Sonda	Öğretmen herhangi bir olumlu/olumsuz değerlendirme yapmadan öğrencinin cevabını derinleştirmek istiyor.
17	Öğrenci-4	Evet Hocam. Geçen sene öğrenmiştik: elementlerin periyodik tablosu.	C	-	-
18	Öğretmen	Bu tablo ne işe yarıyordu?	D-B	Kabul-sonda	Öğretmen cevabı kabul ediyor ve bir başka derinleştirme sorusu yöneltiyor.
19	Öğrenci-3	Şey Hocam... Elementleri kendi içinde topluyordu.	C	-	
20	Öğretmen	Ne demek istedin anlayamadım?	T	Açıklaştırma	Öğretmen cevabı anladı, ancak diğerlerinin de anlaması için cevabı verenden cevabını daha açık bir dille ifade etmesini istiyor.
21	Öğrenci-3	Yani öğretmenim onları, şeyleri, yani elementleri benzer özelliklerine göre bir araya toplamış onu yapan.	C	-	-
22	Öğretmen	Tamam, ben de katılıyorum sana. Peki o zaman su bir elementse orada var mıdır?	D-B	Kabul-tahmin	Öğretmen cevabı kabul ediyor ve öğrencilerden tahminde bulunmasını talep ediyor.
23	Öğrenciler (hep bir ağızdan)	Tabi vardır Hocam (!?)	C	-	-
24	Öğretmen	O zaman inceleyelim mi periyodik tabloyu ne dersiniz? Su nerede imiş görelim?	D-B	Kabul-maddileştirme	Öğretmen cevabı kabul ediyor ve öğrencileri gerçek verili sistemi incelemeleri için yönlendiriyor.
<b>Öğrenciler hep birlikte kısa bir süre periyodik tabloda "su elementini" ararlar.</b>					
25	Öğrenci-2	Öğretmenim burada su yok...	C	-	-
26	Öğretmen	Ama sen suya element demiştin ve kesinlikle eğer senin dediğin doğru ise suyun tabloda yer alması lazım.	B	İzleme	Öğretmen "kavramsal değişim" için öğrencinin önceki ve anlık oluşan fikrini ona hatırlatıp, karşılaştırma yapmasını istiyor.
27	Öğrenci-3	Hocam ben hatırladım. Suda hidrojen ve oksijen vardı. Ben onları burada buldum ama su yok.	C	-	-
28	Öğretmen	O zaman su element olmayabilir mi?	D-T	Tahmin etme	Öğretmen cevabı kabul ediyor ve öğrencilerden su ile ilgili bir tahminde bulunmalarını talep ediyor.
29	Öğrenci-3	Evet Hocam o başka bir şey olabilir? Olsa zaten burada olurdu.	C	-	

\*Diyaloglar gerçek sınıf ortamından alınmıştır.

Tablo 3 ve Tablo 4'teki temel pedagojik farklılıklar ve bunların sınıf yönetimi olgusuna yansımaları, 13. hamlenin değişimi ile başlayan ve devam ettirilen sınıf içi etkileşimlerle açıklanabilmektedir. Öğrenci-2, suyun bir element olduğunu ifade edip bu iddiasında ısrar ettiğinde (Tablo 4, konuşma sırası-12), bir önceki diyalogda olduğu gibi öğretmen, bu ilgisiz ya da yanlış cevabı tamamen yok sayabilir ve doğru cevabın acilen bulunması için diğer öğrenenleri görevlendirebilirdi (Tablo 3, konuşma sırası 13). Ancak öğretmen, Öğrenci-2'nin bu cevabına farklı bir pedagojik hamle ile reaksiyon vermiştir. Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen verilen cevabı direkt olarak değerlendirip reddetmektense diğer öğrenenlerin değerlendirmesine sunmuştur (Tablo 4, konuşma sırası-12). Öğretmen, bu hamle ile diğer öğrenenleri eş-değerlendirmeci konumuna yükseltmiştir. Bu hamle ile öğretmen, ilk defa *epistemik otoriteyi paylaşma girişiminde* olmuştur. Çünkü artık suyun bir element olup olmadığı fikrini değerlendirecek ya da eleştirecek diğer sesler de duyulmaya başlanabilecektir. Devam eden konuşmalarda Öğrenci-3 ve Öğrenci-4 çeşitli cevaplar sunmuştur. Öğrenci-3, var-yok ya da evet-hayır biçimde düşük düzeyli ya da gerekçesiz bir değerlendirme yapmıştır (konuşma sırası-14). Öğrenci-4 ise başka bir akıl yürütme yapmış ve suyun -elementlerden oluştuğundan- bir element adayı olabileceğini ifade etmiştir (konuşma sırası-15). Öğretmen, biri derinliksiz ve gerekçesiz diğeri ise yanlış olan iki cevabı aldıktan sonra “tarafsız kalabilme” durumunu koruyabilmiş ve bir takip sorusu ile diyalogu devam ettirmeyi pedagojik olarak tercih etmiştir (konuşma sırası-16).

Devam eden konuşmalarda (konuşma sırası-17, 18, 19, 20 ve 21) öğretmen, öğrencilerle bir doğrulayıcı konuşma yapıyor ve elementlerin düzenli bir şekilde yer aldığı periyodik tablo olgusunu onlara onların aracılığıyla hatırlatmıştır. Konuşma sırası-22'de öğretmen, kritik bir pedagojik hamleyi gerçekleştiriyor ve öğrenenleri rasyonel bir akıl yürütme yapmaya davet ediyor: “Eğer su bir elementse mutlaka periyodik tabloda yer almalıdır.” Bu rasyonel davet, bütün öğrenciler tarafından kabul görüyor ve öğretmen tüm öğrenenleri periyodik tabloda su “elementini” aramak için yönlendiriyor. Bu bağlamda, artık epistemik otorite hem öğrenenler hem öğretmen hem de dış verili sistemler hâline dönüşüyor. Çünkü öğretmen, öğrenenlerin akıl yürütmelerinin test edilmesi ya da daha makul olanı ile değiştirilmesi için maddi (verili) bir sistem üzerinden aktiviteyi sürdürme ile ilgili aldığı bir *pedagojik kararı* uygulamıştır. Öğrenenler, başlangıç hipotezlerini test etmek adına suyu periyodik tabloda arama girişiminde bulundurmıştır. Ancak, Öğrenci-2'nin de belirttiği üzere (konuşma sırası-25) su, elementlerin en genel tablosu olan periyodik tabloda yer almamıştır. Konuşma sırası-26'da öğretmen, hem öğrenci-2'ye hem de sınıfın diğer tüm üyelerine fikirlerini daha makul olanla revize edebilmeleri için geriye dönük bir hatırlatma yapmamıştır: öğrenenlerden önceki ve periyodik tabloyu inceledikten sonraki fikirlerini karşılaştırmalarını istememiştir. Ardından Öğrenci-3, suyun hidrojen ve oksijen elementlerinden oluştuğunu, bu iki elementin periyodik tabloda olduğunu, ancak suyun olmadığını verili bir şekilde ifade etmiştir (konuşma sırası-27). Öğretmen, bu cevabın ardından ilk kez bir entelektüel pozisyon alma ve bunu öğrenenlere hissettirme eğiliminde olmaktadır (konuşma sırası-28). Konuşma sırası-29'da öğrencilerden biri, ilk kez “su bir elementtir” fikrinin doğru olamayabileceği ile ilgili bir durumu kabul edebilecekleri hakkında bir sinyal vermiştir ve argümanını -suyun esasen “başka” bir şey olduğunu- maddi-verili bir sistemden elde ettiği gözlemler aracılığıyla güçlendirmiştir (“...olsa zaten burada olurdu”). Özetle öğretmen, öğrencilerin sınıf ortamına getirdikleri günlük dillerini ilk anda reddetmediğinde ve diyalog akışını bu sosyal dil üzerinden kurguladığında öğrenenler, öğrenme süreçlerine daha çok bağlanabilir ve bilişsel olarak kendilerini daha donanımlı hissedebilirler. Ötesinde öğretmenin ikinci diyalog akışında yaptığı özellikli hamleler, öğretimsel aktivitenin pedagojik kaderini ya da sonucunu tayin etme konusunda belirtildiği üzere gösterildiği üzere ciddi derecede etkin olabilmektedir. Öğretmen belli başlı hamleler yaparak *epistemik otoritesini*

paylaşabilmiş ve diğerlerini de ortaya çıkan fikirleri eleştiren ve değerlendirebilen *eş-eleştirciler* ya da *eş-değerlendiriciler* konumuna yükseltmiştir. Dolayısıyla Tablo-3 ve Tablo-4'te sergilenen öğretmen hamlelerinin niceliklerindeki artış, olumlu davranışların artmasına ya da olumsuz davranışların gözlemlenmesine ciddi derecede yansiyabilecektir. Desteklemek gerekirse sürekli bilimin sosyal dili ve etiketleri ile sıkı bir biçimde değerlendirilmeye maruz kalan ve çoğunlukla alternatif konuşma ve düşünme sistemleri reddedilen öğrenenler, zamanla sınıfla entelektüel bağlarını yitirecek ve bilişsel olarak donanımlı olamadıklarından dolayı olumsuz davranışlar gösterme eğiliminde olabileceklerdir. Ancak öğrenenler doğru zamanda ve bağlamda sergilenen belirli pedagojik hamlelerle *eş-otoriteler* hâline getirildikçe entelektüel olarak sınıftaki öğrenme olgusuna katkıda bulunma anlamında birinci dereceden sorumlu olacaklarından sınıf içi süreçlere daha derinden bağlanabilecek ve minimum düzeyde olumsuz davranış sergileme eğiliminde olabileceklerdir.

### Tartışma ve Sonuç

Görüldüğü ve tartışıldığı üzere öğretmenlerin hem maddi-fiziksel kurulumu hem de öğretimsel faaliyetlerin aksiyonel yönelimlerini öğrencilerin yararına düzenlenmeleri olumlu öğretim çıktılarının sağlanması için kritik öneme sahiptir. Öğrenenler, öğretimsel faaliyetlere esaslı bir şekilde katkıda bulunabildiklerinde, öğrenilecek olguyu öğretmenle birlikte inşa eden *eş-görevliler* ve *eş-değerlendirmeciler* hâline dönüşebildiklerinde, sınıf yönetimi olgusu öğretimsel sistemden ya da akıştan elemine edilen bir olguya dönüşebilmektedir. Ayrıca, bu çalışmada da gösterilmekte olduğu gibi, öğrencilerin anlamlı ve etkili bir şekilde öğrenme faaliyetlerine katılabilmeleri öğretmenlerin sınıfın maddi kurulumunu düzenleyebilmelerinden ziyade, onların öğretimsel perspektiflerine (teorik) ve faaliyetlerine (pratik) ait bilgilerinin, becerilerinin ve pedagojik farkındalıklarının geliştirilmesine bağlıdır. Öğrenme-öğretme süreçleri ne kadar karmaşık ve soyut öğeleri, durumları ve etkileşimleri (sözel, sözel olmayan) içeriyorsa, olumsuz davranışların öğretimsel süreçlerden elemine edilmesi ya da sınıf yönetiminin tayini de o kadar kompleks bir olgudur. Delillendirildiği üzere, sınıf yönetimi olgusu, öğretimsel perspektiften ve ona sıkı sıkıya eşlik eden otorite tiplerinden ve söylemsel güç ilişkilerinden ayırt edilemez; yalıtılmış bir şekilde incelenemez. Bu bir zincir reaksiyona benzetilebilir. Öğretmenin öğretim esnasında yarattığı, meşrulaştırdığı ya da yok ettiği, öğrenenler tarafından dolaylı ya da doğrudan gözlemlenen ya da algılanan, gizil ya da açık otorite olgusu, *sınıf yönetimi olgusunun ontolojik geleceğini tayin eder*. Ontolojik olarak düşünüldüğünde, öğretmen direkt etkileşimler aracılığıyla, öğrenenleri birer bilici, katkıcı ve değerlendirici olarak atadığında, onlar birer epistemik ve sosyal otorite haline geleceklerdir, yani öğretmene ek olarak öğrencilerde sınıf süreçlerinde *var edileceklerdir*. Olgubilim dünyasında (fenomenler dünyası), bizlere görünen şeyler arasında ancak ve ancak farklılıklar olduğunda zihinsel olarak onları ayırt edebilir, kategorize edip, aralarında hiyerarşiler kurabiliriz (Marton, 1981; 1994; 2000). Bu şuna benzetilebilir: *“bir şelalenin yanında uzun süre kaldığınızda, şelalenin yarattığı ses sabitleşir ve onu duyana normalleştirilir. Çünkü şelalenin yarattığı ses artık diğer seslerin arasındadır ve farklılaşmadağı için, özel bir ses olarak algılan(a)maz”* (Marton, 1981; 1994; 2000). O ses artık sıradan bir sestir.

Sınıfta da otorite olgusu sürekli paylaşıldığında, otoriteler arasında hiyerarşik farklılıklar olmadığı ve bu bir süreklilik arz ettiğinde bu olgu artık sıradanlaşmıştır, sabitleşmiştir ve normalleşmiştir. Her bir üyenin epistemik ve sosyal otorite olduğu öğretimsel süreçler bütününde, ontolojik olarak otorite kavramı arayışına girmek, dolayısıyla, doğru olmayacaktır. Çünkü otorite olgusu adına farklılık ya da hiyerarşi yaratan unsur olan öğretmen (yani öğretmenin daha büyük

bir otorite olarak diğer üyelerden farklılaşması) ona sosyo-kültürel (sözde eğitimin bir gereği olarak) olarak bahşedilmiş otoritesini paylaşarak otoriteyi yok edebilecektir. *Başka bir deyişle, öğretmenin sınıfı yönetmesinin tek yolu, kendi otoritesini yok ortadan kaldırmasıdır.* Çünkü nesnelerin yönetimi özneler aracılığıyla, öznelerin yönetimi ise öz-özneler aracılığıyla gerçekleşebilir (Freire, 1970). Öğretmen, başka bir deyişle, otoritesini belli başlı öğretimsel faaliyetlerle paylaştığında, sınıf yönetimi adına kendine düşen yükümlülükleri diğer üyelerle, öğrenenlerle, paylaşır. Son tahlilde, grubu öğretmen değil, grup yönetir.

## Öneriler

Bu bağlamda eğitimcilerin kendilerine sorması gereken en önemli sorulardan biri, öğretmenlerin bu çalışmanın teorik perspektifini de karakterize eden ve *karşılıklı belirleyici* bir şekilde çalışan pedagojik perspektifler, otorite tipleri ve söylemsel güç ilişkileri olgularına ait bir kavramsallaştırmalarının ve algılarının varlığı-yokluğu ve derecesidir. Genel itibariyle öğretmenlerin bu tipte bir farkındalığa sahip olduğu söylenemez (Clandinin ve Connelly, 1995; Cochran-Smith ve Zeichner, 2005; Cochran-Smith, 2006). Dolayısıyla kasıtlı ve istendik bir şekilde kurgulanmış, öğretmenlerin pedagojik perspektiflerine temas eden, kaliteli bir şekilde planlanmış ve uygulanmış mesleki gelişim programlarının önemli bir parçası olarak sınıf yönetimi eğitimi, katılımcı öğretmenlerin bu olgulara ait kavramsallaştırmalarını, farkındalıklarını ve pratiklerini geliştirebilir (Cochran-Smith, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006). Bu bağlamda bir öğretmen, öğretimsel faaliyetler (ör., sınıf yönetimi olgusu) ile ilgili var olan pedagojik bilgisine yeni bilgiler ekleyebilir, becerilerini geliştirebilir, başka bir öğretimsel yönelimi benimseyip ona karşı olumlu bir tutum geliştirebilir. Ancak bu tipte nicel artışlar, mesleki bir nitel dönüşüm ve değişim için yeterli ol(a)mamaktadır. Bu bağlamda öğretmenin öğretimsel faaliyetleri düzenlemesi uzun süreçler sonucunda gerçekleşen ve daha derin, nitel değişim ve dönüşümleri gerektiren bir olgudur (Cochran-Smith, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006). Daha da önemlisi öğretmenlerin olumlu öğrenen davranışlarını karakterize eden öğrenen-merkezli bir bağlamı benimsemesi ve bu öğretimsel faaliyetlerini rutin pratikler hâline getirmeleri, bu süreçlerde aksayan durumlar üzerine reflektif pratikler yapmaları gerekmektedir (Schon, 1983; 1987). Başka bir deyişle öğretmenler, video-temelli sınıf içi pratiklerin yeniden ve sürekli gözden geçirilmesi yoluyla ve kendi pratiklerine öz-yansıtma yaparak yukarıda bahsi geçen karmaşık ilişkiler ve örüntüler bütünü çözümlenebilir ve rutin pratikler hâline getirebilirler (Calderhead 1981; Nilsson ve Vikström 2015). Bu bağlamda bu çalışma sonucunda araştırmacıların sınıf yönetimi olgusuna ilişkin öğretmen gelişimi ve değişimi adına maddi önerileri şunlardır:

- *Öğretmenlerin yukarıda sunulan sınıf yönetimi olgusuna ait temel kavramsallaştırmaları, farkındalıkları ve pratikleri edinmesi zor, çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir, bu hem eğitimciler hem de bu tipte bir sürece girişen öğretmenlerce kabul edilmelidir.*
- *Sınıf yönetiminin iyileştirilmesinde, öğretimsel faaliyetlerin düzenlenmesi ile ilgili bilgi ve beceriler, “öğretmen öğrenmesinin ve “öğretmen mesleki gelişiminin içinde yer aldığı, uzun bir süreçtir; anlık çabalar, tekli uygulamalar; bu süreci desteklemek yerine geriye götürmektedir.*
- *Öğrenenlerin anlamlı öğrenmesi için kullanılan bir takım öğrenen-merkezli süreçler, öğretmenlerin anlamlı öğrenmesi ve sınıf yönetimi olgusu ile ilgili gelişimi için de bir zıplama tahtası oluşturabilir.*
- *Sınıf yönetimi olgusu bağlamında öğretimsel süreçlerin iyileştirilmesinin en iyi yollarından biri; bu sürecin sunum-seminer biçiminde bir bilgi aktarımı değil, “öğretmenler adına”*

*ancak “öğretmenlerle birlikte” olan bilimsel araştırmalar yoluyla ilerletilmesi ve geliştirilmesidir.*

### Referanslar

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher-variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28, 375-390.
- Åkerlind, G. S. (2004) A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9, 363-376.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644.
- Alexander, R.J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R.J. (2006). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. New York, NY: Dialogos.
- Bakhtin, M. M. (1934). *Discourse in the novel. The dialogic imagination: four essays*. Trans. Michael Holquist & Caryl Emerson. Austin: University of Texas.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays* (Caryl Emerson and Michael Holquist, Ed. and Vern W. McGee, trans). Austin: University of Texas Press.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice* (1st ed. ed., pp. 3-32). San Francisco, Calif.: Jossey Bass Publishers.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). Bridging generality and specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) model of creativity. *Roeper Review*, 27, 158–163.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 3390. Celep, C. (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baumanin, J.F. (1992). Organizing and Managing a whole Language Classroom. *Reading Research and Instruction*, 31(3), 1-14.
- Becker, W. C., & Gersten, R. (1982) A follow-up of follow through: Meta-analysis of the later effects of the Direct Instruction Model. *American Educational Research Journal*, 19, 75-93.
- Becker, H. J., & M. M. Riel (2000). *Teacher Professional Engagement and Constructivist Compatible Computer Use*. Irvine, CA: University of California, Irvine and University of Minnesota, Center for Research on Information Technology and Organizations.
- Berry, M. (1981). Systemic linguistics and discourse analysis: A multi-layered approach to exchange structure. In *Studies in discourse analysis*, ed. M. Coulthard and M. Montgomery, 120–45. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berland, L. K., & Hammer, D. (2012). Framing for scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(1), 68-94.
- Bloom, L.A., Perlmutter, J & Burrell, L., (1999). Applying Constructivism to Inclusive

- Classrooms. *Intervention in School and Clinic (ISC)*, 34(3), 132-136.
- Bolhuis, S., & M. J. M. Voeten (2004). Teachers' Conceptions of Student Learning and Own Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 77-98.
- Bradshaw, C. P., Bottiani, J., Osher, D., & Sugai, G. (2014). Integrating positive behavioral interventions and supports (PBIS) and social emotional learning. In M. D. Weist, N. A. Lever, C. P. Bradshaw, & J. Owens (Eds.), *Handbook of school mental*.
- Brown, D. & Clement, J. (1991). Classroom teaching experiments in mechanics. In R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (Eds.), *Research in physics learning: theoretical and empirical studies*. Kiel, Germany: IPN
- Brookhart, S. M. & Freeman, D. J., (1992). Characteristics of entering student teachers. *Review of Educational Research*, 62, 1, 37-60.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17- 43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management: Yesterday, today and tomorrow. In H. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm*, 43–56. Boston: Allyn and Bacon.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211–217.
- Candela, A. (2005). Students', participation as co-authoring of school institutional practices. *Culture and Psychology*, 11, 321–37.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline* (5. Baskı) White Plains, NY: Longman Publishers.
- Cheng, Y.C., & Tam, W.M. (2007). School effectiveness and improvement in Asia: Three waves, nine trends and challenges. In T. Townsend, B. Avalos, B. Caldwell, Y.C. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, et al. (Eds.), *International handbook on school effectiveness and improvement* (pp. 245–268). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cheng, Y.C., & Mok, M.M.C. (2007). School-based management and paradigm shifts in education: An empirical study. *International Journal of Educational Management*, 21(6), 517–542.
- Cheng, Y.C. (2005). Globalization and educational reforms in Hong Kong: Paradigm shift. In J. Zaida, K. Freeman, M. Geo-JaJa, S. Majhanovich, V. Rust, & R. Zajda (Eds.), *The international handbook on globalization and education policy research* (pp. 165–187). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cheng, Y.C., Mok, M.M.C., & Chow, K.W. (2003). Organization and management of education in the Asia-Pacific Region: Development, reform, and growth. In J. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *The handbook on educational research in the Asia-Pacific Region* (Section 6, pp. 915–930). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cheng, Y. C. & Townsend, T. (2000). Educational change and development in the AsiaPacific region: Trends and issues. In T. Townsend & Y. C. Cheng (Eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future* (pp. 317-344). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (Eds.) (1995). Teachers' professional knowledge landscapes. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & K. Zeichner. (2005). Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching & Teacher*

- Education*, 17(5), 527-546.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2004). Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 3-7.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225.
- Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, practice, and politics in teacher education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Students Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership*, 60, 18–22.
- Cornelius-White, J. H. D., & Harbaugh, A. P. (2009). *Learner-centered insrrucrion: Building relationships for student success*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). Looking in classrooms (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Bartlett, A. 1994. *Implications of whole language for classroom management*. Action in Tacher Education, 16, 65-74.
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H., (2010). *Responding to problem behavior in schools: The Behavior Education Program (2nd Ed.)* New York: Guilford.
- Crone, D. H., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York: Guilford.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- DeVries, R., & B. Zan. (1994). *Moral classroom, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Dollard, N., & Christensen, L., (1996). Constructive classroom management. *Focus on Exceptional Children*, 29 (2), 1–24.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Downey, D., & Pribesh, S. (2004). *When race matters: Teachers' evaluations of students' classroom behavior*. *Sociology of Education*, 77(4), 267-282.
- Duke, D. (Ed.). (1979). *Classroom management: The 78th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Edmund T. Emmer & Laura M. Stough (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education, *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Emmer, E., & Sabornie, E. J. (2014). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Evertson, C., & Harris, A. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 74-78.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing Professional development: Contested concepts, understandings and models. *Professional Development in Education*, 33, 153-169.
- Freiberg JH & Lamb SM (2009). Dimensions of person-centered classroom management, *Theory Into Practice*, 48, 99–105.
- Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom*



- management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 735–786). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Freiberg, H. J., & Huang, S. (1994). *Study 2.4: Longitudinal study of the life-cycle of improving schools*: Final report. Philadelphia: National Center on Education in the Inner Cities, Temple University.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999a). *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn & Bacon.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999b). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. Berman Ramos, Trans.). New York: Herder & Herder.
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York, NY: Harper.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row. Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Gopinathan, S. & Ho, W. K. (2000). Educational change and development in Singapore. In Townsend, T. & Cheng, Y.C. (2000) (eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacific Region: Challenges for the future* (pp. 163-184) Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Gündüz, H. B. (2004), *Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi*. Sınıf Yönetimi Ankara: Asil Yayıncılık.
- Hoban, G. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jeremy S & Alex H (2001) The Differential Effects of Teacher Approval and Disapproval in Junior and Infant Classrooms, *Educational Psychology in Practice*, 17(2), 157-167.
- Jones, V. F. & Jones, L.S. (1984). *Comprehensive Classroom Management*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 503–521). New York: Simon & Schuster.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Known and unknown, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*. 9(2), 131-155.
- Kim, Y. H. (2000). Recent changes and developments in Korean school education. In T. Townsend & Y. C. Cheng (Eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future* (pp. 83-106). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Ko, P.Y., & Marton, F. (2004). *Variation and the secret of the virtuoso*. In F. Marton & A.B.M. Tsui (Eds.), *Classroom discourse and the space of learning* (pp. 43-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2006). *Linking TIMSS to research on learning and instruction: a re-analysis of the German TIMSS and TIMSS video data*. In S. J. Howie, & T. Plomp (Eds.), *Learning mathematics and science: Lessons learned from TIMSS* (pp. 335-351). Leiden: Routledge Falmer.
- Kunter, M., Baumert, J. R., & Koller, O. (2007). *Effective Classroom Management and the*

- Development of Subject-Related Interest. *Learning and Instruction*, 17, 494-509.
- Landrum, T.M., & Kauffmann, J. (2006). *Behavioural approaches to classroom management*. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47–72). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langdon, C. A. (1996) The third Phi Delta Kappa poll of teachers' attitudes toward the public schools, *Phi Delta Kappan*, 78, 3, 244–250.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leach, J. T., & Scott, P. H. (2002). Designing and evaluating science teaching sequences: an approach drawing upon the concept of learning demand and a social constructivist perspective on learning. *Studies in Science Education*, 38, 115–142.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the English National Literacy Strategy: A micro-interactional perspective. *American Educational Research Journal* 45, 701–37.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline, *Social Psychology of Education*, 3, 155–171.
- Lin, A.M.Y. (2007). What's the use of 'triadic dialogue'? Activity theory, conversation analysis and analysis of pedagogical practices. *Pedagogies*, 2, 77–94.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education: An International Journal*, 22, 222–40.
- MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: Retrospective and Prospective. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 57-74). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1994). On the structure of awareness. In J. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenographic research: Variations in method: The Warburton symposium* (pp. 89–100). Melbourne: RMIT.
- Marton, F. (2000). The structure of awareness. In J.A. Bowden & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 102-116). Melbourne: RMIT.
- McDermott, L.& Somers, M. (1991). Building a research base for curriculum development: an example from mechanics. In F. Goldberg & H. Niedderer (Eds.), *Research in physics learning: theoretical and empirical studies*. Kiel, Germany: IPN.
- Mameli, C., & Molinari, L. (2013). Interactive micro-processes in classroom discourse: turning points and emergent meanings, *Research Papers in Education*, 28(2), 196-211.
- Martin, S. (2004). Finding a balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- McIntyre, T., & Battle, J. (1998). The traits of “good teachers” as identified by African-American and white students with emotional and/or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 23, 134-142.
- Meirink, J. A., P. C. Meijer, N. Verloop, & T. C. M. Bergen (2009). Understanding Teacher Learning in Secondary Education: The Relations of Teacher Activities to Changed Beliefs about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 89-100.

- Mohandas, R., Meng, H. W., & Keeves, J. P. (2003). Evaluation and accountability in Asian and Pacific countries. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 107-122). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Mortimer, E. F., Scott, P., & El-Hani, C. (2012). The Heterogeneity of Discourse in Science Classrooms: The Conceptual Profile Approach. In Fraser, B. J., Tobin, K. G., & McRobbie, C. J. (2012). *International handbook of science education (Part one)*. Springer Dordrecht Heidelberg: London, New York. (pp. 231-246).
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *Journal of Experimental Education*, 72, 69-92
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21, 19-41.
- Nelson, J. R., Johnson, A., & Marchand-Martel la, N. (1996). Effects of direct instruction, cooperative learning, and independent learning practices on the classroom behavior of students with behavioral disorders: A comparative analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 53-63.
- Nilsson, P., & Vikström, A. (2015). Making PCK explicit-capturing science teachers' pedagogical content knowledge (PCK) in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 37(17), 2836-2857.
- Ornstein A.C. & Lasley, T. J. (2000). *Strategies for effective teaching*. Boston: McGraw Hill.
- Pefianco, E. C., Curtis, D., & Keeves, J. P. (2003). Learning across the adult lifespan. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 305-320). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peterson, C. C. (2003). Lifespan human development. In J. P. Keeves & R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 379- 394). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Rajput, J. S. (2001). *Reforms in school education in India*. Plenary speech presented at the International Forum on Educational reforms in the Asia-Pacific Region "Globalization, Localization, and Individualization for the Future", HKSAR, China
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In *Handbook of Research in Teacher Education*, edited by J. Sikula, 102-119. New York, NY: Macmillan.
- Robinson, S. L., & Griesemer, S. M. R. (2006) Helping individual students with problem behavior. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 787-802). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogers, C. & Freiberg, H.J. (1994) *Freedom to learn. 3rd ed.* New York: Macmillan Publishing.
- Romi, S., Lewis, R., & Katz, Y. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China and Israel. *Compare*, 39, 439-452.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (2000). *Teacher expectations for the disadvantaged*. In P., K. Smith, & A.D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of Education: major themes* (pp. 286-

- 291). Routledgefalmer: London.
- Schon, D. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, P.H. (1997). *Teaching and learning science concepts in the classroom: talking a path from spontaneous to scientific knowledge*. In: Linguagem, cultura e cognicao reflexoes para o ensino de ciencias, Belo Horizonte, Brazil: Faculdade de Educacao da UFMG.
- Scott, P.H. (1998). Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32, 45-80.
- Shechtman, Z., & Leichtenritt, J. (2004). Affective Teaching: A Method to Enhance Classroom Management. *European Journal of Teacher Education*, 27, 323-333.
- Sanford, J.P., & Emmer, E. T. (1988). *Understanding Classroom Management: Anobservationguide*. Boston: Allyn and Bacon.
- Soysal, Y., & S. Radmard, S. (2018). Social negotiations of meanings and changes in the beliefs of prospective teachers: A vygotskian perspective, *Educational Studies*, 44(1), 57-80.
- Soysal, Y., & S. Radmard, S. (2017a). Sosyal Oluşturmacı Öğretimin Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik İnançlarına ve Sınıf içi Uygulamalarına Etkisinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1505-1531.
- Soysal, Y., & S. Radmard, S. (2017b). An exploration of Turkish teachers' attributions to barriers faced within learner-centred teaching, *Educational Studies*, 43(2),186-209.
- Soysal, Y., & Tanık, H. (2017). Akademisyenlerin Öğretimsel Bariyerlere Yönelik Atıflarının Pedagojik-Epistemolojik İnanç Sistemleri Bağlamında İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7(2), 333-352.
- Stough, L. (2006). The place of classroom management and standards in teacher education. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 909–924). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tang, X., & Wu X. (2000). Educational change and development in the People's Republic of China: Challenges for the future. In T. Townsend & Y. C. Cheng (Eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future* (pp. 133-162). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Thomas, J. A. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voices. *Journal of Teacher Education*, 49, 372-380.
- Viennot, L. & Rainson, S. (1999). Design and evaluation of a research based teaching sequence: the superposition of electric fields. *International Journal of Science Education*, 21(1), 1-16.
- Wall, C. R. G. (2016). From Student to Teacher: Changes in Preservice Teacher Educational Beliefs Throughout the Learning-to-Teach Journey. *Teacher Development* 20(3), 364-379.
- Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6/7), 425-432.

## Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Narsisizm Düzeylerinin Siber Zorbalığa Duyarlık ve İnternet Bağımlılığı Düzeylerine Etkisi\*

### The Effect of Prospective Teachers' Narcissism Levels on Cyber Bullying Sensitivity and Internet Addiction Levels

Miray ÖZÖZEN DANACI  
İzmir Demokrasi Üniversitesi  
miray.ozozen@idu.edu.tr

Nurdan KAVAKLI  
İzmir Demokrasi Üniversitesi  
nurdan.kavakli@idu.edu.tr

Gülşah TIKIZ  
İzmir Demokrasi Üniversitesi  
gulsah.tikiz@idu.edu.tr

**Alıntılama:** Özözen Danacı, M., Kavaklı, N., Tikiz, G. (2018). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının narsisizm düzeylerinin siber zorbalığa duyarlık ve internet bağımlılığı düzeylerine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 86-98.

Geliş tarihi:  
15 Ağustos 2018  
Kabul tarihi:  
26 Ekim 2018

Sorumlu yazar:  
Miray ÖZÖZEN  
DANACI  
miray.ozozen@idu.edu.tr

© 2018 UEAD.  
Bütün hakları saklıdır.

**Özet:** Son yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde görülen hızlı gelişmeler, internet kullanma oranını artırarak hayatı kolaylaştırmanın yanında birtakım riskleri de beraberinde getirmektedir. İnternetin, amacını aşan şekilde ve aşırı kullanımını ifade eden internet bağımlılığının ve bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak yapılan zarar verme davranışları olarak tanımlanan siber zorbalığın da bu riskler arasında yer aldığı ifade edilmektedir. Bireyin, insanları ve yaşamı algılama ve değerlendirme biçiminde olumsuz yönde etkileyen narsisistik kişilik yapısının ise, bireylerin düşünce, davranış ve tutumlarını etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışmada; öğretmen adaylarının sahip oldukları narsisizm düzeylerinin siber zorbalığa duyarlık ve internet bağımlılığı düzeylerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz bölgesindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören temel eğitim öğretmen adayları, örneklem grubunu ise, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören 142 kız ve 83 erkek olmak üzere toplam 225 öğretmen adayı oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeli olarak yürütülen çalışmada veri toplama araçları olarak; çalışmaya katılanların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan “Demografik Bilgi Formu”, Young (1996) tarafından geliştirilen ve Bayraktar (2001)’in Türkçe’ye uyarladığı “İnternet Bağımlılık Ölçeği”, Ames ve diğerleri (2006) tarafından yeniden revize edilen “Narsistik Kişilik Envanteri” (NKE) ve Tanrıkulu ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, “Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Siber zorbalığın, internet bağımlılığı ve narsisizm ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunduğu görülmüştür. Regresyonun aracılık testine ait siber zorbalık ile internet bağımlılığı arasında narsisizm etkisine yönelik bootstrapping katsayı sonuçları, internet bağımlılığı düzeyinin siber zorbalığı

\* Bu çalışmanın bir kısmı, 02-06 Eylül 2018 tarihleri arasında Girne, Kıbrıs’ta düzenlenen ‘ICLEC: 1st International Conference on Language, Education and Culture’ adlı konferansta sunulmuştur.

# Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Narsisizm Düzeylerinin Siber Zorbaliğa Duyarlık ve İnternet Bağımlılığı Düzeylerine Etkisi

BSH=.22 ve narsisizmi BSH=.41 doğrusal açıdan etkilediğini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen verilere bağlı olarak siber zorbalığa ve internet bağımlılığına yönelik önlemsel çalışmalarda öncelikle narsisistik odaklı karakter ve kişilik yapısının kontrol altına alınması gerektiği, yordayıcı özellikler konusunda sağaltım ve terapi süreçlerinin desteklenmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

**Anahtar kelimeler:** *İnternet bağımlılığı, siber zorbalık, narsisizm.*

Received:  
15 August 2018  
Accepted:  
26 October 2018

Corresponding author:  
Miray ÖZÖZEN  
DANACI  
miray.ozozen@idu.edu.tr

© 2018 UEAD.  
All rights reserved.

**Abstract:** The rapid developments in information and communication technologies in the last century have increased the internet usage rate, and this makes life easier although it has brought about some risks along with it. Cyberbullying, which is also defined as internet addiction that involves the excessive use of the internet and goes beyond its aim for the purpose of using damaging behaviors via using information and communication technologies is considered to be among these risks. It is known that the narcissistic personality structure, which negatively affects the individual's life, people and life in general, also has an impact on the thoughts, behaviors and individuals' attitudes. Within the body of this research, it has been investigated whether narcissism levels of the prospective teachers affect cyberbullying sensitivity together with the internet addiction levels. The population of the study include primary education prospective teachers studying at the faculties of education at the universities in Western Black Sea Region. On the other hand, the sample of the study includes 142 female and 83 male students (total 225 prospective teachers) studying at the Department of Primary Education, Hacettepe University. The study exploited correlational survey model, and the data were collected through "Demographical Information Form" to gather demographic information of the participants. Besides, "Internet Addiction Scale" which was developed by Young (1996) and adapted into Turkish by Bayraktar (2001) together with the "Narcissistic Personality Inventory" revised by Ames et al. (2006) and "Cyberbullying Sensitivity Scale" developed by Tanrikulu et al. (2011) were utilized in the study. It has been observed that there is a positive correlation between internet addiction, narcissism and cyberbullying. The results of the bootstrapping coefficient for the narcissism effect of cyberbullying and internet addiction on the regression mediation test showed that the level of internet addiction affects the cyberbullying BSH=.22 and the narcissism BSH=.41 linearly. The results of the study also revealed that people with an inclination towards narcissistic personality type should be treated cautiously, and there mushrooms the necessity of a supporting treatment together with the required therapy sessions which are to be fostered as predictive traits.

**Keywords:** *Internet addiction, cyberbullying, narcissism.*

## 1. Giriş

Yaşamı kolaylaştırmak amacıyla tasarlanan bilişim teknolojileri, faydaları ile beraber olumsuzlukları ve problemleri de beraberinde getirmiştir. İnternet bağımlılığı ile siber zorbalık bu sorunlar içerisinde yer almaktadır. İnternet bağımlılığı ile siber zorbalık günümüz kamuoyunda da çok sıkça duyulan sorunlar olmuş ve psikoloji/psikiyatri merkezlerine internet bağımlılığı sebebiyle başvuranlar artmış, okulların rehberlik birimlerinde internet bağımlılığı ve siber zorbalık problemi şikayetleri artan bir biçimde gündeme gelmiştir. Son yüzyılda teknoloji ile sağlanan olanaklar, meslek sektörlerinde teknolojik kullanımın artması ve yeni neslin teknolojiyi yaygın kullanmak durumunda olması, geleneksel zorbalık kavramının içerisine teknoloji üzerinden uygulanan bir sanal zorbalık türünü ortaya çıkarmıştır (Ayas & Horzum, 2011; Chibbaro, 2007; Dake, Price, Telljohann & Funk 2003).

Geleneksel zorbalık, açık olarak fiziksel davranışları (dövme gibi), sözel istismarı (lakap takma) ve toplumdan izole etme çabası ve dedikodular üretme şeklinde davranışları içermektedir

(Kowalski & Limber, 2007). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kötüye kullanılması sonucu ortaya çıkan siber zorbalık, yani sanal zorbalık ise literatürde yer alan farklı tanımlara göre; internet, iletiler, e-mail, telefon, mesaj, sohbet siteleri, web siteler ve sosyal şebekeler gibi iletişim araçlarının ile kasıtlı ve tekrarlı biçimde, başka bireylere zarar verme amaçlı kullanılması şeklinde açıklanmaktadır (Dake et al., 2003; Hinduja & Patchin, 2008; Juvonen & Gross 2008; Peker, 2014; Rivers & Noret, 2010; Smith et al., 2008; Tokunga, 2010; Wang, 2015; Willard, 2007).

Geleneksel zorbalık biçiminde çoğunlukla güçsüz kurbanlar tercih edilmektedir ancak siber zorbalık türünde bu durum zorunlu değildir (Vandebosh & Cleemput, 2007; Willard, 2007). Siber zorbalık türünü klasik/geleneksel zorbalık türünden ayırt eden nitelikler; gizliliğe uygunluk, mekan ve süre kısıtlamasının bulunmaması, fiziksel güç gerektirmemesi, mağdur kişiye kolayca ulaşabilme, etkisel alanın genişliği ve teknolojik olanaklarla mağdur bireyi kolayca baskı altına alma, mağdurla içerisinde bulunan fiziksel sınırlar içerisinde kalmayarak her saat her dakika uygulanabilmesidir (Campbell, 2005; Li, Cross & Smith, 2012).

İnternet bağımlılarının ortalama kullanıcılara oranla daha fazla nevroza yönelimli ve daha düşük düzeyde dışadönük oldukları, sosyalleşme açısından daha endişeli ve yalnız olmakla birlikte nevrozizme dayalı kişilik yapılarına sahip oldukları yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Campbell, 2005; Li, 2007; Yaman, Eroğlu & Peker, 2011). Dolayısıyla internet bağımlılığı ve siber zorbalık olguları bireylerin kişiliği ile yakından ilişkili olabilmektedir.

Nevrotik duygu bozukluğu türevi olan “Narsisizm” kavramı, Yunan mitolojisinde, suda yansımaları gördükten sonra, yansımaya aşık olan ve ömrünün sonunda dek ulaşması imkansız bu aşkın peşinde kendine koşarken hayatını harcayan Narkissos’tan ortaya çıkmıştır (Karaaziz & Erdem-Atak, 2013). Patolojik yönüyle narsisizm, kişinin megalomanca ve başka bireyleri dikkate almadan, empatiden yoksun, bencilce bir tavırla egosunun, diğer bireylerin duygu, düşünce ve övgüleriyle desteklenmesine ihtiyaç duyması biçiminde görülmektedir (Akhtar, 1989; Kernberg, 1975).

Aristoteles, ‘Bir insan nasıl bir birey ise, amacı da herkese öyle görünmektedir; kişi iyi yargılarda bulunarak, iyiyi seçecekse; yetenekli birey doğuştan bu güce sahiptir, bu çevreden edinilecek bir şey değildir, natürel açıdan edinilecek bir durumdur.’ şeklinde açıklamaktadır. Sonraki ahlâkî gelişme ve insanlara yaklaşımı, öğretisi sahip olduğu bu doğal yapı doğrultusunda gerçekleşecektir. Bu ruhsal düşünce tarzları bireyin kendisini, diğer insanları ve evreni algılama ve değerlendirme türünü etkileyebilmektedir. Narsisistik bireylerin, özel hak ve ayrıcalığa sahip olduklarına inanmaları, empati kuramamaları ve eleştiriye kapalı olmaları en önemli özellikleridir. Dolayısıyla bu özellikleri sebebiyle bireylerin narsisizm eğilim düzeyleri zorbalık ve internet bağımlılığı düzeylerini de etkileyebilmektedir (Parman, 1996; Twenge & Campbell, 2010).

Bireylerin davranışları ve bu davranışlar sonucunda oluşan karakter ve kişilik yapıları salt kişiyi etkilemekten öte, toplum, kültür ve insan ilişkilerinde etkide bulunan bir yapıdadır. Yapılan pek çok araştırmada narsisizmin, yaşamın sihirli yılları olan okul öncesi dönemde kazanıldığı ifade edilmiş ve dolayısıyla bu döneme damga vuran okul öncesi öğretmenlerinin narsisizm düzeylerinin de sorgulanması ihtiyacını doğurmuştur. Ayrıca çocuklara narsistik bakış açısı ile yaklaşmalarının yanı sıra geleceğin yapı taşı olan çocukların emanet edileceği bireyler olarak öğretmenlerin narsisizm düzeyleri ve buna yönelik etki mekanizmaları önem arz etmektedir.

Çocukların küçük yaşlarda karakter oluşumunda ve insani değerlerinin yapılandırılmasında öneme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinin sahip oldukları insani değerler çocuklara sağlayacakları açısından önem arz etmektedir. Tahmin edilenden daha

## Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Narsisizm Düzeylerinin Siber Zorbaliğa Duyarlık ve İnternet Bağımlılığı Düzeylerine Etkisi

yaygın olan ve her yaşta bireyi etkileyebilen bir sorun olan siber zorbalık, gerek mağdur gerekse siber zorbalık uygulayan kişiler açısından duygu, davranış, sağlık, eğitim ve iletişim açısından olumsuz sonuçlar ile yakın ilişkili olmaktadır. Bu bağlamda narsistik karakterin siber zorbalık için bir neden oluşturabileceği göz önünde bulundurulabilmektedir.

Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, siber zorbalık hakkında etiyolojik ve tanımlayıcı pek çok araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Bhat, 2008; Cassidy et al., 2009; Hoff & Mitchell, 2009; Rivers & Noret, 2010; Smith et al., 2008; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Varjas, Henrich & Meyers, 2009; Willard, 2007). Bunlara göre, siber zorbalık çoğunlukla, ayrılık, kıskanma, hoşgörü yoksunluğu ve çeteleşme gibi iletişim ve ilişkisel problemlerden oluşmaktadır. Siber zorbalığın temel çıkış noktası olan kıskançlık durumunun narsistik bireylerde görülüyor olması ve siber zorbalık yapan kişilerin internet kullanma düzeylerinin yüksek olması bu üç kavramın biribiri arasında etki mekanizması olabilme sorunsalını ortaya çıkarmıştır (Hoff & Mitchell, 2009; Willard 2007).

Bu nedenle araştırmada, meslek yaşamı boyunca eğitsel açıdan topluma etki etmesi nedeniyle öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeyleri ile siber zorbalık ile narsisizm eğilim düzeyleri arasındaki ilişki yordanmıştır.

### 2. Yöntem

#### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, genel tarama modelleri arasından ilişkisel tarama modeli biçiminde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde iki ve ya daha fazla sayıda değişkenler arası bütünsel değişimin varlığını ve/veya düzeyini tespit etmek amacı taşıyan araştırma modeli türüdür. Bu kapsamda öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeyleri ile siber zorbalık ve narsistik kişilik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Balcı, 2005; Karasar, 2014). Araştırmanın bağımlı değişkeni siber zorbaliğa duyarlık ve narsisizm düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise internet bağımlılığı, cinsiyet, yaş, algılanan ekonomik durumdur.

#### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz bölgesindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları, çalışma grubunu ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi temel eğitim bölümünde öğrenim gören ve farklı illerden gelmiş olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu 142 kız ve 83 erkek olmak üzere toplam 225 öğretmen adayından oluşmaktadır.

#### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “İnternet Bağımlılık Ölçeği”, narsistik kişilik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla “Narsistik Kişilik Envanteri” ve siber zorbalık düzeyi değerlendirmeleri için ‘Siber Zorbaliğa İlişkin Duyarlılık Ölçeği’ kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının özlük nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formunda araştırmanın bağımsız değişkenlerinin her biri için ayrı sorularla bilgi alınması



amaçlanmıştır. Sorular kapalı uçlu olarak hazırlanmış, cevaplar sorunun olası cevaplarına göre değişken sayıda seçenekli olarak verilmiştir. Formda, öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, algılanan ekonomik durum, internet kullanım amacı ve süresi ele alınmıştır.

Young (1996) tarafından, DSM-IV'ün "Patalojik Kumar Oynama" ölçütlerinden uyarlanarak oluşturulan "Tanı Anketi" daha sonra geliştirilmiş ve 20 soruluk bir "İnternet Bağımlılık Ölçeği" (İBÖ) oluşturulmuştur. Bayraktar (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, 12 - 17 yaş grubu ergenlerin internet bağımlılık düzeylerini değerlendirebilecek özelliكتedir. Ölçeğin standardizasyonu yapılmış Alpha değeri yönünden güvenilirliği, .91 Spearman-Brown değeri yönünden güvenilirliği ise; .87'dir. "İnternet Bağımlılık Ölçeği"nde katılımcılardan "Hiçbir zaman" "Nadiren" "Arada sırada" "Çoğunlukla" "Çok sık" ve "Devamlı" seçenekleri arasından bir tanesini işaretlemeleri istenmektedir. Bu seçeneklerin toplanması sonucunda 80 ve üstü puan alan katılımcılar "internet bağımlısı" şeklinde açıklanmaktadır. 50-79 arasında puanlar alanlar "sınırlı semptom gösterenler", 50 puan altında alanlar "semptom göstermeyenler" olarak açıklanmıştır.

İlk olarak Raskin ve Hall (1979) tarafından 54 madde halinde geliştirilen "Narsistik Kişilik Envanteri"nden (NKE) daha sonra madde ve faktör analizleri sonucunda 40 maddeden oluşan formu geliştirilmiştir (Raskin & Terry, 1988). 2005 yılında Ames ve arkadaşları tarafından 16 madde ile yeniden düzenlenen NKE yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. NKE'nin 16 soruluk formunun Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması Atay (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğe katkı sağlamadığı anlaşılan dört ifade revizyona gidilmesinin ardından ölçeğin güvenilirlik katsayısı olan Cronbach alfa değerinin .63 olduğu tespit edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal haline uygun biçimde altı faktör yapısına sahip olduğu gözlenmiştir. Bu faktörler; otorite, kendine yeterlik, üstünlük, teşhircilik, hak iddia etme ve sömürücülüktür.

Tanrikulu, Kınay ve Arıcak (2013) tarafından geliştirilen "Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği", 15 maddeden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün arttırılması ile tekrarlanan analizlerde yeterli yük değeri içermeyen iki madde ölçek içerisinden çıkarılmış ve ölçek son olarak revize edilmiştir. Son olarak 13 madde, tek faktörden oluşan ölçek, tüm varyansın %46'sını göstermektedir. 3'lü likert tipi ölçekte, maddelerden yüksek puan alınması siber zorbalık duyarlılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, bir maddede "Sanal ortamlarda başkalarının bana zarar vermemesi için bazı tedbirler alma ihtiyacı hissettiğim olur." şeklindedir. Ölçekte, .832 ile .904 arasında değişkenlik gösteren iç tutarlık katsayıları bulunmaktadır. Ölçeğin, test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .63 olduğu görülmüştür (Tanrikulu, Kınay & Arıcak, 2013).

#### *2.4. Verilerin Çözümlemesi*

Veri toplama sürecinde öncelikle veri toplama araçlarını geliştiren araştırmacılardan izin istenerek ölçekler elde edilmiştir. Daha sonra veriler IBM Spss 20.0 programı ile veriler çözümlenmiştir. Ölçeklerin iç tutarlığının belirlenmesi amacıyla Cronbach katsayısı hesaplanmıştır. Siber Zorbalık Duyarlılık ölçeğine ait tek faktöre dayalı yapının (Tanrikulu, Kınay & Arıcak, 2013) geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, testin uygulanabilirliğini ve muhtemel yapısını belirleyen tekrar doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Kahn, 2006; Maruyama, 1998). Doğrulayıcı faktör analizi sonucu değerlendirilecek RMSEA uyum değeri, hataların ortalamasını, GFI değeri ise incelenen değişkenlerin arasında bulunan kovaryans düzeyini, IFI çokluk uyum endeksini ve CFI, kovaryans matrisiyle sıfır hipotezi göstermektedir (Şehribanoğlu, 2005; Şimşek, 2007; Yılmaz, Çelik & Yağizer, 2009).

### 3. Bulgular

**Tablo 1. Narsisizm, Siber Zorbaliğa Duyarlık ve İnternet Bağımlılığı Arası Korelasyonlar**

Değişkenler	Korelasyon					
	Siber Zorbalık	İnternet Bağımlılığı	Narsisizm	X	Çarpıklık	Basıklık
1.Siber Zorbalık	-	.32**	.27**	53.24	-1.88	1.24
2.İnternet Bağımlılığı	.32**	-	.51**	42.56	-1.02	1.11
3.Narsisizm	.27**	.51**	-	82.23	-1.48	1.43

(\*\*p<.001)

Tablo 1’de görüldüğü üzere, narsisizm, siber zorbaliğa duyarlık ve internet bağımlılığı arasındaki korelasyon değerlendirildiğinde, üç değişkenin de normalliğe ilişkin koşulları sağladığı bulguları elde edilmiştir. İlişkiler ele alındığında, siber zorbaliğın, internet bağımlılığını (r=.32; p<.001) ve narsisizmi (r=.27; p<.001) pozitif yönlü anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Ayrıca internet bağımlılığının da, siber zorbaliğı (r=.32; p<.001) ve narsisizmi (r=.51; p<.001) pozitif yönlü anlamlı biçimde yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Doğrudan- Dolaylı Yönlü Etkisel Değerler (Bootstrap Güven Aralık Değer Verileri)**

Yön	Yol Katsayısı		Bootstrap Etkisel Mekanizma	%95 Güven Aralığı	
	Siber Zorbalık	Narsisizm	Standart S.	Alt S.	Üst S.
1.İnternet Bağımlılığı	.23** (.04)	.41** (.07)			
2.Narsisizm	.25** (.04)				
3.İB-N-SZ	18.18		.17 (.04)	.11	.23

(\*\*p<.01, N= Narsisizm, SZ= Siber Zorbalık, İB= İnternet Bağımlılığı)

Tablo 2’de regresyon aracılığı ölçüm verilerine ait siber zorbalık ile internet bağımlılığı arasında narsisizm düzeylerinin etkisini belirleyen bootstrap katsayıları görülmektedir. Bulgular incelendiğinde, internet bağımlılığının siber zorbaliğı (BSH=.23) ve narsisizm düzeylerini (BSH=.41) doğrusal açıdan etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, narsisizm düzeylerinin de siber zorbaliğı doğrusal açıdan etkilediği görülmektedir (BSH=.25).

Dolaylı yönlü etki mekanizması değerlendirildiğinde ise, narsisizmin öğretmen adaylarının siber zorbalık ve internet bağımlılığı arasında aracılık yapan değişken olduğu görülmüştür (bootstrap katsayısı=.17, SS=.04; %95 GA=.11, .23). Bununla birlikte aracılık eden değişken olan narsisizmin modelde ele alınmasıyla, ilk olarak doğrusal bağıntıda ve anlamlı olan siber zorbalık

ile internet bağımlılığı arasındaki bağlantının anlamsızlaşması sonucunda narsisizm düzeylerinin bu değişkenler üzerinde kesin aracılık ilişkisinde bulunduğu söylenebilir ( $c'=.04$ ,  $p>.05$ ).

Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı ve siber zorbalık düzeyleriyle narsisizmin ilişkisel etkisinin şematik bulgularında incelendiği üzere siber zorbalık düzeylerinin öğretmen adaylarının narsisizm düzeylerini artırabildiğini ve bu artış sonucunda da internet bağımlılığı düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Sunulan şemada, ilişkisel model içerisinde değişkenler ve varyanslar şemanın anlamlılığını göstermektedir.

#### 4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

Depresyon, benlik kaygısı, stres, düşük özgüven ve özyeterlik gibi bir takım ruhsal değişkenlerle ilişkili bulunan siber zorbalık, günümüzde eğitim ortamlarında hızla büyüyen bir problem olmakta ve eğitimcilerin ve öğrencilerin psikolojilerini, güvenlerini ve yaşama dair güdülerini olumsuz açıdan etkileyebilme potansiyeli haline gelmektedir. Öğretmen adaylarının narsisizm düzeylerinin siber zorbalığa duyarlık ve internet bağımlılığı düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmada regresyon-temelli aracılık ölçüm bulgularına ait siber zorbalık ile internet bağımlılığı arasında narsisizm düzeylerinin etkisel mekanizmasına yönelik bootstrap katsayı verileri; internet bağımlılığı düzeyinin siber zorbalığı ve narsisizm düzeylerini doğrusal olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Aracı değişken olan narsisizmin model üzerindeki değerlendirmelerinde, doğrusallık bağıntısı bulunan ve anlamlı olan siber zorbalık ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkide elde edilen anlamsızlaşma sonucu narsisizm düzeylerinin bu etkenleri bütünsel yordadığı ifade edilebilir.

Yapılan çalışmalarda bireylerin, nitelikli ve sağlıklı iletişim kurulabilen ortamlar bulamadıklarında bu ihtiyacını internet üzerinden gidermeye çalışabildikleri bildirilmiştir. Araştırmacılar, özellikle ailesel ilişkiler ve anne-baba yaklaşımları gibi nedenlerle yaşanan aile içi iletişim problemleri, kişilik bozuklukları, psikolojik sorunlar, arkadaş ortamı, sosyal çevrede yaşanan olumsuz etkileşimler, kişinin asosyalleşerek iletişim yollarını internet üzerinden aramasına sebep olabildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bireylerin egosantrik, narsisistik özellikleri internet bağımlılıklarını tetikleyebilmekte, böylece döngüye giren bu süreçte, bireyin internet bağımlısı olması da siber zorbalık uygulama ihtimalini artmaktadır (Sertbaş, Çuhadar & Demirli, 2004; Terasa & Holmbeck, 1995). Nitekim konuya ilişkin tüm çalışmalardaki kilit nokta, araştırma kapsamında ele alınan değişkenler içerisinde narsisistik kişilik yapısının internet bağımlılığını, bu bağımlılığın ise siber zorbalığı tetiklediği şeklinde döngüsel bir yapının bulunması şeklinde bildirilmiştir (Ang & Goh, 2010; Elliot & Thrash, 2001; Penney, 2002; Walrave & Heirman, 2011).

Özellikle son yüzyılda ruh sağlığı uzmanları ve eğitimciler de, yaptıkları araştırmalarda, okul çağı çocukları arasında zorbalık olgusunun artık günümüzde teknolojik gelişmelerin yaşanması sebebiyle sanal ortamlara taşındığını ve siber zorbalığın çoğunlukla internet bağımlılarında daha fazla görüldüğünü belirtmişlerdir (Du, Jiang & Vance, 2010, Ekşi & Ümmet,

2013). Ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki bireylerle yapılan çalışmalar, narsistik kişiliğe sahip bireylerin, normal kişilik yapısına sahip bireylere oranla daha yüksek düzeyde sözel ya da fiziksel olarak saldırgan davranışlar, zorbaca hareketler gösterdiklerini ortaya koymuşlar (Temel, 2008) ve narsisizmle işyerinde yaşanan şiddet arasında direkt bir ilişkinin bulunduğunu bildirmişlerdir (Penney, 2002; Popper, 2002). Narsistik bireylerin başkalarına karşı duydukları yoğun gereksinimleri, reddedilmeye karşı aşırı duyarlılık göstermelerine yol açmakta bu sebeple birey, derin ve bilinçdışı düzeylerde, hayranlık besledikleri çevre tarafından yıkıma uğratılmasının intikamını gizlice alma eğilimine yol açmaktadır (Terbaş, 2004). Dolayısıyla da, narsistik bireyler, araştırma bulgularında görüldüğü üzere gizli intikam alma yollarından biri olan siber zorbalığa yönelebilmektedirler.

Yapılan araştırmalara göre geleneksel zorbalıkla sanal zorbalık arasında bir takım benzerliklerin bulunmasına karşın (Hinduja & Patchin, 2008; Li, 2007) sanal zorbalık ile geleneksel zorbalığın ayırımını yapan önemli bazı özelliklerin mevcut olduğu bildirilmiştir (Kowalski & Limber, 2007; Mason, 2008). Bunlara göre, geleneksel zorbalık uygulayanlar okul içerisinde ve ya iş ortamında diğer bireyler açısından tanınmaktadırlar. Ancak sanal zorbalık uygulayanların sıklıkla kim oldukları bilinmemekle beraber internet bağımlısı narsistik kişiler olmaları onları ele verebilmektedir (Anderson & Sturm, 2007; Chibbaro, 2007; Strom & Strom, 2005).

Alanyazından elde edilen bu sonuçlar çalışma ile ilişkilendirildiğinde, toplum tarafından egosu destek görmeyen narsistik bireylerin gizli intikam alma yolunu siber zorbalık yaparak gerçekleştirebileceklerini ortaya koymaktadır. Büyükşahin-Çevik ve Çelikkaleli (2010), Elliot ve Thrash, (2001), Batıgün ve Hasta (2010), Griffith (1998), Horzum (2011), Tutgun, Deniz ve Moon (2011) bireylerin internet bağımlılığı ile ruhsal durumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, internet bağımlılığına sahip kişilerin genellikle, yalnız, hırslı ve bencil kişiler olduklarını ifade etmişlerdir. Ekşi (2012) de, çalışmasında narsisizmin “üstünlük” özelliğinin internet bağımlılığının alt bileşeni olan “sosyal izolasyon”u anlamlı olarak yordadığını belirtmiştir. Dolayısıyla internet bağımlısı kişilerin bencil bakış açısına sahip narsistik ve zorba bireylerde görülme olasılığının fazla olması araştırma bulguları ile de desteklenen bir durumdur. Ayrıca Twenge ve Campbell’a (2010) ve Ang ve Goh’un (2010), internet ortamının, narsisizm epidemiyolojisinin başlıca yayıcılarından biri olduğunu belirtmiştir. Narsistik bireylerin internete düşkün olması, esasen internette bulunan sosyal sitelerde kendilerini istedikleri şekilde abartılı sunabilme imkanlarının bulunmasından dolayı oluşmaktadır, kendini olmak istediği şekilde sunan narsistik kişi bu şekilde içsel doyuma ulaşabilmektedir. Kişisel gelişimi sunma imkânı sağlayan sitelerin narsisizmi tetiklediği ve desteklediği ayrıca narsistiklerin ihtiyacı olan yüzeysel, sığ ilişkileri desteklemesi de narsistik kişilerin internet bağımlılığına yakın olmaları için önemli sebepler olarak bildirilmiştir.

Araştırma ışığında, internet bağımlılığı bulunan bireylerin özdenetimlerinin yapılabilmesi için eğitimler ve destekler sağlanması önerilmektedir. Başka bireyler üstünde kontrol yürütmeyi isteme, saldırgan davranışlardan haz duyma, reel hayatta davranışa dönüştüremediği saldırganca

düşlerini sanal ortamlarda uygulama, kendine kötü/olumsuz davranışlar sergileyen bireylerden sanal dünyada intikam almak isteme, sert mizaçlı, güçlü görünmeye çalışma, sanal ortamlarda yakalanma ve açığa çıkma riskinin oldukça düşük oluşu, kimliğini gizleme imkanının bulunması, mağdur kişiyle yüz yüze ve ya direkt iletişime geçme zorunluluğunun olmaması gibi nedenlerden kaynaklandığı için, özellikle bu durumların varlığı bilindiğinde gerekli tedbirler alınmalı, iletişim kanalları açılmalıdır.

## Referanslar

- Akhtar, S. (1989). Narcissistic personality disorder. Descriptive features and differential diagnosis. *Psychiatry Clinic North America*, 12, 505-530.
- Ames, D. R., Rose, P., & Anderson, P. C. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism, *Journal of Research in Personality*, 40, 440-450.
- Anderson, T., & Sturm, B. (2007). *Cyberbullying from playground to computer*. Young Adult Library Services, Winter, 24-27.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41 (4), 387-397.
- Atay, S. (2009). Narsistik Kişilik Envanterinin Türkçeye Standardizasyonu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 11 (1), 181-196.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Batıgün, A. D., & Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 213-219.
- Bayraktar, F. (2001). İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18 (1), 53-66.
- Büyükhahin-Çevik, G., & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağıllığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne-baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 225-240.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise?, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1), 68-76.
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me?: Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International*, 30 (4), 383-402.

Eğitim Fakóltesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Narsisizm Düzeylerinin Siber Zorbalığa Duyarlık ve İnternet Bağımlılığı Düzeylerine Etkisi

- Chibbaro, J. S. (2007). School counselors and the cyberbully: Interventions and implications. *Professional School Counseling, 11* (1), 65-68.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health, 73* (9), 347-355.
- Du, Y. S., Jiang, W., & Vance, A. (2010). Longer term effect of randomized, controlled group cognitive behavioural therapy for Internet addiction in adolescent students in Shanghai. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 44*, 129-134.
- Ekşi, F. (2012). Narsistik kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı ve siber zorbalığı yordama düzeyinin yol analizi ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12* (3), 1683-1706.
- Ekşi, F., & Ümmet, D. (2013). Bir kişilerarası iletişim problemi olarak internet bağımlılığı ve siber zorbalık: psikolojik danışma açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11* (25), 91-115.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Narcissism and motivation. *Psychological Inquiry, 12*, 216-219.
- Griffiths, M. (1998). *Internet addiction: Does it really exist*. In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implication* (pp. 61-75). New York: Academic Press.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to off ending and victimization. *Deviant Behavior, 29* (2), 129-156.
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration, 47* (5), 652-665.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değerkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*, 159, 56-68.
- Juvonen J., & Gross E.F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78* (9), 496-505.
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances and applications. *The Counseling Psychologist, 34* (5), 684-718.
- Karaaziz, M., & Erdem Atak, İ. (2013). Narsisizm ve narsisizmle ilgili araştırmalar üzerine bir gözden geçirme. *Nesne Psikoloji Dergisi, 1* (2), 44-59.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 27. Basım, Ankara: Nobel.
- Kernberg, O. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Jason Aronson.

Özözen Danacı, Kavaklı & Tıkız (2018)

Kowalski, R. M., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30.

Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology, 23* (4), 435-454.

Li, Q., Cross, D., & Smith, P.K. (2012). *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*, Q. Li, D. Cross & P.K. Smith (Eds.), Blackwell Publishing Lt.

Maruyama, G. (1998). *Basics of structural equation modeling*. California: Sage.

Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools, 45* (4), 323-348.

Patchin, S., & Hinduja, J.W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29* (2), 129-156.

Penney, L. (2002). Workplace Incivility and Counterproductive Workplace Behavior Cwb): What Is The Relationship And Does Personality Play A Role, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Psychology College of Arts and Sciences University of South Florida.

Peker, A. (2014). Ergenlerin siber zorbalıkla başa çıkma davranışlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi, *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying, 1* (1), 18-32.

Popper, M. (2002). Narcissism and attachment patterns of personalized and socialized charismatic. Leaders. *Journal of Social and Personal Relationships, 19* (6), ss.798–809.

Raskin, R. N., & Hall, C. S. (1979). A narcissistic personality inventory. *Psychological Reports, 45*, 590.

Raskin, R. N., & Terry, H. (1988). A principal components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 890-902.

Rivers, I., & Noret, N. (2010). 'I h 8 u': Findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal, 36* (4), 643–671.

Rivers, I., & Noret, N. (2010). Participant roles in bullying behavior and their association with thoughts of ending one's life. *Crisis, 31* (3), 143-148.

Sertbaş G., Çuhadar, D., & Demirli, F. (2004). Gaziantep üniversitesi sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinde aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hemşirelik Forumu Dergisi, 42-8*.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376-385.

Strom, P. S., & Strom, R. D. (2005). Cyberbullying by adolescents: A Preliminary assessment. *The Educational Forum, 70* (1), 21-36.

Eğitim Fakóltesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Narsisizm Düzeylerinin Siber Zorbalığa Duyarlık ve İnternet Bağımlılığı Düzeylerine Etkisi

- Şehribanoğlu, S. (2005). *Yapısal eşitlik modelleri ve bir uygulaması*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tanrikulu, T., Kınay, H., & Arıcağ, O. T. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 3 (1), 38-47.
- Temel, D. (2008). The role of perceived social problem solving, narcissism, self esteem and gender in predicting aggressive behaviors of high school students. A Thesis Submitted to the Graduate School of Social Science of Middle East Technical University.
- Terasa, F., & Holmbeck, N. G. (1995). A contextual moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence, *Child development*, 66(3),793-811.
- Terbaş, Ö. (2004). Kendilik psikolojisi kuramına göre kendilik bozukluklar: Bir olgu sunumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15 (1), 70-76.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287.
- Tutgun, A., Deniz, L., & Moon, M. (2011). A comparative study of problematic internet use and loneliness among Turkish and Korean prospective teachers. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (4), 14-30.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2010). *Asrın vebasđ: Narsisizm illeti*. (çev. Ö. Korkmaz). İstanbul: Kaknüs.
- Vandebosch ,H., & Cleemput, K.V. (2008) Defining cyberbullying :A Qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology and Behavior*, 11 (4) , 499-503.
- Vandebosch, H., & Cleemput, K.V. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11 (8), 1349-1371.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8 (2), 159-176.
- Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children. & Society*, 25 (1), 59-72.
- Wang, C.-W. (2015). Lipid droplets, lipophagy, and beyond. *Biochim. Biophys. Acta-Molacular Cell Biology Lipids*, 1861, 793–805.
- Willard, N. (2007). *Cybersafe kids, cyber-savvy teens: Helping young people learn to use the Internet safely and responsibly*. California: Jossey-Bass.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Başa çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs.



Özözen Danacı, Kavaklı & Tıkız (2018)

Yılmaz, V., Çelik, H. E., & Yağız, C. (2009). Çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın ekolojik ürün satın alma davranışına etkilerinin yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 1-14.

Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1, 237-244.