



TRAKYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

TRAKYA UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION

Cilt 5, Sayı 2, 2015

ISSN: 2146-071X



Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Cilt: 5 Sayı: 2 Temmuz 2015



Trakya University
Journal of Education

Volume: 5 Issue: 2 July 2015

ISSN
2146-071X

Derginin Sahibi / Owner

(Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Adına - On behalf of Trakya Üniversitesi Faculty of Education)
Prof.Dr. Ali İhsan ÖBEK

Editörler / Editors

Yrd.Doç.Dr. Murat ÇELTEK Yrd.Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR

Editörler Kurulu / Section Editors

Doç.Dr. Tuncer BÜLBÜL	Yrd.Doç.Dr. Şahin DÜNDAR
Doç.Dr. Yılmaz ÇAKICI	Yrd.Doç.Dr. Emre GÜVENDİR
Doç.Dr. Cem ÇUHADAR	Yrd.Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Doç.Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL	Yrd.Doç.Dr. Asude MALKOÇ
Yrd.Doç.Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI	Yrd.Doç.Dr. Aslıhan OSMANOĞLU
Yrd.Doç.Dr. İbrahim COŞKUN	Yrd.Doç.Dr. Yıldırım TUĞLU

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof.Dr. Yeşim ÖZLÜ FAZLIOĞLU	Yrd.Doç.Dr. Selmin ÇUHADAR
Prof.Dr. Sevinç SAKARYA MADEN	Yrd.Doç.Dr. İbrahim DİNCELİ
Prof. Atilla SAĞLAM	Yrd.Doç.Dr. Emrah OĞUZHAN DİNÇER
Doç.Dr. Emine AHMETOĞLU	Yrd.Doç.Dr. Fatih GÜNAY
Doç.Dr. Hikmet ASUTAY	Yrd.Doç.Dr. Nesrin GÜNAY
Doç.Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK	Yrd.Doç.Dr. Tuncay ÖZTÜRK
Yrd.Doç.Dr. Fatma AKGÜN	Yrd.Doç.Dr. Musa ULUDAĞ

Yayın Dili / Publication Language

Türkçe ve İngilizce / Turkish and English

Yayın Sıklığı / Publication Frequency

Yılda 2 sayı (Ocak ve Temmuz) / 2 times in a year (January and July)

Web Tasarım / Web Design

Yrd.Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR Yıldırım ERCAN

Grafik Tasarım / Graphical Design

Yıldırım ERCAN

Dil Editörü / Language Reviewer

Yrd.Doç.Dr. Emre GÜVENDİR

İletişim / Contact

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 22030 EDİRNE
Tel: +90 284 2120808 Fax: +90 284 2120075
tuefder@gmail.com
<http://egitimdergi.trakya.edu.tr>

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli uluslararası bir dergidir. Dergide yayımlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayımlanamaz. Yayımlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index) ve Araştırma Bilimsel Yayın İndeksi tarafından taranmaktadır.

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB
Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA
Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria
Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA
Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA
Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania
Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA
Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB
Dr. John H. Schumann, University of California, USA
Dr. Susan Plann, University of California, USA
Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia
Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Gaziosmanpaşa University
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University
Prof. Dr. Mustafa BAYRAM, Fatih University
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University
Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Karadeniz Teknik University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University
Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Düzce University
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Atatürk University
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla University
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY, Ankara University
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Ankara University
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Gazi University
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Veyysel SÖNMEZ, Hacettepe University
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Belma ATIK TUĞRUL, Hacettepe University
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif University
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University
Prof. Dr. Kemalettin YİĞİTER, Atatürk University
Prof. Dr. Kemal YÜCE, Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University
Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Atatürk University
Doç. Dr. Osman Tolga ARICAK, Fatih University
Doç. Dr. Bahri ATA, Gazi University
Doç. Dr. Salih ATEŞ, Abant İzzet Baysal University
Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Abant İzzet Baysal University
Doç. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZIOĞLU, İstanbul University
Doç. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University
Doç. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University
Doç. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University
Doç. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University
Doç. Dr. Süleyman SOLAK, Selçuk University
Doç. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University

Temmuz 2015 Sayısının Hakemleri / Reviewers of July 2015 Issue

- Prof. Dr. Tacettin PINARBAŞI (Atatürk Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yahya ALTINKURT (Muğla Üniversitesi)
- Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL (Trakya Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cem ÇUHADAR (Trakya Üniversitesi)
- Doç. Dr. Serhat İREZ (Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Devrim TARHAN (Dumlupınar Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kürşad YILMAZ (Dumlupınar Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Fatma AKGÜN (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŐ (Anadolu Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Volkan GÖKSU (Kafkas Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ (Aksaray Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Özcan DURSUN (Anadolu Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Gökhan ILGAZ (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Aslıhan OSMANOĞLU (Trakya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Aydan ORDU (Pamukkale Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Murat POLAT (Muş Alparslan Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU (Biruni Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ (Bartın Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Sendikal Vatandaşlık Davranışı ve Sendikal Kimlik İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma <i>Hasan DEMİRTAŞ Niyazi ÖZER Servet ATİK Metin KIRBAÇ</i>	77-93
Öğretim Materyali Olarak 3- İdiot Filmi ile Öğretmen Adaylarının Günlük Hayatta Fenin Kullanımı ve Eğitimde Aile Rolü Üzerine Görüşlerinin Belirlenmesi <i>Ezgi GÜVEN YILDIRIM Ayşe Nesibe KÖKLÜKAYA Mahmut SELVİ</i>	94-105
60-66 Aylık Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Anne Empati Beceri Düzeyi Açısından İncelenmesi <i>Banu AKBAŞ Gülay TEMİZ</i>	106-112
İlkokul Matematik Derslerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <i>Şefik YAŞAR Erdal PAPANĞA</i>	113-124
Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Duygu ERDOĞAN Mustafa ÇAKIR Cem GÜREL Hayati ŞEKER</i>	125-136
Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilmiş Farkındalıkları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma <i>Mevlüt KACAR Hakan SARIÇAM</i>	137-152
Üniversitede Bütçe Yönetiminin Üniversite Bileşenlerinin Yaşantılarına Yansıması <i>Figen ÇAM TOSUN</i>	153-171
İşitme Engelliler Okullarında Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımının İncelenmesi <i>Uygar BAYRAKDAR Cem ÇUHADAR</i>	172-191
Felsefe ve Eleştirel Düşünme <i>Senar ALKIN-ŞAHİN Nihal TUNCA</i>	192-206
Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Web Destekli Öğretim Bağlamında İncelenmesi <i>Taha YAZAR Ömer ŞİMŞEK</i>	207-218

CONTENTS

Relationship between Union Citizenship Behavior and Union Identification: A Research on Teachers	77-93
<i>Hasan DEMİRTAŞ Niyazi ÖZER Servet ATİK Metin KIRBAÇ</i>	
Determination of Candidates Teachers' Opinions on Science in Everyday Life and Family Role in Process of Education with 3-Idiots Movie as a Teaching Material	94-105
<i>Ezgi GÜVEN YILDIRIM Ayşe Nesibe KÖKLÜKAYA Mahmut SELVİ</i>	
An Investigation of the Empathy Skills Levels of Children of Ages between 60-66 Months With Respect to Their Mothers Empathy Skills Levels	106-112
<i>Banu AKBAŞ Gülay TEMİZ</i>	
The Analysis of the Graduate Theses Related to Mathematics Courses	113-124
<i>Şefik YAŞAR Erdal PAPANÇA</i>	
Validity and Reliability Study of the Turkish Version of Continuing Motivation for Science Learning Scale	125-136
<i>Duygu ERDOĞAN Mustafa ÇAKIR Cem GÜREL Hayati ŞEKER</i>	
The Examination of the Relationship between Metacognitive Awareness and Math Anxiety Levels in Pre-Service Primary School Teachers	137-152
<i>Mevlüt KACAR Hakan SARIÇAM</i>	
Effects of University Budget Management on Daily Life of University Components	153-171
<i>Figen ÇAM TOSUN</i>	
Examination of Educational Use of Information and Communication Technologies in Hearing Impaired Schools	172-191
<i>Uygar BAYRAKDAR Cem ÇUHADAR</i>	
Philosophy and Critical Thinking	192-206
<i>Senar ALKIN-ŞAHİN Nihal TUNCA</i>	
Investigation of Prospective Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge -Web with Respect to Web Enhanced Instruction	207-218
<i>Taha YAZAR Ömer ŞİMŞEK</i>	



Sendikal Vatandaşlık Davranışı ve Sendikal Kimlik İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma¹

Relationship between Union Citizenship Behavior and Union Identification: A Research on Teachers

Hasan DEMİRTAŞ², Niyazi ÖZER³, Servet ATİK⁴, Metin KIRBAÇ⁵

Özet: Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarının düzeyini, sendikal kimlik algılarını ve her iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bunun yanında araştırmada öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlik algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek de amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim-öğretim yıllarında Malatya ilinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan araştırmaya gönüllü olarak katılan (n=617) öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırmada araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlamaları yapılan "Sendikal Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ve "Sendikal Kimlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri çözümlenirken betimsel istatistik analizler, t testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri ve sendikal kimlik algılarının da orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin sendikal kimlik ve vatandaşlık davranışlarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve üye olunan sendika değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda, sendikal vatandaşlık ile sendikal kimlik arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu, sendikal kimliğin sendikal vatandaşlık davranışlarına ilişkin varyansın %52'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Sendikal vatandaşlık, sendikal kimlik, sendika, öğretmenler

Abstract: The main purpose of the study was to investigate the union citizenship behaviours and union identification of teachers', and to explore the relationship between union citizenship and identification. It was also aimed to determine whether teachers' union citizenship behaviours and their identification with union differ significantly according to research variables. The data were gathered from volunteer teachers (n=617) working in primary, secondary and high schools in Malatya during 2012-2013 and 2013-2014 academic years. Adapted versions of the Union Citizenship Behaviour and Union Identification scales were administered on participating teachers. Descriptive statistics, t-test, one way analysis of variance and regression analysis were used to analyse the gathered data. Results showed that teachers' union citizenship behaviour and union identification were at moderate level. Results also indicated that teachers' union citizenship and union identification scores differed significantly in terms of gender, branch, professional seniority, and entered union variables. Correlational analysis results showed that there was a positive and strong correlation between union citizenship and union identification and union identification explained 52 % of the total variance of union citizenship scale.

Keywords: Union citizenship, union identity, unions, teachers

¹ Bu çalışma 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

² Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: hasan.demirtas@inonu.edu.tr

³ Yrd. Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: niyaziozer@gmail.com, *Sorumlu Yazar*

⁴ Araş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: servet.atik@inonu.edu.tr

⁵ Araş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: metin.kirbac@inonu.edu.tr

1. GİRİŞ

Çalışma hayatında yaşanabilecek sorunları çözmek, çalışanların özlük haklarını, çalışma koşullarını, ortak çıkarlarını ve haklarını korumak ve geliştirmek amacıyla kurulmuş ekonomik, demokratik ve bağımsız kitle örgütleri olan sendikalar; diğer iş kollarında olduğu gibi eğitim iş kolunda da giderek artan bir öneme ve işleve sahiptir. Sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan sendikalar, temelde çalışanlarla işverenler arasındaki güç dengesizliğini ortadan kaldırmak ve çalışanların hak ve özgürlüklerini kazanmak, korumak ve geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Eraslan (2012) sendikaları; iş görenlerin ortak ekonomik, sosyal, meslekî hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip, dayanışma temelli kuruluşlar olarak ifade etmektedir. Bir hak alma örgütü olarak sendikaların varlığını sürdürmeleri etkili olmalarına, etkili olmaları da mücadeleciler olmalarına bağlıdır. Çünkü sendikalar çalışanların mesleki sorunlarını çözmek ve örgütlü hareket etme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuştur (Baysal, Türkmen ve Yücel, 2010).

Eğitim iş kolunda kurulmuş olan sendikalar, okul sisteminin etkililiğinde rol oynayıcı olduğu ve okulun başarısına ve eğitimin niteliğine katkı sağladığı için önemlidir. Kamu okul sistemi içerisinde işbirliğinin geliştirilmesi ve daha büyük çapta başarıların elde edilmesi için gereklidirler. Sendikaların etkin ve mücadeleciler olmalarının yolu ise, güçlü bir örgütlülüğünden ve sendika üyelerinin sendika çalışmalarına gönüllü ve etkin olarak katılmasından geçmektedir. Bu durum alanyazında sendikal vatandaşlık davranışı olarak adlandırılmaktadır.

1.1. Sendikal Vatandaşlık

Gerek toplumsal gerekse iş yaşamının her alanında sürekli bir değişim ve dönüşümün yaşandığı günümüzde, örgütler varlıklarını korumak ve gelişmek için sahip oldukları madde ve insan kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmak zorundadır. Belirsizliğin ve rekabetin had safhada yaşandığı böyle bir ortamda örgütlerin etkililiği için madde kaynakları gerekli olsa da, örgütsel etkililiği sağlamada temel faktör örgütün insan kaynağının niteliğidir. Nitekim örgütlerin sürekli değişen koşullar altında varlıklarını sürdürebilmeleri ve başarılı olabilmeleri madde kaynaklarının niteliğinin yanında, biçimsel iş tanımlarıyla sınırlı kalmayan çalışanlarla mümkündür (Sezgin, 2005). Değişen şartlara hızlı uyum sağlayan örgütlerin ayakta kalabildikleri günümüzde, örgüt çalışanlarından formal iş tanımlarının ötesinde bir takım davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Ünüvar, 2006). Örgütlerin ihtiyaç duyduğu ve geleneksel rol davranışlarının ötesindeki bu davranışlar genellikle örgütsel vatandaşlık davranışı olarak adlandırılmaktadır (Çetin, 2011). Birey, örgütsel vatandaşlık kapsamında kendisinden beklenmeyen, yapmaya zorunlu olmadığı davranışları gerçekleştirmektedir (Balcı vd., 2012). Örneğin iş ile ilgili problemlerde iş arkadaşlarına yardım etmek, diğer işgörenleri olduğu gibi kabul etmek, geçici sorunlar karşısında toleranslı/soğukkanlı olmak, iş yerinin/alanının temiz ve düzenli tutulmasına katkı sağlamak, örgütü hakkında olumlu konuşmak, kişiler arası çatışmalardan kaynaklanan bir takım olumsuzlukların en aza indirildiği olumlu bir örgüt iklimini desteklemek örgütsel vatandaşlık kapsamındaki davranışlardan bazılarıdır (Bateman ve Organ, 1983).

Örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı, ilk olarak 1930'lu yıllarda Chester Barnard tarafından gözlemlenmiş ve "ekstra rol davranışı" olarak isimlendirilmiştir (Ortiz, 2013). Katz ve Kahn (1966; Akt. Çetin, 2011), iş performansı tanımına doğrudan uymayan ekstra rol davranışlarına ve bu davranışların örgütsel etkililiği arttırmadaki önemine işaret ederek, sınırlı işbirliği nedeniyle çalışanların yalnızca belirlenen görevleri yerine getirdiği örgütlerin başarısız olmaya mahkûm olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü etkili örgütlerde, çalışanlar formal iş sorumluluklarının ötesinde çaba sarf ederler (Çetin, 2011). Görevlerini; mecbur olduklarından, emir verildiğinden ya da örgütsel

dokümanlarda belirtildiği için değil, gönüllü olarak istedikleri için özverili bir şekilde yapmaya çalışırlar. Bu özverili eylemleri görev tanımlarının içinde yer almaz ve onlar örgütün düzenli işleyişine ayak uydururlar (Ölçüm Çetin, 2004). Örgütsel vatandaşlık davranışları; örgütün sağlıklı işleyişini engelleyen yıkıcı ve istenmeyen davranışları ortadan kaldıran, çalışanların yetenek ve becerilerini geliştiren, örgütün verimliliği ve performansını artırmayı amaçlayan davranışları kapsamaktadır (Akkaş-Baysal, 2013).

Toplumun bakış açısına göre öğretmenlik ve hemşirelik gibi bazı mesleklerin iş tanımlarının net bir sınırı yok gibidir. Bir öğretmenin görev tanımına, belki anlatacağı derslerle ilgili birçok şey yazılabilmektedir. Fakat dersler haricinde, yani öğretim faaliyeti dışında yapacağı eğitim faaliyetinin sınırları bulunmamaktadır. Sınıfında bazı derslerden eksikliği olan öğrencilerine, hafta içerisinde ders saati sonunda ücretsiz özel ders veren öğretmenin davranışı, kan kaybeden hastasına kan grubunun uyduğuna bildiği için tehlikeli olduğu halde kendi damarından direkt kan veren hemşirenin davranışı birer vatandaşlık davranışlarıdır. Ancak toplumlar bu davranışlara meslek sahiplerinin görevi olarak bakabilmektedirler. Çünkü topluma göre öğretmenin görevi öğrencisine her şeyi eksiksiz öğretmek, hemşirenin görevi ise hayat kurtarmaktır (Çelik, 2007).

Organ'a (1997) göre örgütsel vatandaşlık davranışı; örgütte işgörenlerin, işlerini yaparken, sosyal ya da psikolojik çevredeki performanslarını arttıran ya da işgören için belirlenen standart görev tanımlarının ötesinde, örgütün formal sistemi tarafından ödüllendirilmeyen, gönüllü olarak yaptığı çaba ve davranışlardır. Bu bağlamda sendikal örgütlenmeler için örgütsel vatandaşlık davranışı; sendika üyelerinin sendikal çalışma ve etkinliklere gönüllü olarak ve fazladan çaba göstererek katılması olarak tanımlanabilir. Sendikal vatandaşlık davranışı, sendika üyelerinin yapmak zorunda olmadığı ancak sendikaya ve üyelerine fayda sağlayan davranışlardır. Sendikal vatandaşlık davranışları; üyeler arası dayanışmayı, zamanı ve kaynakları insanlarla paylaşmayı, işbirliğini, gönüllülüğü ve sendikanın etkisini güçlendirmeyi içerir (Starlicki ve Latham, 1996).

1.2. *Sendikal Kimlik*

Örgütsel vatandaşlık kavramıyla ilişkili olan örgütsel kimlik kavramı ise, bir örgütün dışardan nasıl tanındığını göstermektedir. Örgütsel kimlik, örgüt üyelerinin örgütlerini nasıl algıladıklarını, örgütlerine yönelik ne hissettiklerini ve ne düşündüklerini tartışmak ve analiz etmek için geliştirilen bir metaforudur (Skalen 2004). Kimlik, algısal ve bilişsel bir kavramdır; özellikle davranışlar veya duygusal durumlarla ilişkili değildir (Tokgöz, Aytemiz-Seymen, 2013). Örgüt çalışanlarının çalıştıkları örgüte ilişkin düşünceleri, duyguları ve algıları "örgütsel kimlik" kavramıyla açıklanır. Nasıl ki bir birey için kimlik, "ben kimim?" sorusuna yanıt veren inançlar ve anlamlar seti ise, bir örgüt için de "biz kimiz?" sorusunun yanıtı örgütsel kimliktir (Çobanoğlu, 2008). En genel ifadeyle örgütsel kimlik; insanların bir örgütü tanımlamak, hatırlamak ve anlatmak için kullandığı anlamlar topluluğu olarak ifade edilebilir (Akatay, 2008). Örgütsel kimlik "*örgüt olarak biz kimiz*" sorusuna ortak bir yanıt olarak düşünülebilir. Örgütsel kimlik, işgörenlerin kendi örgütlerini diğer örgütlerden ayıran bir takım özellikler hakkındaki algı ve inançlarını, örgütün dışındaki bireylere kendi örgütlerinin imajını sunabilmeyi içerir (Corley, 2004). Örgütteki çalışanları bir arada tutan kritik unsurlardan biri olarak kabul edilen örgütsel kimlik; örgütlerin merkezi, kalıcı ve farklı özellikleri üzerinde çalışanların sahip olduğu paylaşılan inançlar bütünü olarak da tanımlanabilir (Ertürk, 2003; Akt: Akatay, 2008).

İster bilinçli ister bilinç dışı olsun, tüm örgütlerin birer kimliği vardır. Örgüt kimliği genel olarak, örgütün gerçekleştirdiği tüm faaliyetlerin işlevsel olarak yönetiminden meydana gelmektedir. Olins (1990) örgüt kimliğinin bir örgüte ait üç ana noktayı yansıttığını vurgulamıştır. Bunlar kim olduğu, ne yaptığı ve nasıl yaptığıdır (Tüzün, 2006). Patchen (1970) örgütsel kimlik terimini (1) örgütle dayanışma hissi, (2) örgüt için davranışsal ve bilişsel destek oluşturma, (3) diğer örgüt üyeleri ile ortak özellikleri algılama şeklinde tanımlamıştır (Tüzün, 2006). Örgütsel kimlik oluşunca;

örgütün amaçları bireyin amaçları olur ve birey bu amaçları gerçekleştirmek için daha çok çalışmaya motive olur. Örgütsel kimliğin örgüt etkililiğini sağlamada önemli bir etken olduğu ve örgütlerin etkililik düzeylerine göre çalışanlar tarafından farklı algılandığı söylenebilir (Çobanoğlu, 2008). Yukarıdaki kuramsal açıklamalar ışığında sendikal kimlik; sendika üyeleri tarafından benimsenen ve sendikayı diğer sendikalardan ayıran bir takım özellikler, algılar ve inançlar bütünü olarak ifade edilebilir. Eğitim örgütleri açısından ele alındığında sendikal kimlik; eğitim iş kolunda faaliyet gösteren sendikaların öğretmen, yönetici, eğitim çalışanları ve toplumun diğer kesimleri tarafından nasıl algılandığının bir göstergesidir. Bir başka ifadeyle sendikal kimlik, sendika üyelerinin “sendika olarak biz kimiz” sorusuna verdiği yanıt olarak düşünülebilir.

1.3. Sendikal Vatandaşlık ve Kimlik İlişkisi

Yapılan araştırmalar örgütsel kimlik kavramının; örgütsel bağlılık, örgüte sadakat, kişi-örgüt uyumu, iş doyumu, psikolojik aidiyet, işbirliği, bilgi paylaşımı ve işe sargınlık gibi örgütsel vatandaşlıkla ilgili pek çok kavramla ilişkili olduğunu göstermektedir (Ashforth, Harrison, ve Corley, 2008; Riketta, 2005; Riketta ve van Dick, 2005). Örgütsel kimlik algısı güçlendikçe bireylerin örgütte kalma olasılığı, örgütteki diğer bireylerle işbirliği, örgütün faydasına olan seçimler yapma ve kararlar alma olasılığının arttığı belirtilmektedir (Edwards, 2005). Örgütsel kimlik örgütün etkililiğine katkı sağlayan işbirliği yapma ve başkalarını düşünme, örgütü kabullenme ve içselleştirme, sadakat, değişimi kabullenme, üretkenlik, örgütsel bağlılık gibi bir takım özelliklerin işgörenler tarafından kabullenilmesini etkilemektedir (Foreman ve Whetten, 2002). Çünkü örgütleriyle özdeşleşen bireyler, örgüt yararına yaptıkları iş ya da eylemlerini kendi yararlarına yapmış gibi algırlar. Bu kapsamda sendikal örgütlere ilişkin örgütsel kimlik algısının, sendika üyelerinin örgütsel eylem ve davranışlarını etkilediği, sendikaların amaçlarının gerçekleştirilmesine ve etkililiğinin artırılmasına katkı sağladığı söylenebilir.

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sendikaların varlık nedeni; üyelerinin ekonomik, demokratik ve siyasal haklarını korumak ve geliştirmek, yaşayabilecekleri mesleki sorunlarını çözmektir. Sendikaların amaçlarına dönük mücadelelerinin gücünü büyük ölçüde üyelerinin sendikalarına olan inanç ve bağlılıkları belirleyecektir. Sendikasına inanmayan, ona örgütsel vatandaşlık bağı ile bağlı olmayan, sendikasına ilişkin güçlü bir kimlik algısı oluşturmayan üyelerden oluşun sendikaların hak alma sürecinde güçlü bir mücadele ağı örmeleri olanaklı olmayacaktır. Bununla birlikte eğitim iş kolunda hizmet veren sendikalar ise eğitim sisteminin etkililiğine, okulun başarısına ve eğitimin niteliğine doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağladığı için önemlidir (Taşdan, 2013). Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarının düzeyini ve sendikal kimlik algılarını ve her iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bunun yanında araştırmada öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimliklerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek de amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, öncelikli olarak öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarını ve sendikalarıyla ne derece özdeşleştiklerini belirlemeyi amaçlandığından tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, mevcut durumu olduğu gibi açıklamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2007: 77). Öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ile sendikal kimlik algılarının cinsiyet, kıdem, üye olunan sendika, kaç yıldır sendika üyesi olduğu ve sendikasını değiştirip

değiştirmedeği değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende bireyler ya da gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları belirlenir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 366) ve neden sonuç ilişkileri incelenir (Karasar, 2007: 89). Diğer yandan araştırma, öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı da amaçladığından ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki incelenir ve bu ilişkiden yola çıkarak değişkenlerden birinin bilinen bir değerinden, diğer bir değişkenin bilinmeyen değeri tahmin edilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 332-333).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırma birbirinden bağımsız üç çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu açıklayıcı faktör analizi (AFA)'ne ve güvenilirlik analizlerine ilişkin verilerin, ikinci çalışma grubu ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA)'ne ilişkin verilerin elde edildiği gruptur. Öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ile sendikal kimlik algılarının bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin ve sendikal vatandaşlık davranışı ile sendikal kimlik arasındaki ilişkinin belirlenmesinde birinci ve ikinci çalışma gruplarından bağımsız olarak belirlenen üçüncü çalışma grubundan toplanan veriler kullanılmıştır. Çalışma gruplarına ilişkin açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

Birinci Çalışma Grubu: 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezindeki ilkököl, ortaokul ve liselerden oluşan toplam 23 okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 514 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 161'inin kadın (%31.3), 353'ünün erkek (%68.7), 133'ünün sınıf öğretmeni (%25.9), 381'inin (%74.1) branş öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

İkinci Çalışma Grubu: 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezindeki ilkököl, ortaokul ve liselerden oluşan toplam 11 okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 236 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 79'unun kadın (%33.5), 157'sinin erkek (%66.5), 14'ünün sınıf öğretmeni (%48.3), 122'sinin (%49.7) branş öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü Çalışma Grubu: 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezindeki ilkököl, ortaokul ve liselerden oluşan toplam 27 okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 617 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler incelendiğinde katılımcıların yaklaşık olarak %40'ının (n=244) kadın, % 60'ının (n=373) erkek öğretmenlerden oluştuğu, %32'sinin (n=195) sınıf öğretmeni, %68'inin (n=422) branş öğretmeni olduğu, %12'sinin (n=73) 1-5 yıl mesleki kıdeme, %13'ünün (n=80) 6-10 yıl mesleki kıdeme, %20'sinin (n=125) 11-15 yıl mesleki kıdeme, %21'inin (n=133) 16-20 yıl mesleki kıdeme, %33'ünün (n=206) 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olduğu; %15'inin (n=92) Türk Eğitim Sen'e üye olduğu, %39'unun (n=240) Eğitim-Sen'e üye olduğu, %33'ünün (n=207) Eğitim Bir Sen'e üye olduğu, %13'ünün (n=78) Diğer sendikalara üye olduğu belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarını belirlemek için Skarlicki ve Latham (1996) tarafından geliştirilen "*Sendikal Vatandaşlık Davranışı Ölçeği*"; sendikal kimlik algılarını belirlemek için ise Mael ve Asforth (1992) tarafından geliştirilen "*Örgütsel Kimlik Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Sendikal Vatandaşlık Davranışı Ölçeği: Skarlicki ve Latham (1996) tarafından geliştirilen ölçek toplam 8 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut örgüte dönük vatandaşlık davranışlarını, ikinci boyut ise örgüt üyelerine dönük vatandaşlık davranışlarını ölçmektedir. Skarlicki ve Latham (1996) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin toplam varyansı açıklama oranının %73 olduğu, boyutlara ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının “.77” ile “.92” arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmaları kapsamında öncelikle orijinal ölçek formu İngilizceden Türkçeye ve sonra Türkçeden İngilizceye geri tercüme yöntemi kullanılarak tercüme edilmiştir. Çevirisi yapılan ölçek formunda yer alan maddeler, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Eğitim Yönetimi alanlarında görev yapan iki uzman tarafından hem dil hem de kavramsal açıdan değerlendirilmiştir. Bu aşamadan sonra, araştırma grubunda yer almayan beş öğretmenden ölçek formunda yer alan maddeleri anlam ve açıklık açısından değerlendirmeleri, varsa anlaşılmayan ifadeleri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin tamamı ölçek formunda yer alan ifadelerin açık ve net olduğunu belirtmişlerdir. Daha sonra denemelik ölçek formuna nihai şekli verilmiş ve ölçeğin geçerliğinin ve güvenilirliğinin sınanması için Malatya il merkezindeki ortaokul ve liselerde görev yapan ve sendika üyesi olan öğretmenlere uygulamalar yapılmıştır.

Sendikal vatandaşlık davranışı ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere önce açılımlı faktör analizi (AFA), daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA için veriler Malatya ili merkez ilçedeki ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 514 sendika üyesi öğretmenden toplanmıştır. AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik (sphericity) testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan analiz sonucunda veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (KMO= .895, Bartlett Test of Sphericity = 3076.305, p=.000). AFA sonucunda maddelerden biri (7. *Diğer iş arkadaşlarıma görevlerini yerine getirme konusunda yardım ederim*) düşük faktör yüküne sahip olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Yedinci maddenin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin, orijinal formun aksine tek faktörlü bir yapı altında yüksek yük değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin açıkladığı kümülatif varyans oranının “69.03”, öz değerinin “4.83” olduğu, faktör yüklerinin ise “.66” ile “.91” arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “.92” olarak hesaplanmıştır. AFA sonucunda elde edilen ve 7 maddeden oluşan ölçeğin faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ikinci çalışma grubundan (n=236) elde edilen verilerle DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şöyledir: $\chi^2/Sd=2.51$, GFI=0.96, AGFI=0.92, NNFI=0.98, CFI= 0.99, RMSEA=0.080, RMR=0.046, SRMR=0.027. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe formunun, öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu noktasında kanıtlar elde edilmiştir. Beşli Likert olarak derecelendirilen ölçekten [“1=hiç katılmıyorum” “5=tamamen katılıyorum”] alınan puanların artması sendikal vatandaşlık davranışlarının arttığını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan ise 35’tir. Ölçek maddeleri, madde faktör yükleri, açıklanan toplam varyans miktarı, düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayıları ve iç tutarlılık katsayısına ilişkin bilgiler Ek 1’de verilmiştir.

Sendikal Kimlik Ölçeği: Öğretmenlerin üye oldukları sendikal örgütlenmelerle özdeşleşme düzeylerini belirlemek üzere orijinal formu Mael ve Asforth (1992) tarafından geliştirilen örgütsel kimlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek örgüt üyelerinin örgütle olan özdeşleşme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmaları kapsamında öncelikle orijinal ölçek formu İngilizceden Türkçeye ve sonra Türkçeden İngilizceye geri tercüme yöntemi kullanılarak tercüme edilmiştir. Ancak çeviri yapılırken ölçekte yer alan okul ifadesi sendika olarak değiştirilmiştir. Örneğin ölçekte yer alan “*Biri*

çalıştığım okulu eleştirirse, bunu kendime yapılmış kişisel bir saldırı olarak algılarım” ifadesi “*Biri sendikamı eleştirirse bunu kendime yapılmış kişisel bir saldırı olarak algılarım*” şeklinde değiştirilmiştir. Çevirisi yapılan ölçek formunda yer alan maddeler, iki alan uzmanı ve beş öğretmen tarafından hem dil hem de kavramsal açıdan değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ölçek formunda yer alan maddelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlendikten sonra denemelik ölçek formuna nihai şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin geçerliğinin ve güvenilirliğinin sınanması için Malatya il merkezindeki ortaokul ve liselerde görev yapan ve sendika üyesi olan öğretmenlere uygulamalar yapılmıştır.

Sendikal kimlik ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere hem AFA hem de DFA yapılmıştır. AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (KMO= .872, Bartlett Test of Sphericity = 1843.720, p=.000). Yapılan ilk AFA sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin orijinal formundaki gibi tek faktör bir yapı altında yüksek yük değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin açıkladığı kümülatif varyans oranı “64.67”, öz değeri “3.88”, faktör yüklerinin “.52” ile “.90” arasında değiştiği ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “.88” olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri Ek 2’de verilmiştir. AFA sonucunda elde edilen tek boyutlu 6 maddeden oluşan ölçeğin faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şöyledir: $\chi^2/Sd = 1.56$, GFI = 0.98, AGFI=0.95, NNFI=0.99, CFI= 1.00, RMSEA=0.049, RMR=0.051, SRMR=0.025. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe formunun, öğretmenlerin sendikal kimlik algılarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu noktasında kanıtlar elde edilmiştir. Beşli Likert olarak derecelendirilen (1=Hiç katılmıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) ölçekten alınan puanların artması örgütsel kimlik algısının arttığını, azalması ise örgütsel kimlik algısının azaldığını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 30’dur. Ölçek maddeleri, madde faktör yükleri, açıklanan toplam varyans miktarı, düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayıları ve iç tutarlılık katsayısına ilişkin bilgiler Ek 2’de verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce, veri girişinde yanlılık yapıp yapılmadığı incelenmiş, veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için skewness ve kurtosis değerlerinin “ ± 2 ” (Cameron, 2004) arasında olup olmadığına bakılmıştır. Analizlerde ayrıca veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı da kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda veri seti için skewness ve kurtosis değerlerinin +0,96/-1,30 değerleri arasında değiştiği ve uç değer olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarının ve sendikal kimlik algılarının düzeyini belirlemek için betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlik algılarının cinsiyet, kıdem, üye olunan sendika, kaç yıldır sendika üyesi olduğu ve sendikalarını değiştirip değiştirmedikleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi ile gruplar arası farklılığı belirlemek için Scheffe testleri yapılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlik algılarını ne düzeyde etkilediğini belirlemek için eta-kare değerlerine bakılmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre ele alınarak aşağıda değerlendirilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Sendikal Vatandaşlık Davranışları ile Sendikal Kimlik Algılarının Düzeyleri

Araştırmada öncelikle öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlik algılarının düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan betimsel istatistiklerden elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Sendikal Vatandaşlık ve Sendikal Kimlik Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	Ölçekteki Madde Sayısı	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	Ss
Sendikal Vatandaşlık	8	7	35	18.65	8.28
Sendikal Kimlik	6	6	30	15.96	6.95

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışını *orta* düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Benzer biçimde sendikal kimlik algıları da orta düzeydedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak eğitim, öğretim ve bilim iş kolunda kurulu sendikaların üyelerinde güçlü bir örgüt kimliği oluşturamadıkları ve onları örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeye yönlemedikleri söylenebilir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, Türkiye’de kamu çalışanlarının sendikalar kurarak örgütlenmelerine ilişkin eski ve köklü bir geleneğin olmayışıdır. 1965 yılında kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) bir kenarda tutulduğunda, bugün eğitim-öğretim ve bilim iş kolunda faaliyet gösteren sendikaların pek çoğu doksanlı yıllardan itibaren kurulmuştur. Bir diğer önemli neden kamu çalışanlarının sendikaları ile ilgili yasal düzenlemelerin sendikalar kurulduktan çok sonra, ancak 2001 yılında yapılmasıdır. İş kolundaki birçok çalışan yasal düzenlemeye tabi olmayan sendikalara üye olmaya çekinmiş ve örgütlenme dışında kalmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin sendikalara karşı tutumları ile de ilişkili olabilir. Örneğin Sarpkaya (2005), tarafından yapılan bir araştırmada sendikaya üye olmayan öğretmenlerin üye olmama nedenleri olarak, sendikaların kişisel çıkarlar için kullanıldığı, geçmişteki sendikal etkinliklerde yanlışlıklar yapıldığı vb. olarak belirlenmiş ve bunların öğretmenlerin sendikalara üye olmamaları üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

3.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ile sendikal kimlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p	η^2
Sendikal Vatandaşlık	Kadın	244	16.51	7.19	-5.299	.00	.04
	Erkek	373	20.05	8.64			
Sendikal Kimlik	Kadın	244	15,22	6,52	-2.148	.03	.00
	Erkek	373	16,44	7,18			

Tablo 2'de görüldüğü üzere, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin sendikal vatandaşlık ve sendikal kimlik algıları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Grupların ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 20.05; 16.44$) kadın öğretmenlerden ($\bar{x} = 16.51; 15.22$) daha çok sendikal vatandaşlık davranışı gösterdiği ve daha güçlü bir sendikal kimliğe sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare (.04) değerine göre öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ölçeğinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın % 4' ünün cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, cinsiyet değişkeninin sendikal vatandaşlık davranışı üzerinde *küçük* düzeyde (Cohen, 1992: 156; Field, 2009: 57) etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar ülkemizde özellikle kadın öğretmenlerin örgütlenmeye yeterli ilgiyi ve desteği vermediklerini göstermektedir (Boyacı, 1994). Örneğin Baysal, Türkmen ve Yücel (2010) tarafından yürütülen bir çalışmanın katılımcılarından, sendikalara üye olan 200 öğretmen ve yöneticinin 52'sinin (%26) kadın, 148'inin ise (%74) erkek olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Ulutaş ve Sönmez (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmaya katılan eğitimci kadınların yarısından fazlası bir sendikaya üye olduğu halde sendikal faaliyetlere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Snape ve Redman (2004) tarafından yapılan araştırmada cinsiyetin sendikal vatandaşlık davranışını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin sendikal kimlik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olması; Türkiye'deki sendikaların genelde erkek egemenliğinde ve denetiminde bulunan kurumlar olmasından (Toksöz, 1994) kaynaklanmış olabilir.

3.3. Branş Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ile sendikal kimlik algılarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Branş Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Branş	n	\bar{X}	S	t	p	η^2
Sendikal Vatandaşlık	Sınıf Öğretmeni	195	20,08	8,80	2.952	.00	.01
	Branş Öğretmeni	422	17,97	7,97			
Sendikal Kimlik	Sınıf Öğretmeni	195	17,51	6,93	3.805	.00	.02
	Branş Öğretmeni	422	15,23	6,85			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, branş değişkenine göre öğretmenlerin sendikal vatandaşlık ve sendikal kimlik algıları anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < .05$). Grupların ortalamaları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=20.08;17.51$) branş öğretmenlerine göre ($\bar{x}=17.51;15.23$) daha fazla sendikal vatandaşlık davranışı gösterdiği ve daha güçlü bir sendikal kimliğe sahip olduğu görülmektedir. Branş değişkeninin sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için eta-kare (η^2) değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare değerlerine göre öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ölçeğinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın % 1' inin ve sendikal kimlik ölçeğinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %2'sinin branş değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değerler, branş değişkeninin sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik üzerinde “*küçük*” düzeyde (Cohen, 1992: 156; Field, 2009: 57) etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Kıdem Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ile sendikal kimlik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4: Kıdem Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Kıdem	n	\bar{X}	S	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
Sendikal Vatandaşlık	A.1-5 yıl	73	16.10	7.38				
	B.6-10 yıl	80	16.28	7.71				
	C.11-15 yıl	125	17.37	6.86			A-E	
	D.16-20 yıl	133	19.18	8.60	8.416	.00	B-E C-E	.05
	E.21 ve üzeri yıl	206	20.90	8.77				
	Toplam	617	18.65	8.28				
Sendikal Kimlik	A.1-5 yıl	73	13.93	6.70				
	B.6-10 yıl	80	14.45	7.15				
	C.11-15 yıl	125	14.96	6.20			A-E	
	D.16-20 yıl	133	16.29	7.26	6.542	.00	B-E C-E	.04
	E.21 ve üzeri yıl	206	17.66	6.81				
	Toplam	617	15.96	6.95				

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin kıdemleri 1-15 yıl arasında olan öğretmenlere göre hem sendikal vatandaşlık hem de sendikal kimlik ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu bulguya göre kıdem arttıkça öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarının ve sendikal kimlik algılarının güçlendiği söylenebilir. Kıdemli öğretmenlerin daha uzun yıllar sendika üyesi olabileceği düşünüldüğünde, bu sonuç anlaşılabilir bir durum olabilecektir. Diğer yandan kıdemli öğretmenlerin

kendilerini sistemde daha güvende hissetmeleri ve mesleğin ilk yıllarındaki örgütlenmeye ilişkin kimi korkularını yenmiş olmaları da bu sonucun nedenleri olabilir. Kıdem değişkeninin öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ile sendikal kimlik algısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan eta-kare (.05;.04) değerlerine göre; öğretmenlerin sendikal vatandaşlık ölçeğinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %5'inin ve öğretmenlerin sendikal kimlik ölçeğinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %4'ünün kıdem değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değerler, kıdem değişkeninin sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne (Cohen, 1992: 156; Field, 2009: 57) sahip olduğunu göstermektedir.

3.5. Üye Olunan Sendika Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ile sendikal kimlik algılarının üyesi olunan sendika değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5: Üyesi Olunan Sendika Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Sendika	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
Sendikal Vatandaşlık	A. Türk Eğitim Sen	92	15.38	6.57	3				
	B. Eğitim- Sen	240	21.11	8.28	613			A-B	
	C. Eğitim Bir Sen	207	17.69	8.61	616	14.11	.00	B-C	.06
	D. Diğer	78	17.47	7.11				B-D	
	Toplam	617	18.65	8.28					
Sendikal Kimlik	A. Türk Eğitim Sen	92	13.05	6.43	3				
	B. Eğitim- Sen	240	18.81	6.26	613			A-B	
	C. Eğitim Bir Sen	207	14.44	7.01	616	25.86	.00	B-C	.11
	D. Diğer	78	14.64	6.40				B-D	
	Toplam	617	15.96	6.95					

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarının üyesi olunan sendika değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizler sonucunda; Eğitim-Sen ($\bar{x} = 21.11$) üyesi olan öğretmenlerin görüşleri ile Türk Eğitim Sen üyesi ($\bar{x} = 15.38$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{x} = 17.69$) üyesi ve diğer sendika üyesi olan öğretmenler ($\bar{x} = 17.47$) arasında, Eğitim-Sen üyesi öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Üyesi olunan sendika değişkeninin öğretmenlerin sendikal vatandaşlık algısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan eta-kare (.06) değerine göre, öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ölçeğinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın % 6'sının sendika değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, sendika değişkeninin sendikal vatandaşlık davranışı üzerinde “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Tablodaki bulgular sendikal kimlik algısı açısından incelendiğinde, öğretmenlerin sendikal kimlik algılarının üyesi olunan sendika değişkenine göre de anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizler sonrasında; Eğitim-Sen ($\bar{x} = 18.81$) üyesi öğretmenler ile Türk

Eğitim Sen ($\bar{x}=13.05$), Eğitim Bir-Sen ($\bar{x}=14.44$) ve diğer ($\bar{x}=14.64$) sendika üyesi öğretmenler arasında, Eğitim-Sen üyesi öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Üyesi olunan sendika değişkeninin öğretmenlerin sendikal kimlik algısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan eta-kare (.11) değerine göre, öğretmenlerin sendikal kimlik ölçeğinden aldıkları puanlara ait toplam varyansın %11'inin sendika değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, üyesi olunan sendika değişkeninin sendikal kimlik üzerinde “orta” etki büyüklüğüne (Cohen, 1992: 156; Field, 2009: 57) sahip olduğunu göstermektedir.

3.6. Sendikal Vatandaşlık Davranışının Yordanmasına İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmada son olarak öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışının yordanmasına ilişkin regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6: Sendikal Vatandaşlık Davranışının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	Kısmi r
Sabit	4.897	.577		8.484	.00	
Sendikal Kimlik	.862	.033	.724	25.993	.00	.724

R = .724, R² = .523 F (1, 615) = 675.611. p = .000

Tablo 6’ da yer alan regresyon sonuçları değerlendirildiğinde; öğretmenlerin sendikal kimlik algılarının sendikal vatandaşlık davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, R=.724, R²=.523, p< .01. Korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde; sendikal vatandaşlık davranışı ile sendikal kimlik arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=.72) görülmektedir. Sendikal kimlik algısı, sendikal vatandaşlık ölçeğinden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın %52’sini açıklamaktadır. Alanyazında örgütsel kimlikle örgütsel vatandaşlıkla arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir (Feather ve Rauter, 2004; Tüzün ve Çağlar, 2008; Van-Dick, Grojean, Christ ve Wieseke, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ile sendikal kimlik algıları arasında böyle güçlü bir ilişkinin olması beklenen bir durumdur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sendikalar, çalışanların hak ve çıkarlarını korumak ve geliştirmek amacıyla oluşturduğu, belli bir iş kolunda çalışan kesimin tümünün ortak çıkarlarını ve taleplerini savunmayı temel ilke olarak benimsemiş sınıfsal, mesleki ve kitle örgütleridir. Sendikaların gücü temsil ettikleri üyelerin gücünden kaynaklanmaktadır. Güçlü bir sendika olmanın en önemli araçlarından birisi, sendika üyelerinde oluşturulacak bilinç ve sendikayı sahiplenmedir. Bu nedenle bütün örgütlerde olduğu gibi sendikalar için de güçlü bir sendikal vatandaşlık ve sendikal kimlik oluşturulması önemlidir. Sendikal vatandaşlık, sendikanın etkisini arttıran ancak üyelerin yapmak zorunda olmadığı ve sendika tarafından ödüllendirilmeyen davranışlardır (Starlicki ve Latham, 1996). Sendikal kimlik ise üyelerin sendikayla bütünleşmesini ve sendikanın başarı ve başarısızlığını kendi başarısı ve başarısızlığı olarak görmesidir (Mael ve Ashforth, 1992). Bu araştırmada, öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlik algılarının düzeyini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak temel amaç olarak alınmıştır. Bunun yanında araştırmada öğretmenlerin

sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimliklerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek de amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışlarını *orta* düzeyde sergiledikleri ve sendikal kimlik algılarının da *orta* düzeyde olduğu bulunmuştur. Ülkemizde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular öğretmenlerin sendikal/mesleki örgütlenmelere yeterince katılmadığını göstermektedir (Boyacı,1994; Can, 2012; Erkilic, 2007). Farklı iş kollarındaki sendikalaşma oranları İsveç ve Almanya gibi ülkelerdeki sendikalaşma oranlarıyla karşılaştırıldığında, ülkemizde sendikalaşma oranının oldukça düşük olduğu söylenebilir (Duyuş, 2010). Türkiye’de ki sendikaların çalışanlara ulaşma ve kendini anlatma konusundaki yetersiz çabaları, çalışanların sendikal faaliyetler konusunda bilgisiz ve ilgisiz kalmalarına neden olmaktadır (Defne, Akdeniz ve Ay, 2014). Bu durum eğitim iş kolunda faaliyet gösteren sendikalar için de geçerlidir. Eğitim çalışanlarının sendikal faaliyetlere uzak durmalarının; çalışanların sendikalara ve sendikal örgütlenmelere kuşkuyla bakmaları (Duyuş, 2010; Boyacı, 1994), geçmişteki öğretmen örgütlenmesinde yaşanan olumsuzluklar, eğitim iş kolundaki sendikal örgütlerin sayıca fazla olmasına rağmen bu örgütler arasında dayanışmanın olmaması (Boyacı 1994) örgütlenme, toplumsal ve siyasal yaşama örgütler üzerinden katılma bilincinin zayıf olması ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha çok sendikal vatandaşlık davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Benzer biçimde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sendikal kimlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Hesaplanan eta-kare değerine göre; cinsiyet değişkeninin sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerin sendikalara erkek öğretmenlere göre daha az oranda üye olması ve sendikal faaliyetlerin ağırlıklı olarak erkek öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesinden kaynaklanmış olabilir (Toksöz, 1994; Yasan, 2012). Günümüzde kadınların sendikal örgütlenmeler içerisinde her düzeyde yer alması düşüncesi genel kabul görmekle birlikte (Toksöz ve Erdoğan, 1998), kadın çalışanların sendikal faaliyetlerde çok fazla yer almadıkları ya da sendikal faaliyetlere katılımlarının sınırlı olduğu dile getirilmektedir (Toksöz, 1994; Toksöz ve Sayılan, 1998; Topaloğlu, 2012; Tokol, 2002; Alican, 2007; Yıldırım, 2007).

Öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik algıları branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hem sendikal vatandaşlık davranışı hem de sendikal kimlik algıları branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Hesaplanan eta-kare değerine göre; branş değişkeninin sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sendikal vatandaşlık davranışlarının ve sendikal kimliklerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olmasının nedenleri, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine analiz edilmelidir.

Öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik algıları kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Kıdem arttıkça öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri artmaktadır ve sendikal kimlik algıları da güçlenmektedir. Hesaplanan eta-kare değerine göre; kıdem değişkeninin sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Kıdemli öğretmenlerin daha uzun yıllar sendika üyesi olabileceği, mesleğin ilk yıllarındaki kimi korkularını atmış ve kendilerini daha güvende hissedebilecekleri düşünüldüğünde bu sonuç anlaşılabilir bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları üyesi olunan sendika değişkeni açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. İşkolunda kurulu sendikalardan olan Eğitim-Sen üyesi öğretmenler sendikal vatandaşlık davranışlarını diğer sendika üyesi öğretmenlere oranla daha çok sergilediklerini ifade etmişlerdir. Üyesi olunan sendika değişkeninin öğretmenlerin sendikal vatandaşlık algısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu

belirlemek amacıyla hesaplanan eta-kare değerine göre üyesi olunan sendika değişkeninin sendikal vatandaşlık davranışı üzerinde “orta” düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin sendikal kimlik algıları da, üyesi olunan sendika değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Eğitim-Sen üyesi olan öğretmenlerin sendikal kimlik algıları diğer sendikalara üye olan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Üyesi olunan sendika değişkeninin öğretmenlerin sendikal kimlik algısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek amacıyla hesaplanan eta-kare değerine göre, üyesi olunan sendika değişkeninin sendikal kimlik algısı üzerinde “orta” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Eğitim-Sen üyesi olan öğretmenlerin sendikal faaliyetlere bakışının böyle bir kimlik algısının nedeni olabileceği söylenebilir.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışının yordanmasına ilişkin regresyon analizi yapılmış, sendikal vatandaşlık ile sendikal kimlik arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ve sendikal kimliğin sendikal vatandaşlığı anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sendikal vatandaşlık ve sendikal kimlik kavramlarının çıkış noktalarının örgütsel vatandaşlık ve örgütsel kimlik olduğu düşünüldüğünde bu ilişkinin alanyazınla örtüştüğü söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalar (Dukerich, Golden ve Shortell, 2002; Feather ve Rauter, 2004; Tüzün ve Çağlar, 2008; Van-Dick, Grojean, Christ ve Wieseke, 2006), örgütsel vatandaşlık ile örgütsel kimlik arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Öneriler:

Bu araştırmada sendikal vatandaşlık davranışı ve sendikal kimlik algısının bütün örgütler için olduğu kadar sendikalar için de önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle sendika yönetici ve üyelerinin sendikal vatandaşlık ve sendikal kimlik konularında eğitilmelerinin, sendikaları güçlendireceği ve onların amaçlarına ulaşmalarına katkı yapacağı söylenebilir. Kadın çalışanların yoğunlukta oldukları sektörlerde bile sendikal katılımın yetersiz olduğu belirtilmektedir (Yasan, 2012). Öğretmenlerin büyük bir bölümünün de kadınlardan oluştuğu düşünüldüğünde, eğitim iş kolunda faaliyet gösteren sendikaların kadınların sendikalaşması ve sendikal faaliyetlere aktif katılımı konusunda bazı önlemler almaları gerekmektedir. Bu bağlamda gerek sendikaya ilgi göstermeyen, gerekse sendikalı olan ancak sendikal faaliyetlere katılmayan kadınların katılımını sağlayacak politikaların üretilmesi gerekmektedir (Tokol, 2002). Araştırmada kıdem arttıkça öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin arttığı ve sendikal kimlik algılarının da güçlendiği bulunmuştur. Sendikal kimlik ve sendikal vatandaşlık davranışları ile meslekteki kıdem arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemeye olanak tanıyan nitel desenli çalışmalar yürütülebilir. Benzer biçimde öğretmenlerin sendikaya üye olma nedenleri ile sendikal kimlik algılarını karşılaştırmaya dönük araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlik algılarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesine dönük araştırmalar yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin sendikal vatandaşlık davranışları ile sendikal kimlikleri diğer branşlara oranla daha güçlü bulunmuştur. Bu durumun nedenlerini belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Akatay, A. (2008). Çalışanların örgütsel kimlik algılarının vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(16), 299-315.
- Akgül, S. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akkaş-Baysal, E. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Alican, A. (2007). *Kamu memur sendikalarında çalışan yönetici kadınlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (3. basım). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H., & Corley, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34(3), 325-374.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel Sosyalleşmenin, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlıkla İlişkisi: İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2),47-74.
- Baysal, Ö., Türkmen, L. ve Yücel, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin mesleki örgütlenmeye yönelik tutumları: Uşak ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3),329-352.
- Bateman, T. S. ve Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of management Journal*, 26(4), 587-595.
- Bayram, N.(2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları* (1. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Boyacı, H. (1994). *Öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilgilerinin düzeyi ve bu ilgi düzeyinin etkenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cameron, A. (2004). Kurtosis. Lewis-Beck, M., Bryman, A. And Liao, T. (Ed.). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 544-545.
- Can, N. (2012). Öğretmenlerin örgütlenmeye aktif katılımının engelleri. *Turkish Journal of Education*, 1(1),12-20.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Corley, K. G. (2004). Defined by our strategy or our culture? Hierarchical differences in perceptions of organizational identity and change. *Human relations*, 57(9), 1145-1177.
- Cornfield, D. B. (1991). The US labor movement: Its development and impact on social inequality and politics. *Annual Review of Sociology*, 17, 27-49.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı: Bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, H., E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çobanoğlu, F.K. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği)*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Dukerich, J. M., Golden, B. R. ve Shortell, S. M. (2002). Beauty is in the eye of the beholder: The impact of organizational identification, identity, and image on the cooperative behaviors of physicians. *Administrative Science Quarterly*,47(3), 507-533.
- Duyuş, E., S. (2010). *Kamu sendikaları, Türkiye’de kamu sendikalarının karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M. ve Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39, 239-263.
- Eraslan, L. (2012). Türkiye’ de eğitim sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28,1-16.
- Erkılıç, T.,A. (2007).İnsan kaynakları ve eğitim programının yönetimiyle ilgili etmenlerin ortaöğretimde çalışanların sendikal örgütlenmelerine etkileri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*,9 (17),53-64.
- Edwards, M. R. (2005). Organizational identification: A conceptual and operational review. *International Journal of Management Reviews*, 7(4), 207-230.
- Feather, N. T. ve Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 81-94.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London, England: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Foreman, P. ve Whetten, D. A. (2002). Members' identification with multiple-identity organizations. *Organization Science*, 13(6), 618-635.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mael, F. ve Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 3, 103-123.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human performance*, 10(2), 85-97.

- Ortiz, L.(1999). A comprehensive literature review of organizational justice and organizational citizenship behavior: Is there a connection to international business and cross-culturalresearch?http://www.sbaer.uca.edu/research/sribr/1999/22.pdf dresinden 04.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı* (1. baskı).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (4. Baskı). Berkshire: Open University Press.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66: 358-384.
- Riketta, M., ve van Dick, R. (2005). Foci of attachment in organizations: A meta-analytic comparison of the strength and correlates of workgroup versus organizational identification and commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 67: 490-510.
- Sarpkaya, R. (2005). Öğretmenlerin sendikalara üye olma durumlarını etkileyen etmenlerin profili. *Mülkiye Dergisi*, 29, 247, 109-127.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Skalen, P. (2004). New publicmanagement reform andtheconstruction of organizationalidentities. *The International Journal of PublicSector Management*, 17(3), 251-263.
- Snape, E. ve Redman, T. (2004). Exchange or Covenant? The Nature of the Member-Union Relationship. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 43(4), 855-873.
- Skarlicki, D. P. ve Latham, G. P. (1996). Increasing citizenship behavior within a labor union: A test of organizational justice theory. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 161-169.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5. baskı). New York: Routledge.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulama.*Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-73.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. baskı). New York: Allyn and Bacon.
- Taşdan, M.(2013). Eğitim işkolundaki sendikalara ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel Bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 231-265.
- Tokol, A. (2002). Sendikaların üye sayısında azalma nedenleri ve sendikaların izlediği yeni politikalar, *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 4(1), Erişim: http://www.isgucdergi.org/?p=article&id=282&cilt=4&sayi=1&yil=2002.
- Tokgöz, E. ve Aytemiz-Seymen, O. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Bir devlet hastanesinde araştırma. *Öneri Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (39), 61-76.
- Toksöz, G. (1994). Kadın Çalışanlar ve Sendikal Katılım. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi*, 49(3), 441-442.
- Toksöz, G. ve Erdoğan, S. (1998). *Sendikacı kadın kimliği*. İmge Yayınları: Ankara.
- Toksöz, G. ve Sayılan, F. (1998). Sendikaların eğitim programları ve kadın çalışanlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 53 (1),297-306.
- Topaloğlu, H. (2012). *Türkiye'deki eğitim sendikaları genel merkez yöneticilerinin eğitimin yerelleşmesi ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tüzün, İ. K. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tüzün, İ. K. ve Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliğiilişkisi. *Journal of YasarUniversity*, 3(9), 1011-1027.
- Ünüvar, T. G. (2006). *An integrative model of job characteristics, job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van-Dick, R., Grojean, M. W., Christ, O. ve Wieseke, J. (2006). Identity and the extra mile: Relationships between organizational identification and organizational citizenship behaviour. *British Journal of Management*, 17(4), 283-301.
- Vieira, A. L. (2011). *Interactive LISREL in practice*. New York: Springer.
- Yasan, T.(2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin sendikalara ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi: Malatya il merkezi örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 271-293.
- Yıldırım, İ., S. (2007). *Türkiye'de sendikalaşma sürecinde öğretmen sendikaları ve siyasetle ilişkisi: Adapazarı örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- <http://www.ogretmenplatformu.com/2013-yili-sendika-uye-sayilari> Erişim: 07.07.2014.
- <http://www.csgeb.gov.tr/csgebPortal/ShowDoc/WLP+Repository/cgm/endiakalar /kamusendikalari/ hizmetkollarinagore>, Erişim: 14.07.2014.

Ek 1: Sendikal Vatandaşlık Ölçeği

		Faktör yükleri	Faktör Ortak Varyans	Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonları
1	<i>Sendika toplantılarına ve bilgilendirme oturumlarına katılırım.</i>	.868	.753	.806
2	<i>Zorunlu olmayan ama sendikanın etkililiğini/gücünü göstermeye yardım eden etkinliklere katılırım.</i>	.844	.712	.779
3	<i>Başkaları ile konuşurken sendikadan övgüyle söz ederim</i>	.798	.636	.720
4	<i>Sendika ile ilgili etkinliklere (örn. komisyon çalışmaları vb.) gönüllü olarak katılırım.</i>	.867	.752	.804
5	<i>İş arkadaşlarımı sendika ile ilgili bilgilendiririm.</i>	.910	.828	.866
6	<i>Problemleri sendikayla ilgili olsun ya da olmasın iş arkadaşlarıma yardım etmek için zaman ayırırım.</i>	.664	.441	.575
7	<i>Diğer iş arkadaşlarıma görevlerini yerine getirme konusunda yardım ederim.</i>
8	<i>Sendikaya yeni üye olanları, sendika ve işe uyum sağlamaları için yardım ederim.</i>	.843	.710	.779
Özdeğer		4.832		
Açıklanan Kümülatif Varyans (%)		69.035		
Cronbach's Alpha		.92		

Ek 2: Sendikal Kimlik Ölçeği

		Faktör Yükleri	Faktör Ortak Varyans	Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonları
1	<i>Biri sendikamı eleştirirse bunu kendime yapılmış bir saldırı olarak algılarım.</i>	.791	.626	.689
2	<i>Sendikamdan bahsederken genellikle "onlar" yerine "biz" demeyi tercih ederim.</i>	.866	.749	.776
3	<i>Diğer insanların sendikam hakkında ne düşündüğünü merak ederim.</i>	.800	.640	.702
4	<i>Sendikamın başarısını kendi başarımla gibi görürüm.</i>	.896	.803	.821
5	<i>Birileri sendikamı övdüğünde beni övmüş gibi hissederim.</i>	.900	.809	.830
6	<i>Basında sendikamla ilgili olumsuz bir haber ya da eleştiri yapılırsa bundan utanç duyarım</i>	.526	.276	.416
Özdeğer			3.88	
Açıklanan Kümülatif Varyans (%)			64.67	
Cronbach's Alpha			.88	



Öğretim Materyali Olarak 3- İdiot Filmi ile Öğretmen Adaylarının Günlük Hayatta Fenin Kullanımı ve Eğitimde Aile Rolü Üzerine Görüşlerinin Belirlenmesi

Determination of Candidates Teachers' Opinions on Science in Everyday Life and Family Role in Process of Education with 3-Idiots Movie as a Teaching Material

Ezgi GÜVEN YILDIRIM¹, Ayşe Nesibe KÖKLÜKAYA², Mahmut SELVİ³

Özet: Bu çalışma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının 3-İdiot filmindeki fenin günlük hayatta kullanımı ve ailenin eğitim sürecindeki rolüne yönelik görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplandığı katılımcılar amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma grubu toplam 124 öğretmen adayının bulunduğu iki tip katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, 3 İdiot filmine yönelik hazırlanan 2 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmış ve veriler HyperRESEARCH™ 2.6.1. programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının filmde gördükleri fen kavramlarının günlük hayat uygulamasına ilişkin pek çok örnekten yalnızca çok çarpıcı olan örnekleri tespit ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşleri ailenin eğitim sürecindeki baskısı ile yanlış meslek seçmeye, cinsiyete göre mesleğe yöneltmeye, başarısızlığa, psikoloji bozukluğa, kendine güven kaybına, kaygıya, kararsızlığa neden olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: 3-İdiot filmi, günlük yaşamda fen, eğitimde aile, öğretmen adayı.

Abstract: It is aimed with this study to collect the ideas of science teacher candidates about 3-Idiots movie in terms of science in everyday life and family role in process of education. This study is designed as a phenomenological research study which is among qualitative research methods. Participants whose inputs were collected are selected by purposeful sampling. Study group is consisted of two types of participants in a total of 124 teachers' candidates. As data gathering tool, two semi-structured interview questions prepared accordingly to 3-Idiots movie are used and data were analyzed with the qualitative analysis program called HyperRESEARCH™ 2.6.1. As a result of the study it was found that teacher candidates identified only very striking examples of many examples about science in everyday life in the film. In addition teacher candidates' opinions showed that teacher candidates' families in the educational process caused by to choose the wrong profession, orientation profession according to gender, failure, psychological disorder, loss of self-confidence, anxiety, instability.

Keywords: 3 Idiots movie, daily life science, family in education, teacher candidate

1. GİRİŞ

Evreni sorgulayıp keşfetme ve gizemlerini ortaya çıkarıp ifade etmeye çalışan fen (Carin, 1993), bu süreçte sistemli bir şekilde hem gözlenen hem gözlenemeyen doğa olaylarını inceler (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997; Cobern ve Loving, 2001). Fen eğitimi ise, bireylerin gelişimi ile yaşanan toplum hayatı arasındaki uyumu sağlamak adına, hem bilgi edinme yolları hem de elde edilmiş bilgilerin uygulaması amacıyla insan ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir bilimsel alan olarak bilinmektedir (Cardoso, Branco ve Solomon, 2002). Fen eğitiminin amacı, yaşadığımız doğal dünyanın, işleyişini ve var olan temel

¹ Öğr.Gör.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: ezgiguven@gazi.edu.tr

² Öğr.Gör.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: nkoklukaya@gazi.edu.tr

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: mselvi@gazi.edu.tr

kanunları aktarmakla birlikte (Arslan, 2005), öğrencilere sadece fen kavramlarını ezberletmek değil, öğrenmeyi öğreterek bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlamak, araştırmacı ve sorgulayıcı yani fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Lind, 2005). Fen hayatımızın her anında yer almaktadır. Bireyler var olan bilgileri yeniden keşfederek doğayı anlamak için feni kullanır. Fen ise bireylere yeni bilgilerin nasıl elde edileceğini gösterir, bu bilgilerin bilimsel olarak anlamlandırılmasına ve kalıcı olarak edinilmesine zemin hazırlar (Yılmaz, 2008). Fen eğitimi sürecinde bireylere yalnızca kullanacakları alana ilişkin kuramsal bilgi değil, onların fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlayacak, günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemlere de geçerli ve yapıcı çözümler geliştirebilmeleri için gerekli tüm bilgi ve bilimsel düşünme beceriler kazandırılır (Yiğit, Devocioğlu ve Ayvaci, 2002). Alanyazın incelendiğinde “günlük yaşam” kavramı; “günlük deneyimler”, “günlük hayat”, “günlük düşünceler”, “günlük dil”, ve “günlük yaşama bakış açısı” kavramlarının birbirleri ile aynı anlamda kullanıldıkları görülmektedir. McCann, (2001) günlük hayat kavramını; toplum içinde yaşamını sürdüren bir bireyin etrafında gerçekleşen rutin olarak süre gelen olaylar ve hareket dizisi şeklinde açıklamaktadır. Günlük hayat ifadesi, öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı hayatları için kullanılmaktadır (Andree, 2005).

Fenin içerdiği konuların büyük bir kısmı günlük hayattaki olaylarla ya da bu olayların sonuçlarıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir (Ayas, Karamustafaoğlu, Sevim ve Karamustafaoğlu, 2001). Bu bağlamda feni bilen kişi, öğrendiği bilgileri günlük hayatına uygulamaya koyabilen, vücudunu iyi tanıyan, beslenmesine dikkat eden ve toplum sağlığını düşünen kişidir. Bununla birlikte feni bilen kişi sıvıların kaldırma kuvvetini bilip gemilerin nasıl olup da fazla yük taşıdıklarını anlayan, hava basıncını bilerek, hava basıncını günlük yaşantısında değerlendiren kişidir (Topsakal, 2006). Öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilerin çoğu sadece o anda kullanacakları bilgiler değil, büyük bir kısmı ilerleyen zamanlarda günlük hayatlarında kullanacakları ve ömür boyu yol gösterecek bilgilerdir (Şenol, 2006). Bu durum göz önüne alınarak, okullarda öğretilen konular ile öğrencilerin günlük yaşamları arasında bağ kurmak gerekmektedir. Bu durum, basit, akla yatkın ve arzu edilen bir yol olmakla birlikte aynı zamanda karışık, zor ve az çalışılmış bir konudur (Cajas, 1999). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; Fen bilimleri dersi konuları günlük hayatla iç içedir (MEB, 2004) ve günlük hayatta karşılaşılan birçok durum veya problem fizik, kimya ve biyoloji bilim dalları ile ilgilidir. Bireylerin kendi yaşantılarını inceleyen olayların okulda öğrendikleri bilgiler ile ilişkisini kavramaları, onların birer fen okur-yazarı olmalarına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır (Ayas ve Özmen, 1998; Pınarbaşı, Doymuş, Canpolat ve Bayrakçeken, 1998; Enginar, Saka ve Sesli, 2002; Harlen, 2002; Andree, 2003; Özmen, 2003). Ancak ne yazık ki, eğitim- öğretim temel amacının, bireylerin edindikleri bilimsel bilgileri günlük hayatlarıyla ilişkilendirebilmek ve gerçek hayat problemlerini çözebilmek üzere kullanabilmelerini sağlamak olmasına rağmen yapılan birçok araştırma ile arzu edilen bu amaca tam anlamıyla ulaşamadığı belirtilmektedir (Pınarbaşı, Doymuş, Canpolat, Bayrakçeken ve Gürses, 1998; Ayaş, Karamustafaoğlu, Sevim ve Karamustafaoğlu, 2001; Özmen, 2003; Yüzbaşıoğlu ve Atav, 2004; Ay, 2008).

Fen eğitimde önemle üzerinde durulması gereken bir diğer konu ailelerin bireylerin eğitim sürecine yaptığı olumlu ya da olumsuz etkilerdir. Çünkü bu etkiler de bireylerin fen okuryazarlıklarına dolaylı olarak etki etmektedir. Meslek seçimi, Kepçeoğlu (1997)'na göre bireyin hayatını mutlu sürdürebileceği, başarılı olabileceği ve kendisini gerçekleştirebileceği bir alana yöneltmesi olarak tanımlanırken, bu süreçte kişilerin büyük oranda aileden etkilendikleri ise Pişkin (2002) tarafından ortaya koyulmuştur. Bekleviş (2007) ise çalışmasında, aile veya çevrenin, bireyin başarabileceğinin üstünde başarı beklemesi, onu bunun için zorlaması veya onun mesleki ilgi ve isteklerine önem vermeden, kendi istekleri

doğrultusunda mesleklere yöneltmesinin bireylerde zorlama, gerilim ve başarısızlık yaratacağını belirtmiştir. Bu durum da öğrencileri eğitim sürecine karşı ilgisizliğe ve başarısızlığa itmektedir. Bu kapsamda bildiklerini günlük hayatta kullanamayan yani fen okuryazarı olmayan bireyler yetişmesinde ailenin rolünün olduğu görülmektedir.

Fen bilimini günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözerken kullanabilen fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde çeşitli öğretim materyalleri eğitim-öğretim alanlarında kullanılmaya başlanmıştır. Bilim ve teknolojinin gelişmesi, çeşitli bilgilere ulaşmaya ve bilginin yeni formatta sunulmasına imkân vermektedir (Peraya, 1998). Söz konusu öğretim materyallerinden birisi olan eğitsel filmler, eğitim- öğretimde başarının sağlanmasında kullanılacak öğretim programları içerisinde yer alması gereken önemli öğrenme nesnelere birisidir (Wenger, 1943). Michel, Roebers ve Schneider (2007) öğretim materyali olarak eğitsel filmleri kullanarak yaptığı çalışmada eğitsel filmlerin “önörgütleyici” olarak derslerin başında kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca Barnett, Wagner, Gatling, Anderson, Houle ve Kafka (2006) tarafından yapılan araştırmada popüler bilim kurgu filmlerinin öğrencilerin bilimsel kavramları anlamlandırmasında ve zihinsel yapılarının gelişmesinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Bununla birlikte Roberts, Dean ve Nienhuis (2003) filmlerin eğitim amaçlı kullanımı üzerine yaptıkları literatür araştırmasında psikolojiden insan iletişimine, sosyolojiden rehberlik eğitimine kadar birçok alanda filmlerin kullanıldığı çalışmaların olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmalara göre filmler, güçlü birer öğretim materyalidir çünkü öğrencilere hiç aşına olmadıkları konular ve durumlar hakkında bile genel bir tecrübe sağlama ve dersteki kavramları somutlaştırmakla, öğrencilere teoriyi uygulamada görme şansı sunmaktadır. Weinstein’e (2001) göre, filmlerin öğretim materyali olarak kullanılması, sıradanlığı ortadan kaldırmakta ve öğretilmekte olan konulara yönelik motivasyonu arttırmaktadır. Gregg, Hosley, Weng ve Montemayor (1995) filmlerin karmaşık ve soyut kavramların daha iyi anlaşılmasında görsel ve işitsel olarak destek sağladığını söylemektedir. Sözü edilen çalışmalardan farklı olarak, bu çalışma ile bir öğretim materyali olarak seçilen 3-İdiot filmi ile fen bilgisi öğretmen adaylarının fenin günlük hayatta kullanımı ve ailenin eğitim sürecindeki rolü üzerine görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bir öğretim materyali olarak seçilen 3-İdiot filmi ile fen bilgisi öğretmen adaylarının fenin günlük hayatta kullanımı ve ailenin eğitim sürecindeki rolü üzerine görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarına 3-İdiot filmi izletilmiş, bu filmde yer alan olaylardan yola çıkarak öğretmen adaylarında konu ile ilgili olarak var olan olgular incelenmiştir. Olgu bilim yöntemi, insanların fenomenleri, yaşadıkları deneyimleri nasıl algılayıp anlamlandırdıklarını, nasıl tarif ettiklerini, nasıl hatırladıklarını, nasıl değerlendirdiklerini ve diğer insanlara nasıl aktardıklarını araştırır (Patton, 2001). Bu çalışmada da araştırmacılar kişilerin öznel deneyimleri ile ilgilenmekte ve izledikleri filmin onların kişisel düşüncelerine ya da yaşantılarına etkisini incelemektedir. Bu amaçla katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcıların konuya ilişkin görüşleri ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Verilerin toplandığı katılımcılar amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir (Cohen, Monion ve Morrison, 2007). Bu çalışmada araştırmacılar çalışma alanı olarak kolay ulaşılabilir olması bakımından Gazi Eğitim Fakültesi'ni, çalışma konusu olarak da “fen bilimleri dersi öğretim programını” seçmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde Fen Teknoloji Program ve Planlama dersini almış olma durumu ölçüt olarak alınmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği 2. sınıf bahar dönemi dersi olan fen teknoloji program ve planlama dersi bir dönem boyunca işlendikten sonra son derste öğrencilere film izletilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu iki farklı tip katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıfında öğrenim gören toplam 83 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Diğer çalışma grubu ise, 2013- 2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıfında öğrenim gören toplam 41 öğretmen adayından oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, 3-İdiot filmine yönelik hazırlanan 2 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmıştır. Çalışmanın amacına yönelik veriler, öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için öncelikle araştırmacılar tarafından bir görüşme formu hazırlanmış ve görüşmeler esnasında bu formdaki düzen aynen izlenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan aday görüşme soruları, fen eğitimi ile ölçme ve değerlendirme alanında çalışan uzman grubuna sunulmuş; öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen tüm veriler, katılımcılardan izni alınarak bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmek üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bulgularda öğretmen adaylarının kendi cümleleri doğrudan aktarılacağı için her bir öğretmen adayına birinci yıl araştırmaya katılanlara B₁, B₂, B₃ ve ikinci yıl araştırmaya katılanlara İ₁, İ₂, İ₃ şeklinde kod isimler verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlanmadan önce eğitsel filmler ve bunların fen eğitiminde kullanımına ilişkin kaynaklar taranmış ve ayrıntılı olarak incelenmiştir. Daha sonra çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülen 3-İdiot filminin materyal olarak kullanılmasına karar verilmiştir. 3-İdiot filmi, 3 öğrencinin Hindistan'daki en iyi mühendislik fakültesine başlamalarını ve eğitimleri boyunca yaşadıklarını konu almaktadır. Filmde eğitim sisteminin daima bir yarış üzerine kurulu olduğuna ve herkesin en iyi olmaya çabaladığı bir okulda sistemi değiştirmeye çalışan 1 öğrenci ve 2 arkadaşının bu yarış sisteminin karşısında yaptıklarına değinilmektedir. Ayrıca filmde ailelerin ve yüksek düzeyde kaygının, başarı, eğitim ve meslek seçimi üzerine etkileri, fenin günlük yaşamda kullanılmasının önemi, ezberin ötesinde fen uygulamaları konu alınmaktadır ve film, MEB (2013) tarafından da seyredilmesi önerilen önemli eğitsel filmlerden birisidir. Araştırmada öğretmen adaylarına fen teknoloji program planlama dersi kapsamında 3-İdiot filmi izletilmiş ve ardından öğretmen adaylarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun genişletilmesi amacıyla veri toplama süreci, 2012-2013 bahar ve 2013-2014 bahar dönemleri olmak üzere 2 yıl süresince devam edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde Miles ve Huberman (1994) ve Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından belirtilen aşamalar izlenmiştir. Nitel veri analizinde ilk aşama olarak veriler yazılı doküman haline getirilmiştir. Bir sonraki aşamada görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuş, verilerin hangi temalar altında düzenlenip verileceğine ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlanan ifadeler benzerlik ve farklılıklarına göre yeniden düzenlenerek temalara dönüştürülmüştür. Temalar elde edildikten sonra, tema, kod ve öğrencilerin kodları söyleme sıklığını içeren tablolar oluşturulmuştur. Görüşme sonuçlarının yazılı hale getirilmesi ile elde edilen dokümanlar HyperRESEARCH™ 2.6.1. nitel analiz programı ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretim materyali olarak seçilen 3-İdiot filmi ile fen bilgisi öğretmen adaylarının fenin günlük hayatta kullanımı ve ailenin eğitim sürecindeki rolü üzerine görüşlerinin alınması amacıyla öğretmen adaylarına iki adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Adaylarının sorulara verdikleri yanıtlardan toplanan veriler tablolara bu bölümde verilmiştir.

Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarına “3-İdiot filminde yer alan fenin günlük hayatta kullanımına yönelik örnekler nelerdir?” Sorusu yöneltilmiştir. Tablo 1’de öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 1: Filmde Yer Alan Fen Bilimlerinin Günlük Hayatta Kullanımına Yönelik Örnekler

Örnekler	Katılımcılar	f	%
Vakum sistemi ile doğum olayı	B ₁ , B ₂ , B ₃ , B ₄ , B ₅ , B ₇ , B ₈ , B ₉ , B ₁₀ , B ₁₁ , B ₁₂ , B ₁₃ , B ₁₄ , B ₁₅ , B ₁₆ , B ₁₇ , B ₁₈ , B ₁₉ , B ₂₀ , B ₂₁ , B ₂₂ , B ₂₃ , B ₂₄ , B ₂₅ , B ₂₆ , B ₂₇ , B ₂₈ , B ₂₉ , B ₃₀ , B ₃₂ , B ₃₃ , B ₃₄ , B ₃₅ , B ₃₆ , B ₃₇ , B ₃₉ , B ₄₀ , B ₄₁ , B ₄₂ , B ₄₃ , B ₄₄ , B ₄₅ , B ₄₆ , B ₄₇ , B ₄₈ , B ₄₉ , B ₅₀ , B ₅₁ , B ₅₂ , B ₅₃ , B ₅₄ , B ₅₅ , B ₅₆ , B ₅₇ , B ₅₈ , B ₅₉ , B ₆₀ , B ₆₃ , B ₆₄ , B ₆₅ , B ₆₆ , B ₆₇ , B ₆₈ , B ₆₉ , B ₇₀ , B ₇₁ , B ₇₂ , B ₇₃ , B ₇₄ , B ₇₅ , B ₇₆ , B ₇₇ , B ₇₈ , B ₇₉ , B ₈₀ , B ₈₂ , B ₈₃ , İ ₉ , İ ₁₉ , İ ₅ , İ ₃₂ , İ ₁₁ , İ ₁₂ , İ ₁₃ , İ ₃₄ , İ ₂₄ , İ ₁₈ , İ ₂₁	88	8.6
Tuzlu suyun elektrik iletkenliği	B ₂ , B ₃ , B ₄ , B ₅ , B ₆ , B ₇ , B ₈ , B ₉ , B ₁₀ , B ₁₁ , B ₁₂ , B ₁₃ , B ₁₄ , B ₁₅ , B ₁₆ , B ₁₇ , B ₁₉ , B ₂₁ , B ₂₂ , B ₂₃ , B ₂₇ , B ₂₈ , B ₂₉ , B ₃₀ , B ₃₁ , B ₃₂ , B ₃₃ , B ₃₄ , B ₃₅ , B ₃₆ , B ₃₇ , B ₃₈ , B ₃₉ , B ₄₀ , B ₄₁ , B ₄₂ , B ₄₃ , B ₄₄ , B ₄₅ , B ₄₆ , B ₄₇ , B ₄₈ , B ₄₉ , B ₅₁ , B ₅₂ , B ₅₃ , B ₅₄ , B ₅₅ , B ₅₆ , B ₅₇ , B ₅₈ , B ₅₉ , B ₆₀ , B ₆₁ , B ₆₄ , B ₆₅ , B ₆₆ , B ₆₈ , B ₆₉ , B ₇₀ , B ₇₂ , B ₇₄ , B ₇₅ , B ₇₆ , B ₇₈ , B ₇₉ , B ₈₀ , B ₈₁ , B ₈₂ , B ₈₃ , İ ₁ , İ ₂ , İ ₉ , İ ₁₆ , İ ₁₉ , İ ₄₁ , İ ₂₇ , İ ₃₅ , İ ₂₈	79	16.7
Aküden elektrik üretimi	B ₁ , B ₂ , B ₃ , B ₄ , B ₅ , B ₇ , B ₈ , B ₁₀ , B ₁₁ , B ₁₂ , B ₁₃ , B ₁₅ , B ₁₆ , B ₁₇ , B ₁₈ , B ₁₉ , B ₂₀ , B ₂₁ , B ₂₂ , B ₂₃ , B ₂₄ , B ₂₅ , B ₂₆ , B ₂₇ , B ₂₈ , B ₂₉ , B ₃₁ , B ₃₄ , B ₃₆ , B ₃₇ , B ₃₈ , B ₃₉ , B ₄₀ , B ₄₂ , B ₄₃ , B ₄₄ , B ₄₅ , B ₄₇ , B ₄₈ , B ₄₉ , B ₅₁ , B ₅₂ , B ₅₃ , B ₅₄ , B ₅₅ , B ₅₆ , B ₅₇ , B ₅₈ , B ₅₉ , B ₆₀ , B ₆₁ , B ₆₂ , B ₆₃ , B ₆₄ , B ₆₅ , B ₆₆ , B ₆₇ , B ₇₀ , B ₇₁ , B ₇₂ , B ₇₃ , B ₇₄ , B ₇₅ , B ₇₆ , B ₇₇ , B ₇₈ , B ₇₉ , B ₈₀ , B ₈₂ , B ₈₃ , İ ₁ , İ ₂ , İ ₁₆ , İ ₁₉	74	15.6
Hareket enerjisinden elektrik eldesi	B ₁ , B ₃ , B ₄ , B ₅ , B ₆ , B ₈ , B ₉ , B ₁₀ , B ₁₁ , B ₁₂ , B ₁₃ , B ₁₄ , B ₁₅ , B ₁₆ , B ₁₇ , B ₁₈ , B ₂₀ , B ₂₁ , B ₂₂ , B ₂₃ , B ₂₅ , B ₂₆ , B ₂₈ , B ₂₉ , B ₃₀ , B ₃₁ , B ₃₂ , B ₃₃ , B ₃₄ , B ₃₅ , B ₃₆ , B ₃₇ , B ₃₈ , B ₃₉ , B ₄₀ , B ₄₁ , B ₄₅ , B ₄₆ , B ₄₉ , B ₅₀ , B ₅₁ , B ₅₂ , B ₅₃ , B ₅₄ , B ₅₆ , B ₅₇ , B ₅₈ , B ₅₉ , B ₆₀ , B ₆₃ , B ₆₄ , B ₆₅ , B ₆₆ , B ₆₇ , B ₆₈ , B ₆₉ , B ₇₀ , B ₇₁ , B ₇₂ , B ₇₃ , B ₇₄ , B ₇₅ , B ₇₇ , B ₇₉ , B ₈₂ , B ₈₃ , İ ₂ , İ ₉ , İ ₁₆	69	14.5
Kablosuz kamera sistemi	B ₁ , B ₂ , B ₄ , B ₅ , B ₇ , B ₈ , B ₁₀ , B ₁₁ , B ₁₃ , B ₁₄ , B ₁₆ , B ₁₇ , B ₂₁ , B ₂₂ , B ₂₄ , B ₂₅ , B ₂₆ , B ₂₇ , B ₂₈ , B ₂₉ , B ₃₁ , B ₃₂ , B ₃₃ , B ₃₄ , B ₃₅ , B ₃₆ , B ₃₇ , B ₃₈ , B ₃₉ , B ₄₀	55	11.6

	B ₄₁ , B ₄₅ , B ₄₆ , B ₄₉ , B ₅₀ , B ₅₁ , B ₅₂ , B ₅₃ , B ₅₅ , B ₅₆ , B ₅₇ , B ₅₈ , B ₆₀ , B ₆₁ , B ₆₃ , B ₆₉ , B ₇₀ , B ₇₁ , B ₇₃ , B ₇₄ , B ₇₅ , B ₇₇ , B ₇₈ , B ₈₂ , İ ₁₉		
Basit makine ile buğday öğütme	B ₃ , B ₄ , B ₅ , B ₇ , B ₈ , B ₁₀ , B ₁₁ , B ₁₄ , B ₁₅ , B ₁₇ , B ₂₁ , B ₂₂ , B ₂₃ , B ₂₆ , B ₃₀ , B ₃₁ , B ₃₅ , B ₃₉ , B ₄₁ , B ₄₃ , B ₄₄ , B ₄₅ , B ₄₉ , B ₅₀ , B ₅₂ , B ₅₃ , B ₅₄ , B ₅₆ , B ₅₈ , B ₅₉ , B ₆₁ , B ₆₂ , B ₆₃ , B ₆₆ , B ₆₇ , B ₆₈ , B ₇₀ , B ₇₁ , B ₇₃ , B ₇₄ , B ₇₇ , B ₇₈ , B ₇₉ , B ₈₀ , B ₈₂ , B ₈₃ , İ ₁ , İ ₂ , İ ₉	49	10.3
Metallerin elektrik iletkenliği	B ₁ , B ₂ , B ₄ , B ₅ , B ₁₀ , B ₁₄ , B ₁₅ , B ₁₆ , B ₁₇ , B ₂₃ , B ₂₆ , B ₃₂ , B ₃₃ , B ₃₄ , B ₃₆ , B ₄₂ , B ₄₃ , B ₄₄ , B ₄₅ , B ₄₉ , B ₅₁ , B ₅₆ , B ₅₇ , B ₆₂ , B ₆₄ , B ₆₆ , B ₆₇ , B ₇₁ , B ₇₇ , B ₈₁ , B ₈₃ , İ ₁₆	33	7.0
Basit makinelerin günderlik kullanımı	B ₆ , B ₂₇ , B ₃₁ , B ₃₂ , B ₃₅ , B ₃₇ , B ₅₆ , B ₆₅ , B ₇₁ , B ₇₅ , B ₇₆ , B ₇₉ , B ₈₀ , B ₈₁ , B ₈₃ , İ ₁₉	16	3.4
Merceklerden görüntü sağlanması	B ₆ , B ₁₅ , B ₂₄ , B ₂₅ , B ₅₈ , B ₆₂ , B ₆₆ , B ₇₀ , B ₇₁	9	1.9

3-İdiot filminde yer alan fen bilimlerinin günlük hayatta kullanımına yönelik örneklere ilişkin soruya verilen cevaplar incelendiğinde çoğunlukla, Ranço karakterinin vakum sistemi ile bebeğin doğmasını kolaylaştırdığı, tuzlu suyun elektrik iletkenliği ve helikopterin üzerine kamera yerleştirilerek yurdun üst katında kalan arkadaşlarını görme olayını gerçekleştirdiği gibi sınırlı örneklerin belirtildiği görülmektedir. Adayların daha sınırlı bir kısmı ise, Ranço'nun bilim okulu sahibi olmasından sonra okulda gerçekleştirilen işlerden, basit makine ile buğday öğütme gibi örneklerden bahsetmiştir. Öğretmen adaylarının soruya ilişkin söylemlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

B₈ ; “...filmde idrarın asidik özelliğinden yararlanılarak iletkenliği sağlanmış, akülerden yararlanarak elektrik üretilmiş, bisiklet pedalı çevrilerek hareket enerjisinden elektrik üretilmiştir. Mesela vakum sistemi ile doğum yaptırılmıştır. Bir sürü basit makine örneği görülmüştür buğday üreten filan. Ve helikopter yapımı da günlük hayat örneğidir” (79.238, 19.07.2014).

B₅₆ ; “Örnek olarak verilebilecek şeyler; tuzlu suyun elektriği iletmesi, metallerin de elektriği iletmesi, sonra akülerden enerji üretme, elektrik süpürGESİNİN emme kuvvetini sayesinde doğum yaptırma, bisiklet pedalı çevirerek enerji üretimi sağlanıyor ve koyun yünü kesiliyor. Uçan kablosuz kamera sistemi örneği var. Mekanik enerji ile mısır öğütülerek un yapılıyor ve bunlar gibi çok fazla şey var aslında” (83.883, 19.07.2014).

İ₁₆; “...örneğin filmde tuzlu su çözeltisinin iyi bir iletken olduğu anlatılıyor. Bisiklet pedalı ile hareket enerjisi elektrik enerjisine dönüştürülüyor. Sonra akülerden basit bir devre kurularak enerji üretiliyor. Metaller elektrik iletir deniyor” (64.903, 19.07.2014).

İ₁₉; “Filmi izleyince idrardaki asidin kuvvetli bir iletken olduğu anlaşılıyor. Örneğin uzaktan kumandalı bir helikopter yapılıyor. En ilginç elektrik süpürGESİ vakum olarak kullanılıyor ve doğum olayında kullanılıyor. Bu süreçte süpürGENİN çekim kuvveti de sabit tutulmaya çalışılıyor aküler yardımı ile. Yani akünün içindeki enerji elektrik enerjisine çevriliyor. Filmin en başında fermuar örneği var. Basit makinelerden bahsediliyor bir de” (79.515, 19.07.2014).

Araştırmada daha sonra öğretmen adaylarına “3-İdiot filmindeki ailelerin tutumlarından yola çıkarak ailenin bireylerin eğitim sürecindeki rolü sizce nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 2’de öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 2: Filmindeki Ailelerin Tutumlarından Yola Çıkararak Ailelerin Eğitim Sürecindeki Rolü

Tema	Kod	Katılımcılar	f	%
Geleceğe etki	Baskı ile yanlış meslek seçimi	B ₁₄ , B ₂₄ , B ₂₃ , B ₁₈ , B ₁₃ , B ₂₂ , B ₁₇ , B ₁₂ , B ₆ , B ₂₁ , B ₅ , B ₁₀ , B ₁₉ , B ₂₀ , B ₈ , B ₂₅ , B ₃ , B ₄₇ , B ₂₆ , B ₁₆ , B ₁ , B ₄₀ , B ₃₉ , B ₃₇ , B ₃₆ , B ₃₅ , B ₃₄ , B ₃₃ , B ₃₂ , B ₃₀ , B ₂₈ , B ₂₇ , B ₄₂ , B ₄₃ , B ₄₄ , B ₄₅ , B ₄₆ , B ₄₇ , B ₄₉ , B ₅₀ , B ₅₁ , B ₅₂ , B ₅₃ , B ₅₅ , B ₅₆ , B ₅₇ , B ₆₁ , B ₆₃ , B ₆₄ , B ₆₅ , B ₆₆ , B ₆₇ , B ₆₈ , B ₆₉ , B ₇₀ , B ₇₁ , B ₇₃ , B ₇₄ , B ₇₅ , B ₇₈ , B ₇₉ , B ₈₀ , B ₈₂ , B ₈₃ , İ ₄₁ , İ ₄₀ , İ ₃₉ , İ ₃₈ , İ ₃₇ , İ ₃₆ , İ ₃₃ , İ ₃₁ , İ ₂₉ , İ ₂₈ , İ ₂₇ , İ ₂₅ , İ ₂₀ , İ ₁₆ , İ ₁₃ , İ ₁₂ , İ ₁₁ , İ ₁₀ , İ ₉ , İ ₈ , İ ₇ , İ ₆	86	37.5
	Baskı ile başarısız öğrenci	B ₁₁ , B ₇ , B ₂₅ , B ₄₁ , B ₃₈ , B ₃₃ , B ₄₃ , B ₅₁ , B ₅₄ , B ₆₀ , B ₇₁ , B ₇₃ , B ₇₄ , B ₇₈ , B ₈₂ , İ ₄₁ , İ ₃₉ , İ ₃₈ , İ ₃₄ , İ ₃₁ , İ ₂₇ , İ ₂₅ , İ ₂₃ , İ ₂₂ , İ ₁₈ , İ ₁₇ , İ ₁₅ , İ ₁₃ , İ ₁₀ , İ ₁	30	13.1
	Cinsiyete göre meslek seçimi	B ₂₄ , B ₁₆ , B ₄₁ , B ₃₉ , B ₃₆ , B ₃₄ , B ₂₈ , B ₂₇ , B ₆₀ , İ ₁₀	10	4.4
Psikolojiye etki	Baskı ile psikolojisi bozulan birey	B ₁₀ , B ₇ , B ₂₅ , B ₂ , B ₃₇ , B ₃₆ , B ₂₈ , B ₄₄ , B ₄₆ , B ₄₇ , B ₄₈ , B ₄₉ , B ₅₅ , B ₅₆ , B ₅₇ , B ₆₂ , B ₆₃ , B ₆₄ , B ₆₅ , B ₆₆ , B ₆₈ , B ₆₉ , B ₇₀ , B ₇₁ , B ₇₃ , B ₇₄ , B ₇₆ , B ₇₉ , İ ₄₁ , İ ₃₈ , İ ₃₆ , İ ₃₅ , İ ₃₄ , İ ₃₃ , İ ₃₁ , İ ₂₉ , İ ₂₈ , İ ₂₇ , İ ₂₆ , İ ₂₅ , İ ₂₄ , İ ₂₃ , İ ₂₂ , İ ₂₀ , İ ₁₉ , İ ₁₈ , İ ₁₇ , İ ₁₅ , İ ₁₂ , İ ₁₀ , İ ₇ , İ ₅ , İ ₁	53	23.1
	Baskı sebebiyle kararsız birey	B ₁₄ , B ₁₇ , B ₁₁ , B ₉ , B ₁₆ , B ₁₅ , B ₄₃ , B ₄₂ , B ₄₅ , B ₄₈ , B ₄₉ , B ₅₈ , B ₅₉ , B ₆₀ , B ₆₉ , B ₇₂ , B ₇₆ , B ₈₀ , İ ₄₁ , İ ₃₆ , İ ₃₅ , İ ₁₈ , İ ₄ , İ ₂	24	10.5
	Baskı sebebiyle kaygılı birey	B ₁₂ , B ₁₀ , B ₁₉ , B ₂₆ , B ₄₃ , B ₃₈ , B ₃₁ , B ₂₈ , B ₄₂ , B ₅₄ , B ₅₅ , B ₇₉ , İ ₄₀ , İ ₃₈ , İ ₁₀ , İ ₂₈ , İ ₂₃	17	7.4
	Kendine güveni olmayan birey	B ₁₇ , B ₉ , B ₁₅ , B ₄₄ , İ ₂₈	5	2.2
	Duyulara önem verilmeyen birey	B ₁₈ , B ₇₇ , İ ₂₈ , İ ₁₀	4	1.8

Tablodaki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının soruya ailelerin geleceğe ve psikolojiye etkileri olarak iki tema altında toplanabilecek cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Öğretmen adayları ailelerin baskı ile bireyleri yanlış meslek seçimine, cinsiyetlerine göre meslek seçimine ve başarısızlığa yönlendirdiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları baskı yüzünden öğrencilerin psikolojisinin bozulduğunu, kendi kararlarını kendisi alamayan güvensiz bireylerin yetiştiğini söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının üzerinde durdukları diğer bir nokta bu baskı sonucu duyularına önem verilmeyen, kendine güveni olmayan ve kaygılı bireylerin yetiştiğidir. Öğretmen adaylarının soruya ilişkin söylemlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

B₂₅; “Aileler çocukların ilgi alanlarını çoğu zaman saçma bulup daha çok para kazanabilecekleri, daha prestijli meslek sahibi olmalarını istiyor. Ve belki farkında olmayarak belki de olarak çocukları üstünde baskı kuruyorlar. Bu da bireyleri başarısızlığa itiyor. Kimileri Farhan’ın ailesi gibi varımızı yoğumuzu senin okuman, iyi yerlere gelmen için verdik diyor, kimileri Raju’nun ailesi gibi baban hasta ilaçlarını alamıyoruz iyileşmesi senin okuyup meslek sahibi olmana bağlı gibi sebeplerle çocuklarını bunaltıp onlara kaldıramayacakları yükler yüklüyor ve psikolojilerini bozuyor. Kişisel olarak benim de hoşlanmadığım “hadi sen dersine bak” beni yapacağım varsa da yapmamaya itiyor. Aileler artık onların söylemesi ile bir yere varılmadığının, çocuklara güvenip o sorumluluklarının farkında kendi kararlarını kendisi verebilir demeleri gerekiyor. Çocukları yetenekleri doğrultusunda bir iş sahibi olmaları konusunda desteklemeleri gerekiyor” (567.226, 19.07.2014).

B₄₃; “...filimde aile baskısı ile ilgili çok güzel örnekler var. Aileler çocuklarını sevdiği, becerebileceği meslek yerine çevredekilerin çok daha iyi dediği, çocukların fikrini sormadan o mesleklere yönlendirmek istemişlerdir. Bu da Farhan’ı kendi istediği meslek ile ailesinin istediği meslek arasında kararsız kalmaya sürüklemiştir. Fakat Farhan örneğinde fotoğrafçı olunca çok daha mutlu ve başarılı olduğunu görülmüştür. Bazı aileler ise çocuklarına maddi durumdan

dolayı baskı yapıyor. Çocuklar bu baskıdan dolayı çok fazla kaygılanıp başarısız sonuçlar almaktadır. Raju karakteri de buna örnektir mesela” (602.413, 19.07.2014).

B₇₃; “ ...aile tutumları göz önüne alındığında ailelerin öğrencilerin daha çok ilgi duydukları mesleklere yönelmesini desteklemesi, öğrencinin kendini mutlu edecek mesleği yapmasını kabul etmesi gereklidir. Fakat aileler çocuklarını kendi istedikleri mesleği seçmeye zorlamaktadır. Bununla birlikte öğrencide psikolojik bir baskı uygulanmamalıdır. Başarmak zorunda olma hissi öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bilinçaltına yerleşen başaramama korkusu öğrencinin başarısını düşüren en önemli etmendir. Önemli olanın çok para kazanmak değil, mesleği sevmek olduğu unutulmamalıdır” (581.248, 19.07.2014).

İ₁₀; “ ...filmde Ranço ’nun sürekli birlikte olduğu iki arkadaşı olan Farhan ve Raju ’nun ailevi bazı sorunları var. Örneğin Farhan ’ın ailesi oğullarının erkek olduğu için mühendis olmasını istiyor. Oysa Farhan vahşi doğa fotoğrafları çekmeyi çok seviyor ve yapmak istediği meslek bu. Ama sırbabası istiyor diye mühendislik fakültesine gidiyor. Aile oğullarının ne düşündüğüne ne istediğine önem vermemeleri daha çok etraftaki insanların düşüncelerine önem veren bir aile olmaları hem Farhan ’ın hem de onun eğitim sürecinin üzerinde birçok olumsuzluklara neden oluyor. Çünkü öğrenci istemediği bir bölümde baskı ile okuduğunda tüm öğrenme, araştırma, merak etme duyguları kayboluyor ve sonuç başarısızlık oluyor. Raju ise aslında küçüklüğünden beri başarılı bir öğrenci. Ama ailesinin maddi sıkıntıları var ve devamlı bu konuda üzerinde baskı hissediyor. Devamlı başarısızlık korkusu yaşıyor, kaygı duyuyor ve psikolojisi bozuluyor. Bu korkular onun derslere motive olmasını engelliyor ve başka yöntemler denemeye yönlendiriyor. Her bir sınav için yüzük takıyor mesela. Ama korkular sadece ders geçmek için. Bu durum onun öğrenme duygusunu ortadan kaldırıyor aslında” (624.171, 19.07.2014).

İ₃₈; “filmde ailelerin sert tutuları ve maddi sıkıntıları öğrencilerin üzerinde psikolojik baskıya neden oluyor. Aslında kullanabilecekleri yetenekleri köreliyor ve bu da kaygı ve başarısızlık getiriyor. İnsanlar en sonunda işini sadece para kazanmak için yapan ve bir an önce iş saati bitsin diye bekleyen karakterler oluyor. İnsanlar yaptıkları işten mutsuz oluyor ve tabii mesleğini hakkıyla yerine getiremiyor” (583.447, 19.07.2014).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının filmde gördükleri fen kavramlarının günlük hayat uygulamasına ilişkin pek çok örnekten yalnızca bazı örnekleri tespit ettikleri görülmüştür. Adaylar 3- İdiot filminde geçen günlük yaşamdan fen örnekleri olarak vakum sistemi ile doğum olayı, tuzlu suyun elektrik iletkenliği, aküden elektrik üretimi, hareket enerjisinden elektrik enerjisi eldesi, kablosuz kamera sistemi, basit makine ile buğday öğütme gibi olayları örnek olarak vermiştir. Genel olarak öğretmen adaylarının verdiği örnekler filmde geçen fennin günlük hayata ilişkin uygulamalarını içeren onlarca örneğin yanında oldukça sınırlı sayıda kalmıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının fen kavramlarını günlük hayata aktaramadıkları ya da günlük hayatta yaşadıkları birçok olay içerisinde fenin varlığını tespit edemedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmaların sonuçları da öğrencilerin öğrendiği fen konularına ilişkin bilgileri gündelik hayata uygulama düzeyinin çok düşük olduğunu ya da uygularken bazı zorluklar ile karşılaştıklarını, sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin Anagün, Ağır ve Kaynaş (2010) yaptıkları araştırmada öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde edindikleri bilimsel bilgiler ile günlük yaşamları arasında ilişki kurabilme düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşama transferde sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Özsevgeç ve Ürey (2010), öğretmen adaylarının fen bilgilerini günlük yaşamdaki durumlara uygulayabilme düzeylerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda karşılaştıkları durumlara uygulayabilme ve grafik çizebilme düzeylerinin oldukça düşük olduğunu ortaya koymuştur. Yine Taşdemir ve Demirbaş

(2010) çalışmalarında öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde görmüş oldukları günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde ne düzeyde kullandıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin özellikle madde ile ilgili üniteleri günlük yaşama uygularken sorun çektikleri görülmüştür. Benzer şekilde Yılmaz (2008), ilköğretim ve lise birinci sınıf öğrencileri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisindeki temel bilgilerle günlük hayatı ilişkilendirme becerilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre fen bilgisinin günlük hayatla ilişkilendirilme düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Balkan Kıyıcı (2008) ise çalışması ile fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik alanındaki bilgilerini günlük yaşamlarına büyük ölçüde aktarabildiklerini, kimya alanındaki bilgilerini ise kısmen aktarabildiklerini, biyoloji alanındaki bilgilerini ise fizik ve kimya alanlarındakine göre daha az aktarabildiklerini ortaya koymuştur. Literatürde yer alan daha pek çok çalışmanın sonucu, katılımcıların fen kavramlarını günlük olaylarla ilişkilendirebilme düzeylerinin oldukça düşük olduğu gösteren bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte bulunmuştur (Pınarbaşı ve diğ., 1998; Ayas ve Coştu, 2001; Ayas ve diğ., 2001; Baran, Doğan ve Yalçın, 2002; Enginar, Saka ve Sesli, 2002; Yiğit, Devocioğlu ve Ayvaci, 2002; Özmen, 2003; Avcı Erduran ve Yağbasan, 2004; Gürses ve diğ., 2004; Senocak ve Sözbilir, 2005; Coştu, Ünal ve Ayas, 2007; Göçmençelesi, 2007; Kırtak, 2010; Mengi, 2011).

Araştırmada daha sonra ailenin eğitim süreci üzerindeki rolüne ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Adaylar kendilerine yöneltilen soruya cevap verirken izledikleri 3-İdiot filmde konu ile ilgili olarak pek çok örnek olduğunu belirtmiş ve filmdeki örnekleri anlatarak açıklamalar getirmiştir. Öğretmen adaylarından alınan yanıtlar tabloya aktarıldığında aile yönlendirmesi ve baskısı ile yanlış meslek seçme, cinsiyete göre mesleğe yöneltme, başarısızlık, psikoloji bozukluğu, kendine güven kaybı, kaygı, kararsızlık gibi kodlar belirttikleri görülmektedir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin meslek tercihlerinde rehber öğretmenlerinden çok, ailelerin çocukları için öngördükleri subjektif kararların etkili olduğu görülmektedir (Aytekin, 2005). Benzer biçimde bireylerin meslek seçimini etkileyen en önemli kişilerin aile bireyleri olduğu (Noyler, 1986; Kepçeoglu, 1994; Erjem, 2000; Feldman, 2003), özellikle orta sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarını daha yüksek itibarlı mesleklere yönlendirdikleri vurgulanmaktadır (Kulaksızoglu, 2000). Çünkü ailelerin belli mesleklere karşı olumlu ve olumsuz tutumlarını çocuklarına aktardığı bilinmektedir. Aileler mesleklere karşı tutumlarını olduğu kadar meslek değerlerini de çocuklarına yansıtmaktadır. Ana babanın statüye, paraya ve sosyal güvenceye verdiği önem ile çocuğun güvenlik ve ekonomik değerleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Kuzgun, 2000). Ancak bu çalışmada belirtilen kodlara benzer biçimde aile veya çevrenin, bireyin başarabileceğinin üstünde başarı beklemesi, onu bunun için zorlaması veya onun mesleki ilgi ve isteklerine önem vermeden, kendi istekleri doğrultusunda mesleklere yöneltmesi bireylerde zorlama, gerilim ve başarısızlık yaratmaktadır (Bekleviş, 2007). Bireyin kendi istekleri ile ailenin istediği meslek arasında yaşadığı mesleki kararsızlık onun problem çözme becerilerine yansımakta (Larson ve Heppner, 1985), bireyde sürekli kaygı durumu oluşturmakta (Santos, 2001), bireyi depresif duygu durumuna itmekte (Smith, 2002) ve onu işlevsel olmayan düşüncelere sevk etmektedir (Kleiman, Petterson, Sampson ve Reardor, 2004; Akt; Hamamcı ve Hamurlu, 2005).

Ülkemizde genel olarak statü ve ekonomik bakımdan üstün olan mesleklerin fen branşlarında yer aldığı düşünülmekte ve aileler çocuklarını fen branşlarında okumaya yönlendirmektedir. Bu durum fen bilimleri okuyan öğrenciler için düşünüldüğünde eğer öğrenci fen alanında çalışmayı sevmiyorsa meslekte başarılı olamamakta ayrıca feni ve fenin doğasını anlamakta güçlük çekmektedir. Bunun sonucunda yalnızca okula giden, dersleri dinleyen ve sınavlarda iyi not almayı amaçlayan bireyler yetişmektedir. Oysa yeni fen öğretim programımız incelendiğinde özellikle öğrencilerin pasif bir şekilde bilginin alıcısı olması yerine

bilginin aktif olarak yapılandırıcısı olması gerekliliği vurgulamaktadır. Fennin yalnızca bir bilgi yığını olmadığı, bilgilerin ezberlenmesinin değil günlük yaşama aktarılmasının önemli olduğu belirtilmektedir (MEB, 2005). Özellikle fen derslerinin içerdiği konular dikkate alındığında bu konuların hemen hepsinin günlük hayattaki olaylarla ya da bu olayların sonuçlarıyla ilişkili olduğu (Ayas, Karamustafaoğlu, Sevim ve Karamustafaoğlu, 2001), dolayısıyla fenin gündelik hayatın bir parçası olduğu gerçeği kaçınılmaz bir doğru olarak karşımıza çıkarmaktadır (MEB, 2000).

Bu açıdan bireylerin gerçekten kendi istekleri ile fen bilimleri okumayı tercih etmelerinin, feni ve bilimsel bilgileri günlük hayatın bir parçası olarak görmelerinin, günlük hayatta karşılaşılan olaylar ile fen kavramlarının ilişkilendirmelerinin, fen konularını günlük yaşam problemlerini çözerken kullanmalarının fen eğitiminde çok önemli olduğu düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Anagün, Ş. S., Ağır, O., & Kaynaş, E. (2010, Mayıs). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanım düzeyleri. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Elazığ.
- Andree, M. (2003). Everyday-life in the science classroom: a study on ways of using and referring to everyday-life. Paper presented at the ESERA Conference. Noordwijkerhout, The Netherlands.
- Andree, M. (2005). Ways of using “everyday life” in the science classroom. *Research and the Quality of Science Education*, 107-116.
- Arslan, C. (2005). *Reform in education, educational administration, supervision, planning and economy*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Avcı Erduran, D. & Yağbasan, R. (2004). Lise 2.sınıf öğrencilerinin manyetizma kavramlarını günlük hayata uygulama becerilerinin tespiti. *Süleyman Demirel Üniversitesi. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 189-197.
- Ay, S. (2008). *Lise seviyesinde öğrencilerin günlük yaşam olaylarını açıklama düzeyi ve buna kimya bilgilerinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ayas, A. & Coştu, B. (2001, Eylül). Lise I öğrencilerinin buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama kavramlarını anlama seviyeleri. *Yeni Binyılın Basında Türkiye’de Fen Bilimleri Sempozyumu*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Ayas, A. Karamustafaoğlu, O., Sevim, S., & Karamustafaoğlu, S. (2001, Eylül). Fen bilgisi öğrencilerinin bilgilerinin günlük yaşamla ilişkilendirebilme seviyeleri. *Yeni Binyılın Basında Türkiye’de Fen Bilimleri Sempozyumu*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Ayas, A. & Özmen, H. (1998). Asit-baz kavramlarını güncel olaylarla bütünleştirilme seviyesi: bir örnek olay çalışması. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Aytekin, A. (2005). *Meslek seçimini etkileyen sosyo- ekonomik ve kültürel faktörler Isparta örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Balkan Kıyıcı, (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeyleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baran, S., Doğan, S., & Yalçın, M. (2002). Üniversite biyoloji öğrencilerinin öğrenimleri sırasında edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 89- 96.
- Barnett, M., Wagner, H., Gatling, A., Anderson, J., Houle, M. & Kafka A. (2006). “The impact of science fiction film on student understanding of science”, *Journal of Science Education and Technology*, 15 (2) 179-190.
- Bekleviş, F. (2007). *Öğrencilerin mesleki algı alanları ve ailenin meslek seçimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Cajas, F. (1999). Public understanding of science: using technology to enhance school science in everyday life. *International Journal of Science Education*, 21 (7), 765 – 773.

- Cardoso, M.L., Branco, C., & Solomon, J. (2002). Studies of portuguese and British primary pupils learning science through simple activities in the home. *International Journal of Science Education*, 24(1), 47-60.
- Carin, A. A. (1993). *Teaching science through discovery* New York: Macmillan Publishing Company.19,26,39.
- Cobern, W. W. & Loving, C. C. (2001). Defining science in a multicultural world: Implications for science education. *Science Education*, 28, 50 – 67.
- Coştu, B., Ünal, S., & Ayas, A. (2007), Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 197-207.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, M.F., (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK ve Dünya Bankası.
- Enginar, İ, Saka, A. & Sesli, E. (2002, Eylül). Lise 2 öğrencilerinin biyoloji derslerinde kazandıkları bilgileri güncel olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara.
- Erjem, Y. (2000). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin işlevi, öğretmenlik meslek bilgisi programına katılan öğrenciler üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 25-29.
- Feldman, D. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*,13, 499–531.
- Gottlieb, Sheldon. (1997, April). What is science?. *Harbinger Symposium*. http://www.theharbinger.org/articles/rel_sci/gottlieb.html erişim tarihi: 12/07/2014.
- Göçmençelevi, İ. Ş. (2007). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde verilen biyoloji bilgilerini kullanma ve günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gregg, V., Hosley, C. A. Weng, A. & Montemayor R. (1995). Using Feature Films to Promote. Active Learning in the College Classroom. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389367.pdf> erişim tarihi: 28/01/2015.
- Gürses, A., Akraoğlu, F., Açıkyıldız, M., Bayrak, R., Yalçın, M. & Doğan, Ç. (2004, Ekim). Orta öğretimde bazı kimya kavramlarının günlük hayatla ilişkilendirilebilme düzeylerinin belirlenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hamamcı, Z. & Hamurlu, M. K. (2005). Anne babalarını meslek gelişimine yardımcı olmaya yönelik tutumları ve bilgi düzeylerinin çocuklarını mesleki kararsızlıkları ile ilişkisi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10).
- Harlen, W. (2002). Links to everyday life: the roots of scientific literacy. *Primary Science Review*, 71, 8-10.
- Kepeçoğlu, M. (1997). *Rehberlik ve psikolojik danışma*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Kepeçoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kırtak, N. V. (2010). *Fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının termodinamik yasalarını günlük hayatla ve çevre sorunları ile ilişkilendirme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kleiman, T., Petterson, G., Sampson, J., & Reardor, R. (2004). Dysfunctional thinking and difficulties in career decision making. *Journal of Career Assessment*, 12, 312-331.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Larson, L. M. & Heppner, P. P. (1985). The relationship of problem solving appraisal to career decision and indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 55-65.
- Lind, Karen K. (2005). *Exploring science in early childhood : a developmental approach*, USA: Thomson Delmar Learning,
- McCann, W. R. S. (2001). *Science education and everyday action*. PhD Thesis, Ohio State University.
- MEB, (2004). Fen ve teknoloji 4-5 sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/> erişim tarihi 03.07.2013.
- MEB, (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB,(2013).http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/54/15/973690/dosyalar/2013_03/0808n102_tavsyeedle_nflmler.pdf erişim tarihi: 05.07.2014.
- Mengi, F. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji konularını günlük hayat problemlerinin çözümüne transfer düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Michel, E., Roebbers, C., M., & Schneider, W. (2007). Educational films in the classroom: increasing the benefit. *Learning and Instruction, 17* (2) 172-183.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Noyler, M. (1986). Family influences on employment and education. ED272702
- Özmen, H.(2003). Kimya öğretmen adaylarının asit ve baz kavramlarıyla ilgili bilgilerini günlük olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11*, 317-324.
- Özsevgeç, L., & Ürey, M. (2010, Eylül) Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen bilgilerini günlük yaşamdaki durumlara uygulayabilme düzeyleri. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. İzmir.
- Öztaş, T. (2008). The teaching of history and movies. *Kastamonu Journal of the Faculty of Education, 16* (2) 543-556.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd Ed). USA: Sage Publications.
- Peraya, D. (1998). Image(s) et cognition. *Recherche en Communication, 10*, 7-19.
- Pınarbaşı, T., Doymuş, K., Canpolat, N., & Bayrakçeken, S. (1998, Eylül). Üniversite kimya bölümü öğrencilerinin bilgilerinin günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *III. Ulusal Fen Bilimleri Sempozyumu*. Trabzon.
- Pişkin, M. (2002). *Çocuğun kariyer planlamasında ailenin rolü*. İçinde: 2001 yılı aile raporu. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Roberts, L. C., Dean, E., & Nienhuis, T. (2003). Lights, camera, action: Teaching with feature film in the social sciences. *MountainRise, 1*(1).
- Santos, J. (2001). Predictors of generalized indecision among portuguese secondary school students. *P, Journal of Career Assessment, 9*, 381–396.
- Smith, H. M. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 438–448.
- Şenocak, E. & Sözbilir, M. (2005). Öğrencilerin kimyanın günlük yaşamdaki uygulamalarına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(29), 94-103.
- Şenol, H. (2006). *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde duyu organları konusunun işlenmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerinde etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, A., & Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 124-148.
- Topsakal, S. (2006). *Fen öğretimi*. (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Weinstein, P. (2001). Movies as the Gateway to History: The History and Film Project, *The History Teacher, 35*(1), 27-48
- Wenger, R. (1943). Motion pictures in teacher education. *Educational Research Bulletin, 22*(4), 90-96.
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2008). *İlköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları ve lise birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisindeki temel bilgilerle günlük hayatı ilişkilendirme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, N., Devocioğlu, Y., & Ayyacı, H. Ş. (2002, Eylül). İlköğretim fen bilgisi öğrencilerinin fen kavramlarını günlük yaşamdaki olgu ve olaylarla ilişkilendirme düzeyleri. *5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara.
- Yüzbaşıoğlu, A., & Atav, E. (2004). Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili Biyoloji konularını öğrenme düzeylerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 276 -285.



60-66 Aylık Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Anne Empati Beceri Düzeyi Açısından İncelenmesi¹

An Investigation of the Empathy Skills Levels of Children of Ages between 60-66 Months With Respect to Their Mothers Empathy Skills Levels

Banu AKBAŞ² Gülay TEMİZ³

Özet: Bu çalışmanın amacı okul öncesi kuruma giden 60-66 aylık çocukların empati becerilerinin anne empati beceri düzeyleri açısından incelenmesidir. Anne empati beceri düzeyleri ile çocukların empati becerileri arasındaki ilişkiyi gösteren bu çalışma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 60-66 ay çocuğa sahip 106 anne ve çocukları oluşturmuştur. Araştırmada annelere *Empatik Beceri Ölçeği B Formu* ve anne ve çocukların demografik bilgilerini belirlemek için *Kişisel Bilgi Formu* uygulanırken, eş zamanlı olarak çocuklara *Empatik Beceri Ölçümü* uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS 18.0 paket programıyla anne empati beceri düzeyi ile çocukların empati beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise pearson korelasyon analizi kullanılarak sınanmış ve elde edilen analiz sonucu yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; örnekleme alınan 60-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının empatik beceri düzeylerinin yüksek olduğu, bu dönem çocuklarının annelerinin empatik beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve çocuklar ile annelerinin empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Empati, Empati Beceri Düzeyi, Okul Öncesi Dönem.*

Abstract: The aim of this study is to analyze the empathy skills of 60-66 months children, who attend to preschool education, in terms of mothers' empathy skill levels. This study, which shows the relationship between mothers' and children's empathy skill levels, is a survey model. The working group of this study consists of 106 mothers, who have 60-66 months children, and their children. While empathic skill scale B form and personal information form were carried out to mothers in order to define mothers' and children's demographic information, empathic skill measurement was carried out to children synchronously. The analysis of the data was done with SPSS 18.0 pocket programme but in order to define the relationship between mothers' and children's empathy skill levels, it was tested by using Pearson correlation analysis and obtained analysis result was commented. As a result of the research, it is stated that as samples, 60-66 months preschool children's empathic skill levels are high but their mothers' empathic skill levels are in medium level and there is no meaningful relationship between children's and their mothers' empathic skill levels.

Keywords: *Empathy, Empathy Skills Level, Early Child Education.*

1. GİRİŞ

Kişilerarası ilişkilerde bulunması gereken temel koşullardan biri olan empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak olgu ve olaylara başkalarının duygusu ve

* Bu makale 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde bildiri özeti olarak sunulmuştur.

² Öğr.Gör., İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, e-posta: bakbas@gelisim.edu.tr

³ Öğr.Gör.Dr., Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, e-posta: gtemiz@selcuk.edu.tr

düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve anladığını da sözlü ya da sözsüz olarak belirtilebilmesi sürecidir (Ergin, 2008: 188; Mısırlı, 2007: 48; Karahan ve Özçelik, 2006; Mountrose 2000; Öz, 1997; Kalkınç, 2010; Dökmen, 2002).

Empati becerisinin erken yaşlarda çocuklara kazandırılması ile çocuklar birçok zorlukla baş edebilmenin yanında, toplum tarafından da kabul gören bir birey olacaktır. Empati becerilerinin geliştirilmesinde, erken çocukluk ve bebeklik yıllarını kapsayan süreci, ailenin tutumları büyük oranda etki etmektedir. İki-on yaş arasında çocuk diğer insanların duygularının, kendi duygularından farklı olduğunu fark etmeye ve kendi gereksinimlerini belirleyerek olaylara kendi yorumlarını koymaya başlamaktadırlar. Empatinin ilk belirtileri bebeklik dönemine kadar uzanmakla birlikte diğer gelişim alanlarında olduğu gibi süreç içinde gelişmektedir. 0-1 yaş arasında, bebekler diğer kişilerin üzüntülerine tepki verirler ama o kişinin üzüldüğünün farkında olduklarını belli etmezler. 1-2 yaş civarında, diğer bir kişinin üzüntülü olduğunu anlayabilir ancak diğer kişinin kendisinden farklı gereksinimlerinin olabileceğinin farkında olmazlar ve bu nedenle uygun olmayan tepkiler gösterebilirler. 2-10 yaş arasında ise çocuk diğer insanların duygularının, kendi duygularından farklı olduğunun farkına varmaya ve kendi gereksinimlerini belirleyerek olaylara kendi yorumlarını koymaya başlar. Altı yaşından itibaren çocuk kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmektedir (Köksal, 2005). Çocuğuna karşı empatik davranarak model olan anne ve babalar, çocuğun empati becerisinin gelişiminde önemli rol oynarlar (Cotton, 2001).

Teorisyenler, küçük çocukların çok ben merkezli olduğunu, bilişsel olarak empatiyi tecrübe edemeyeceklerini ileri sürmüşlerdir. Ancak, çok sayıda çalışma okul öncesi dönem çocuğun aslında empatiyle ilişkilendirilecek oldukça ince davranışlar sergileyebildiklerini kanıtlamaktadır. Empati yeteneği gelişmiş çocuklar daha uyumlu, daha anlayışlı görüntü sergilerken sağlıklı sosyal ilişkiler kurarlar. Ancak anne babası tarafından fiziksel olarak kötü muamele gören çocukların çok nadir empatik davranışlar gösterdikleri, bu çocukların yaşlarına korku, kızgınlık ve fiziksel şiddet kullanarak tepki verdikleri görülmüştür (McDonald ve Messinger, 2012; Yavuz, 2004; Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007).

Anne çocuğu ihtiyaçlarına cevap veren onu koruyan ve sıkıntıların giderilmesinde yardımcı olan kimsedir. Anne empatik becerisindeki başarısı ile çocuğun duygularının farkına varıp sinyalleri doğru değerlendirebilir. Empatik yaklaşım sayesinde hem anne hem de çocuk duygularını algılar, adlandırır, tanımlar ve duygusal deneyimlerini değerlendirerek kullanmayı öğrenir. Bu yüzden kendisinin ve başkalarının duygularını anlama becerisi ile empatik olarak değerlendirilen anne, çocuğuna karşı tutumunda bu becerisinden yararlanacak ve çocuğun duygularını düzenleme becerisinde rehber olacaktır. Kendisinin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak, kendisini karşısındaki yerine koyabilen empatik annelerin bu eğilimleri çocuklarına karşı tutumlarını desteklemektedir (Kurbet, 2010; Harlak, 2007; Tezel Şahin ve Cevher, 2006).

2. YÖNTEM

Tarama modelinde olan bu araştırmanın çalışma grubu Aksaray ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocuklar ve annelerinden oluşmaktadır. Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli olan izin alınmıştır.

Çalışma grubunu basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 106 anne ve çocukları oluşturulmuştur. Araştırmada annelere Empatik Beceri Ölçeği B Formu uygulanırken, eş zamanlı olarak çocuklara da çocuklar için Empatik Beceri Ölçümü uygulanmıştır.

2.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada gerekli verileri toplamak üzere aşağıda belirtilen veri toplama araçları kullanılmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Empatik Beceri Ölçeği B Formu
3. Çocuklar için Empatik Beceri Ölçüm Testi

2.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Anneler ve çocuklarının demografik özelliklerini belirleyebilmek üzere anne yaşı, anne öğrenim durumu, aile tipi, ailenin aylık geliri, çocuk sayısı ve çocuğun cinsiyetine ilişkin bilgileri elde etmeyi sağlayacak sorular yer almaktadır.

2.1.2. Empatik Beceri Ölçeği B Formu

Araştırmada bu form annelere uygulanmıştır. Bireylerin empatik tepkilerinin değerlendirilmesi esas alınarak geliştirilen EBÖ-B formunda 6 problem ve her problem için 12 empatik tepki yer almaktadır (Dökmen 1988).

- Empatik Beceri Ölçeğinin Puanlanması

Empatik Beceri Ölçeği B-Formu'nda 6 problem ve her birisi için 12 tepki, yani toplam 72 tane empatik tepki yazılı halde deneye sunulmaktadır. B Formunda toplam 6 tane "ilgisiz cümle" bulunmaktadır (Dökmen 1988).

Puanlamada, deneklerin her bir probleme ilişkin seçtikleri 4 cümleden, yani toplam 24 cümleden, Likert tipi ölçek üzerinde aldıkları puanlar dikkate alınmıştır. Rest ve arkadaşlarınınca (Rest, 1979; Rest ve diğ., 1974) ortaya konan puanlama işlemi uygulanarak da her bir denegin en fazla tercih ettiği ve ulaşabildiği empatik tepki basamağı belirlenmiştir (Dökmen 1988).

Deneklerden her bir soruna ilişkin 11 empatik tepkiden 4 tanesini seçmeleri istenir, seçtikleri toplam 24 cümleye puanlama anahtarına göre puan verilir. Bu puanların toplamı Empatik Beceri Ölçeğinden alınan puanı yansıtmaktadır.

Bireyin Empatik Beceri Ölçeği-B Formu'ndan aldığı toplam puan bireyin empatik düzeyini göstermekte ve puan yükseldikçe empatik beceri düzeyi de yükselmektedir. Her olayın altında verilen tepkilerden biri anlamsızdır. Bu tepkiyi seçen bireyin formu geçersiz sayılmaktadır.

2.1.3. Çocuklar için Empati Ölçeği

Çocukların empatik becerilerini ölçmek amacı Kahraman (2007) tarafından oluşturulan bir batarya kullanılmıştır. Bu batarya 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde 6 yaşında bir çocuğun 4 farklı duyguyu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık ve korku) yansıtan fotoğrafları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara fotoğraftaki çocuğun ne hissettiği sorulmuştur.

İkinci bölümde çocuklara kahramanı çocuk olan 4 senaryo okunur ve bu çocuğun ne hissettiği sorulur. Her bir senaryo kahramanın bu 4 temel duygudan birini yasayacağı biçimde kurgulanmıştır. Senaryolarda kahramanın yaşadığı duygunun ismi verilmemiş çocuklardan kahramanın içinde bulunduğu durumdan yaşadığı duyguyu tahmin etmeleri istenir.

Üçüncü bölümde ise çocuklara öyküdeki kahramanın yanında olsalardı ne yapacakları sorulur. Bataryadan alınabilecek en düşük puan sıfır, en yüksek puan ise yirmidir. Bu bataryadan alınacak yüksek puan empatik becerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Kahraman, 2007).

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulamadan önce Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınarak uygulama yapılacak okullar belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında çocuklarla ilgili veriler için Kahraman (2007) tarafından hazırlanmış Empatik Beceri Ölçümü yapılmış, anneler için ise Dökmen (1990) tarafından hazırlanmış Empatik Beceri Ölçüm Testi B Formu uygulanmış ve anne ve çocuklarının demografik özelliklerinin belirlenmesinde, Kişisel Bilgi Formu hazırlanarak yapılmıştır. Verilerin analizi SPSS 18.0 paket programıyla; demografik bilgiler için frekans-yüzde tablosu; anne empati beceri düzeyi ile çocukların empati beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise pearson korelasyon analizi kullanılarak sınanmış ve elde edilen analiz sonuçları tablolar halinde açıklanmıştır.

3. BULGULAR

Çalışma grubuna dâhil edilen anne ve çocukların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örneklemeye Alınan Anne ve Çocuklarının Demografik Özellikleri

Özellikler	Kategoriler	f	%
Annenin Yaşı	20-25 yaş	15	14.2
	26-30 yaş	37	34.9
	31-35 yaş	31	29.2
	36-40 yaş	16	15.1
	41- üstü yaş	7	6.6
	Toplam		106
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar değil	5	4.7
	İlkokul	39	36.8
	Ortaokul-Lise	52	49.1
	Üniversite	10	9.4
	Toplam	106	100
Aile Tipi	Çekirdek	79	74.5
	Geniş	27	25.5
	Toplam	106	100
Ailenin Aylık Geliri	0-500 tl	14	13.2
	500-1000 tl	40	37.7
	1000-1500 tl	24	22.6
	1500-2000 tl	16	15.1
	2000- üstü tl	12	11.3
Toplam	106	100	
Ailenin Çocuk Sayısı	Tek	23	21.7
	2-3	76	71.7
	4-üstü	7	6.6
	Toplam	106	100
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	51	48.1
	Erkek	55	51.9
	Toplam	106	100

Tablo 2'de örneklemeye alınan 60-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının empati beceri ölçüm frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 2: Örneklemeye alınan 60-66 aylık Çocukların Empatik Beceri Ölçümü Frekans ve Yüzde Değerleri

Puan Aralığı	f	%
0-8	2	1.8
9-16	9	8.4
17-24	95	84.8
Toplam	106	100

Tablo 2 incelendiğinde örneklemeye alınan 60-66 aylık çocukların empatik beceri ölçüm puanlarından %1.8'i 0-8 puan aralığında, %8.4'ü 9-16 puan aralığında, %84.4'ü 17-24 puan aralığında bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre örneklemeye alınan 60-66 aylık okul öncesi dönem çocuklarının %84.4'ünün 17-24 puan aralığında olduğu anlaşıldığından Empatik Beceri Ölçümünden yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3: Örneklemeye Alınan Annelerin Empatik Beceri Ölçeği B Formu Frekans ve Yüzde Değerleri

Puan Aralığı	f	%
62-114	26	24.52
115-167	80	75.47
Toplam	106	100

Tablo 3 incelendiğinde örneklemeye alınan annelerin empatik beceri ölçeği B Formu puanlarından %24.52'si 62-114 puan aralığında, %75.47'si 115-167 puan aralığındadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde örneklemeye alınan 106 annenin %75.47'sinin 115-167 puan aralığında olduğu görüldüğünden Empatik Beceri Ölçeği B Formundan orta düzeyde puan aldığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 4: Çocuk Empati Beceri Düzeyi ile Anne Empatik Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	Max	Min	X	sdf	p
Çocuk Empatik Beceri Düzeyi	106	24	0	20.12	3.96	0.53
Anne Empatik Beceri Düzeyi	106	165	70	123.13	17.7	
Toplam	106					

Tablo 4 incelendiğinde örneklemeye alınan çocuklar ve annelerinin empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin $p=0.53>0.05$ olduğu görülmektedir. p değerinin 0.05'ten büyük olması nedeniyle çocuk empatik beceri düzeyi ile anne empatik beceri düzeyi arasında ilişki bulunmamıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Tablo 2'den elde edilen bulgulardan örneklemeye alınan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-66 aylık çocukların %84.4'ünün 17-24 puan aralığında olduğu anlaşıldığından Empatik Beceri Ölçümünden yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen araştırma bulgularına dayanılarak okul öncesi eğitiminin çocukların empati beceri düzeylerini geliştirmede önemli bir etken olduğu söylenebilir. Örneklemeye alınan çocukların okul öncesi eğitime devam ettikleri göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitim kurumunda geçirilen süre arttıkça çocukların empatik beceri düzeylerinin gelişmesine neden olması, okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerde değerler

eğitiminin yer alması, duygusal alanda amaç ve kazanımların yer alması (MEB 2013) öğretmenlerin çocuklarıyla iletişimlerinde empatik becerileri kazanmalarına yönelik etkinliklere yer vermiş olması ve öğretmenin sahip olduğu empati beceri düzeyinin etkisi bu araştırmada ortaya çıkan sonucu destekler niteliktedir. Bu konuda yapılmış benzer çalışmalar incelendiğinde;

Kuyucu (2012), Kale (2012) yapmış oldukları araştırmalarda okul öncesi eğitim kurumunda geçirilen süre arttıkça çocukların duygusal tepki tercihlerinin çocukların duyguları anlama düzeylerinin farklılaştığını ortaya koymuşlardır.

Yılmaz (2011) okulöncesi öğretmenlerinin, iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri konulu araştırmasında, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin fazla olması, hizmet içi eğitim kurslarına, seminerlere vb. katılmaları ayrıca basın yayın organlarında bu konuya yer verilmiş olması sebepleriyle son yıllardaki bilgi birikiminden faydalanmalarından dolayı, öğrencilerine karşı benzer düzeyde empatik olabildikleri şeklinde ifade etmiştir.

Bayram (2013) okulöncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi konulu araştırmasının sonucunda okul öncesi öğretmenlerin empatik düşünme becerilerinin öğrencileri motive etme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu öğretmenlerin empatik düşünme becerileri arttıkça, öğrencileri motive etme düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3'te örnekleme alınan annelerin Empatik Beceri Ölçeği B Formundan aldığı puanlar incelendiğinde %75.47 annenin 115-167 puan aralığında olduğu görülmüştür. Demografik bilgiler incelendiğinde annelerin eğitim seviyelerinin genellikle orta düzeyde yoğunlaştığı saptanmış ve Empatik Beceri Ölçeğinden aldıkları puanlarından buna bağlı olarak orta düzeyde yoğunlaştığı söylenebilir.

Uçmaz (2004) annelerin empati beceri düzeyi ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu araştırmasında anne empatik beceri düzeylerinin annelerin bazı demografik özelliklerine göre farklılaştığı görülmüştür. Profesyonel meslekler grubunda çalışan annelerin, üniversite ve yüksek okul mezunu annelerin, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin empati beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4'ten elde edilen bulguları incelendiğinde çocuklara empati becerilerinin kazandırılması sürecinde anne empati beceri düzeylerinin çok etkili olmadığı görülmektedir.

Lipsitt (1993), çocuklarda empati gelişiminde anne empatisi ve iletişim stillerinin katkısı konulu yapmış olduğu araştırmanın sonucunda annenin empati becerisi ile çocuğun empatik becerisinin gelişiminde etkili olmadığını saptanmıştır.

5. KAYNAKLAR

- Bayram, S. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Düşünme Becerileri İle Öğrenci Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Cotton, K. (2001). "Developing Empathy In Children And Youth", 19.11.2014 tarihinde <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/developing-empathy-in-children-and-youth.pdf> adresinden alınmıştır.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 21 (1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2002). İletişim Çatışmaları ve Empati. Sistem Yayıncılık. On Dokuzuncu Basım.
- Ergin, A. (2008). *Eğitimde Etkili İletişim (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harlak, H. (2007). *Temel İletişim Becerileri*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik Beceri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empatik Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Kale, K., Ü. (2012). *Okulöncesi Eğitimin ve Diğer Değişkenlerin İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Duyguları Tanıma ve İfade Etme Becerilerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kalkınç, F. (2010). *Okul Evde Başlar* (17. Baskı). İzmir: Fer Kitap Basın Yayın.
- Karahan, F. ve Özçelik, M. (2006). Bir Duygusal Zekâ Beceri Eğitimi Programının Diabet Hastalarının Duygusal Zekâ Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XIX. (2), 301.320.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Duygusal Düzenleme Becerileri İle Annelerinin Empatik Eğilim ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuyucu, Y. (2012). *Duygu anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akrabalarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lipsitt, N. 1993. *Development Of Empathy In Children: The Contribution Of Maternal Empathy And Communication Style*. PH.D, Ohaio.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- McDonald, N., M., & Messinger, D., S. (2012). *The Development of Empathy: How, When and Why*. USA: University of Miami Department of Psychology 5665 Ponce de Leon Dr. Coral Gables, FL 33146.
- Mısırlı, İ. (2007). *Genel ve Teknik İletişim (1.Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mountrose, P. (2000). *Çocuklarla ve Gençlerle İletişime Geçmenin 25 Yöntemi*. (Çeviren: Fatma Can Akbaş). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Öz, İ. (1997). *Çocuk Olmak Çocuk ve İletişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tezel Ş., F. ve Ünver, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 23-30.
- Uçmaz, H., İ. (2004). *Annelerin Empati Beceri Düzeyi İle Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara .
- Ulutaş, İ. ve Ömeroğlu, E. (2007). Anne Baba Çocuk İletişiminde Duygusal Zekânın Rolü. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi ile 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali Kongresi Risk Altındaki Çocuklar. 22-24 Ekim 2007. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi*, 805-810.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 176.
- Yavuz, K. (2004). *0-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zekâ Gelişimi Anne Babalar ve Öğretmenler İçin Duygusal Zekâ Rehberi (3. Baskı)*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin, İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.



İlkokul Matematik Derslerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

The Analysis of the Graduate Theses Related to Mathematics Courses

Şefik YAŞAR¹ Erdal PAPTĞA²

Özet: Bu araştırma ile ilkökul matematik derslerine yönelik yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen çalışmada 50 adet lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak döküman incelemesi kullanılmıştır. YÖKTEZ ortamında ulaşılan lisansüstü tezleri; gerçekleştirildikleri lisansüstü düzeye, hazırlandıkları üniversite ve anabilim dalına, yürütme sorumluluğunu üstlenen danışmanların unvanlarına, hazırlandıkları yıla, çalışmanın gerçekleştirildiği ilkökulun sınıf düzeyine, seçilen konu alanına, seçilen konuya, benimsenen araştırma yöntemine, veri toplama tekniklerine ve benimsenen veri analiz yöntemine göre incelenmiştir. Araştırma verileri içerik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, en fazla yüksek lisans tezi hazırlandığı, tezlerin en çok 2010 ve 2011 yıllarında ve 5. sınıf düzeyinde yapılmış olduğu, danışman olarak da en çok yardımcı doçentlerin görev aldığı, konu alanı olarak da cebir alanında gerçekleştirildikleri, genelde nicel araştırma yönteminin benimsendiği, veri toplama tekniği olarak da başarı testlerinin kullanıldığı, nicel veri analizlerinde de t testinden yararlanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: İlkokul, Matematik Öğretimi, Lisansüstü Tez, İçerik Analizi.

Abstract: With this study the analysis of the dissertations *to mathematics courses* in primary schools have been aimed. Fifty dissertations were analysed with qualitative research approach. The dissertations, reached by website of YÖKTEZ, were analysed according to their level of degree, universities and departments, supervisor's title, years of publication, target year of primary school, subjects of topic, topics, methodologies, policies for data collection, and methods for data analysis. The research findings have been evaluated by using a content-analysis method. In this research, it was found that the most prepared post graduate thesis in the fifth grade of primary school have been conducted in 2010 and 2012 and mostly assistant professors have supervised them. According to this, it was uncovered that the most common topic has consisted of algebra and a qualitative research approach has commonly been applied. As a result of the research it is found that the achievement tests have been used as a data collection method and finally the test has been used for qualitative research analysis.

Key Words: Primary School, Maths Education, dissertation, content-analysis method

1. GİRİŞ

Matematiksel beceriler insanların günlük yaşamlarının her anında kullandıkları beceriler arasında yer almaktadır. Bireyin yaşamının her aşamasında ihtiyaç duyduğu bu beceriler özellikle eğitim hayatı için büyük önem taşımaktadır. Matematik becerilerinin gelişimi için okulda işe koşulan ders matematik dersidir. Bireyin eğitim hayatının her aşamasında karşısına çıkan matematik dersi; en çok zorlanılan, en çok başarısız olunan, en çok kaygı duyulan ve en çok olumsuz tutum sergilenen derslerden bir tanesidir.

Matematik; belirli bir düzen içinde olan ve mantıksal sıralama içinde kavram ve işlemler üzerine kurulmuş bir bilim dalıdır. Eğitim aracılığıyla öğrencilerden beklenen şey ise

¹ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, e-posta: syasar@anadolu.edu.tr

² Arş.Gör. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, e-posta: erdalpapatga@anadolu.edu.tr

bu bilim dalı içinde belirtilen düzeni ve intizamı bulmak, keşfetmek ve daha sonra bunları anlamlandırarak matematik yapmalarıdır (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Öğrencilerin matematik yapmaları ise onların temelden matematiğe karşı sempati duyabilmeleri, matematikten zevk alabilmeleri, matematiğe karşı olumlu tutum sergileyebilmelerine bağlıdır. Bu davranışların kazandırılması amacıyla ilkokul da verilen matematik öğretimi dersleri büyük önem taşımaktadır.

Günlük yaşamda bireylerden matematiği kullanabilme ve anlayabilme becerisine sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler yaşadığımız çağda büyük önem kazanmaya başlamıştır. Ayrıca bu beceriye duyulan gereksinim de sürekli olarak artış göstermektedir. Değişmekte ve sürekli olarak gelişmekte olan dünyamızda, matematiği anlayabilen ve matematiği yapan bireyler kendi geleceklerini şekillendirebilmekte ve bu şekillendirme neticesinde daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır. Bu değişimlerle birlikte matematiğin ve matematik eğitiminin önden belirlenmiş gereksinimleri doğrultusunda tekrardan tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir (MEB, 2004).

Matematiğin tanımlanması ve tekrardan gözden geçirilmesi ile matematik dilini anlayabilen öğrencilerin yetiştirilmesinin sağlanabileceği düşünülmektedir. Matematik, sembol ve şekiller üzerine kurulmuş evrensel bir dildir (Minisker, 2006). Ve okullarda öğrencilerin bu evrensel dili öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Matematiksel bir düşüncüyü açıklarken matematik kavramlarının hangi anlamda kullanıldığını ve bu kavramların tam anlamıyla öğrencilere neyi çağrıştırdığını öğretmek son derece önemlidir (Çakıroğlu, 2013).

Ülkemizde 2004 yılında eğitim programları değiştirilmiş, geleneksel yaklaşımından yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Bu amaçla tüm derslerin öğretim programları gibi matematik dersi öğretim programı da değiştirilmiştir. Öğretim programlarının değiştirilmesinin nedenlerinden biri de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) gibi uluslararası alanda yapılan bilimsel sınavların sonuçlarıdır. Bu denli önemli kararlar ancak sağlam ve güvenilir yollarla elde edilen bilimsel bulgular sonucunda alınmalıdır. Bu durum eğitim alanlarında yapılan bilimsel araştırmaların ne denli önem taşıdığını göstermektedir.

Bilimsel araştırma; sosyal ve fiziksel olgular ile ilgili bilimsel yollardan bilgi edinebilmek amacıyla sistematik ve planlı olarak ve bazen de yapay yollarla kontrollü olarak yapılan etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2013). Bu bakımdan eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalar, eğitim konusunda yapılan faaliyetlerin değerlendirilmesini sağlamanın yanında yapılacak olan faaliyetlerin planlanmasına da ışık tutacaktır.

Son zamanlarda ülkemizde üniversite sayısının artması özellikle lisansüstü eğitime yönelimin artmasını sağlamış, bunun sonucu olarak da eğitim alanında da yapılan bilimsel araştırmalarda niceliksel olarak bir artışa yol açmıştır (Özenç ve Özenç, 2013). Bu bilimsel araştırmalardan biri de lisansüstü düzeyde hazırlanan tezlerdir. Lisansüstü tezlerin bir disiplinin büyüyen gelişim göstermesinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Evrekli, İnel, Deniz ve Günay Balım, 2011). Bu bakımdan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezlerin eğitim açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılan tez çalışmaları eğitimde yapılanlar hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamanın yanında ileriye dönük olarak yapılacak çalışmalara da ışık tutmaktadır. Lee, Wu ve Tsai (2009) alandaki güncel durumun ne olduğu ve yapılan araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesi adına bu yöndeki çalışmaların önemli olduğunu ve bu tezleri yapan araştırmacılar için onların akademik hayatlarına büyük katkı sağlayacağını belirtirken, Falkingham ve Reeves (1998) belli bir alanda yayınlanmış olan

bilimsel çalışmaların içerik analizi ile incelenmesinin alana yapılacak çalışmalar için ayrı bir katkı getireceğini belirtmiştir (Küçüköğlü ve Ozan, 2013).

Ülkemizde lisansüstü tezlerin ve makalelerin bütününe ele alındığı ve bu çalışmaların içerik analizi ile incelendiği birçok araştırma mevcuttur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenliği (Küçüköğlü ve Ozan, 2013; Özenç ve Özenç, 2013), ilköğretim (Ergun ve Çilingir, 2013) ve matematik eğitimi ile ilgili alanlarda yapılmış tez, makale, bildiri gibi çalışmaların incelendiği (Baki ve diğ., 2011; .; İlhan, 2011; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Kayhan ve Özgün Koca, 2004; Yücedağ, 2010; Yalçınkaya ve Özkan, 2012) görülmüştür.

Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak yalnızca ilkokul düzeyinde ve matematik öğretimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi tekniği ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın ilkokul düzeyinde matematik öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların ne durumda olduklarının, bu alana yönelik ne tür çalışmaların yapıldığının, yapılan çalışmalarda hangi yöntemlerin, veri toplama ve veri analiz tekniklerinin kullanıldığının belirlenmesi ve bu alanda eğilimin nasıl olduğunun ortaya çıkartılması bakımından ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bakımdan bu çalışmada ilkokul düzeyindeki sınıflarda okutulan matematik dersi ile ilgili yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin, gerçekleştirdikleri lisansüstü düzeye, hazırladıkları üniversite ve anabilim dalına, yürütme sorumluluğunu üstlenen danışmanların unvanlarına, hazırladıkları yıla, araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokul sınıf düzeyine, seçilen konu alanı ve konuya, benimsenen araştırma yöntemine, veri toplama ve veri analiz tekniklerine göre dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modelini nitel araştırma deseni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalar; veri toplama teknikleri olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, var olan olayların ve olguların hiçbir müdahale edilmeden kendi doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. Verilerin Toplanması

Nitel araştırma deseni benimsenen bu çalışmada veri toplama tekniği olarak döküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma verileri elektronik ortamda toplanmıştır. Araştırma kapsamında ilkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla YÖKTEZ’de ilkokul düzeyinde yapılan yüksek lisans ve doktora düzeyinde pdf formatında tam metinlerine ulaşılan 50 adet tez incelenmiştir. Tezlerin incelenmesinde veri toplama aracı olarak araştırmanın amaçlarına uygun olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan lisansüstü tez inceleme formundan yararlanılmıştır.

Lisansüstü tez inceleme formu, tezlerin incelenmesinden önce araştırmacılar tarafından ilgili alan yazında önceden kullanılan tez inceleme formlarına bakılarak oluşturulmuştur. Bu formda daha önce alan yazında tezlerin incelenmesinde ele alınan temalardan faydalanılmıştır. Tezlerin incelenmesiyle birlikte forma daha sonradan başka temalarda eklenmiş ve form son halini almıştır. Formun ilk kısmında gerçekleştirilen

lisansüstü düzeye, tezin yapıldığı ilkokul sınıf düzeyine, tezde seçilen konu alanına, tezde seçilen konuya, tezde benimsenen araştırma yöntemine, veri toplama tekniklerine ve tezin yapılmasında benimsenen veri analiz yöntemine göre dağılımlarına bakılması planlanmıştır. Analiz sırasında tezlerin hazırlandığı üniversiteye ve anabilim dalına, tezin yürütme sorumluluğunu üstlenen danışmanların unvanlarına, tezin hazırlandığı yıla göre dağılımlarına da bakılması araştırmacılar tarafından kararlaştırılmıştır. Bu kararda tezlerin en çok hangi üniversitede ve anabilim dalında hazırlandığı, en çok hangi yıllarda hazırlandığı ve tezlerin yürütülmesinde en çok hangi unvandaki danışmanların görev aldığı merak edilmiştir. Ayrıca ilgili alan yazında yer alan içerik analizi çalışmalarında bu temalara bakılmadığı göz önünde bulundurulmuş ve bu temalara da bakılması önemli görülmüştür. Bu aşamalardan sonra formun son hali oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde nitel araştırma yaklaşımının analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine göre ilk aşamada iki uzman tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. İki uzmanın yapmış olduğu analiz sonucunda çıkan sonuçlar karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarının hemen hemen hepsinin aynı olduğu görülmüş, farklı olan analiz sonuçlarında ise bir fikir birliğine varılarak ortak bir sonuç elde edilmiştir. Elde edilen bulgular frekans (f) ve yüzde (%) olarak tablolar halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında, araştırmada belirlenmiş olan sorular temel alınarak içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde frekans ve yüzdeleri verilerek gösterilmiştir.

3.1. İncelenen Tezlerin Lisansüstü Düzeyine Göre Dağılımları

İlkokul düzeyinde matematik öğretimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin lisansüstü düzeyine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Lisansüstü Tezlerin Düzeylerine Göre Dağılım Tablosu

Lisans Üstü Tezlerin Düzeylerine Göre Dağılımı	Sayı
Yüksek Lisans Düzeyi	42 (%84)
Doktora Düzeyi	8 (%16)
Toplam	50

İncelenen tezlerin lisansüstü düzeyine ilişkin bulguları Tablo 1’de verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde ilkokul düzeyinde matematik öğretimi ile ilgili yayımlanan 50 tez arasında yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmalarının sayıca çok fazla olduğu bulunmuştur (42 tez, %84).

Alanyazında yapılmış çalışmalarda (Özenç ve Özenç, 2013; Yücedağ, 2010) sınıf öğretmenliği alanında yapılan lisansüstü tezler arasında en fazla tezin yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı bulunmuştur.

3.2. İncelenen Tezlerin Hazırlandığı Üniversiteye Göre Dağılımı

Lisansüstü tezlerin hazırlandığı üniversiteye ilişkin dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: İncelenen Tezlerin Hazırlandığı Üniversiteye Göre Dağılım Tablosu

Lisans Üstü Tezin Hazırlandığı Üniversiteye Göre Dağılımı	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Gazi Üniversitesi	7	2	9 (%18)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	1	6 (%12)
Ege Üniversitesi	5	0	5 (%10)
Çukurova Üniversitesi	2	2	4 (%8)
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	1	4 (%8)
Anadolu Üniversitesi	2	1	3 (%6)
Adnan Menderes Üniversitesi	3	0	3 (%6)
Osmangazi Üniversitesi	2	0	2 (%4)
Fırat Üniversitesi	2	0	2 (%4)
Hacettepe Üniversitesi	0	1	1 (%2)
Diğer (Afyon Kocatepe, Ahi Evran, Ankara, Celal Bayar, Marmara, Pamukkale, Rize, Sakarya, Uludağ, Uşak, Yüzüncü Yıl Üniversitesi)	1	0	1 (%2)
Toplam	42	8	50

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde lisansüstü düzeyde en fazla tezin Gazi Üniversitesi’nde hazırlandığı görülmüştür. Yücedağ (2010) matematik eğitimi ile ilgili lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında en fazla tezin Gazi Üniversitesi’nde hazırlandığını bulmuştur.

3.3. İncelenen Tezlerin Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Lisansüstü tezlerin hazırlandığı anabilim dalına göre dağılımları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: İncelenen Tezlerin Anabilimdalına Göre Dağılım Tablosu

Lisans Üstü Tezin Hazırlandığı Anabilim/Bilim Dalına Göre Dağılımı	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Sınıf Öğretmenliği Anabilim/Bilim Dalı	31	3	34 (%68)
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı	2	0	2 (%4)
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim/Bilim Dalı	3	4	7 (%14)
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı	3	1	4 (%8)
Diğer (Özel Eğitim, Resim-İş Eğitimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı)	1	0	1 (%2)
Toplam	42	8	50

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde; tezlerin en fazla sayıda Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında (31'i yüksek lisans düzeyinde, 3'ü doktora düzeyinde olmak üzere toplam 34 adet, %68 oranında) hazırlandığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda ilkökul düzeyinde matematik eğitimiyle ilgili doktora düzeyinde tezlerin en fazla Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında hazırlanmış olması beklenirken en fazla tezin Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda hazırlanmış olması dikkat çekmektedir. Bu bulguya dayanarak Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında özellikle doktora düzeyi tezlerde matematik eğitimi çalışılmayan konular arasında olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında ilkökul matematik eğitimi ile ilgili tezlerin yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığı, doktora düzeyinde çok az çalışmanın olduğu bu görüşü destekler niteliktedir.

3.4. İncelenen Tezlerin Yürütme Sorumluluğunu Üstlenen Danışmanların Unvanlarına Göre Dağılımı

Tezlerin yürütme sorumluluğunu üstlenen danışmanların unvanlarına göre dağılımları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Tezlerin Yürütme Sorumluluğunu Üstlenen Danışmanların Unvanlarına Göre Dağılım Tablosu

Ünvana Göre Dağılım	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Yardımcı Doçent	30	3	33 (%66)
Doçent	4	0	4 (%8)
Profesör	7	4	11 (%22)
Toplam			48

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde; tezlerin yürütmesinde en fazla sayıda yardımcı doçentlerin (30'u yüksek lisans düzeyinde, 3'ü doktora düzeyinde toplam 33 adet tez, %66 oranında) görev aldığı bulunmuştur. Profesör ve doçent unvanına sahip danışmanların eğitim açısından önemi büyük olan lisansüstü tez çalışmalarında daha çok danışmanlık yaparak bilimsel bilgi birikimlerinden faydalanılması gerektiği düşünülmektedir.

3.5. İncelenen Tezlerin Hazırlandığı Yıla Göre Dağılımı

Tezlerin hazırlandıkları yıla göre dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: İncelenen Tezlerin Hazırlandığı Yıla Göre Dağılım Tablosu

Lisans Üstü Tezlerin Hazırlandığı Yıla Göre Dağılımı	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
2002	2	0	2 (%4)
2003	2	0	2 (%4)
2008	6	1	7 (%14)
2009	3	2	5 (%10)
2010	14	2	16 (%32)
2011	8	3	11 (%22)
2012	7	0	7 (%14)
Toplam	42	8	50

Tablo 5 incelendiğinde YÖKTEZ’den pdf formatında ulaşılan ve araştırmanın kriterlerine uyan tezlerin 2002 ile 2012 yılları arasında hazırlanmış olduğu görülmektedir. En fazla sayıda tezin ise 2010 (14’ü yüksek lisans, 2’si doktora düzeyinde toplam 16 adet, % 32) ve 2011 (8’i yüksek lisans, 3’ü doktora toplam 11 adet, % 22 oranında) yıllarında hazırlandığı bulunmuştur. 2013 yılında hazırlanan tezler bulunmasına karşın bu tezlere pdf formatında ulaşılamadığından araştırmaya dahil edilmemiştir. 2010 yılında lisansüstü tez çalışmalarının en üst seviyeye ulaştığı fakat bu yıldan sonra hazırlanan tez sayılarının önemli oranda düştüğü görülmektedir. 2010 ve 2012 yılları arasında üç yıllık sürede tez sayılarının yarısından daha çok düşmesinin sebeplerinin araştırılması ve bu sebeplerin ortadan kaldırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca özellikle 2010 yılında tez sayılarının en üst seviyeye ulaşmasına etki eden etmenlerin de belirlenerek artışın her yıl sağlanabileceği varsayılmaktadır.

3.6. İncelenen Tezlerin Hazırlanmasında Uygulama Yapılan Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Tezlerin hazırlanmasında uygulama yapılan sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: İncelenen Tezlerin Hazırlanmasında Uygulama Yapılan Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı Tablosu

Uygulama Yapılan Sınıf Düzeyi	Yüksek Lisans	Doktora	TOPLAM
1. sınıf	3	0	3 (%6)
2.sınıf	3	0	3 (%6)
3.sınıf	5	1	6 (%12)
4.sınıf	6	2	8 (%16)
5.sınıf	19	5	24 (%48)
4. ve 5. sınıf birlikte	3	0	3 (%6)
1., 2. ve 3. sınıf birlikte	1	0	1 (%2)
2., 3., 4. ve 5. sınıf birlikte	1	0	1 (%2)
1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf birlikte	1	0	1 (%2)
Toplam	42	8	50

Tablo 6 incelendiğinde en fazla uygulama yapılan sınıf düzeyinin 5. sınıf düzeyi olduğu, en az uygulama yapılan sınıf düzeyinin ise 1. ve 2. sınıf düzeyi olduğu bulunmuştur. Birden fazla sınıf düzeyinin bir arada yapıldığı çalışmaların ise çok az sayıda olduğu bulunmuştur.

3.7. İncelenen Tezlerin Matematik Dersinde Seçilen Konu Alanına Göre Dağılımı

Tezlerin matematik dersinde seçilen konu alanına göre dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: İncelenen Tezlerin Matematik Dersinde Seçilen Konu Alanına Göre Dağılım Tablosu

Tezde Seçilen Matematik Konu Alanı	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Cebir	21	4	25
Geometri	8	1	9
Cebir-geometri	1	1	2
Toplam	31	5	36

Tablo 7 incelendiğinde, tezlerin yarısının cebir alanında (21’i yüksek lisans, 4’ü doktora düzeyi toplam 25 tez, %50) yapıldığı bulunmuştur. Toplam 14 tezde (12’si yüksek lisans düzeyi, 2’si doktora düzeyi toplam 14 tez, % 28) ise konu alanı seçilmediği öğrencilerin matematik korkusu, kaygısı, tutumu gibi etkenlerin araştırıldığı görülmüştür. İlhan (2011) yapmış olduğu lisansüstü tez incelemesinde en fazla sayıda tezin geometri alanında yapıldığı sonucuna ulaşırken, Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) ise makale incelemesinde en fazla sayıda makalenin cebir-geometri alanında yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise ilkökul düzeyinde en fazla cebir alanında çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.8. İncelenen Tezlerin Matematik Dersinde Seçilen Konulara Göre Dağılımı

Tezlerin matematik dersinde seçilen konulara göre dağılımları Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8: İncelenen Tezlerin Matematik Dersinde Seçilen Konulara Göre Dağılım Tablosu

Tezde Matematik Dersinde Seçilen Konular	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Kesirler	4	0	4 (%8)
Dört işlem	6	1	7 (%14)
Sayılar	0	1	1 (%2)
Geometrik şekiller	2	0	2 (%4)
Alan	2	0	2 (%4)
Ölçme (sıvı ölçüleri, zaman ölçüleri)	3	0	3 (%6)
Problem çözme	5	0	5 (%10)
Açı kavramı	1	0	1 (%2)
Simetri	0	1	1 (%2)
Analitik geometri	1	0	1 (%2)
Uzunluk ölçüleri	2	0	2 (%4)
Olasılık	1	0	1 (%2)
Ondalık kesirler	2	0	2 (%4)
Üçgen, kare, dikdörtgen, çember	3	0	3 (%6)
Toplam	30	5	35

Tablo 8 incelendiğinde 35 çalışmada konu seçildiği görülmektedir. En çok dört işlem konusunda tezlerin hazırlandığı bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda 15 tezde ise (13’ü yüksek lisans, 2’si doktora düzeyinde toplam 15 tezin, %30) matematik dersiyile ilgili hiçbir konu seçilmemiş olduğu bulunmuştur.

3.9. İncelenen Tezlerde Benimsenen Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Tezlerin benimsenen araştırma yöntemine göre dağılımları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: İncelenen Tezlerde Benimsenen Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılım Tablosu

Benimsenen Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Nicel Yöntem	29	4	33 (%66)
Nitel Yöntem	7	2	9 (%18)
Karma Yöntem	2	2	4 (%8)
Toplam	39	7	46

Tablo 9 incelendiğinde, tezlerde en fazla sayıda kullanılan yöntemin nicel yöntem (29'u yüksek lisans, 4'ü doktora düzeyi toplam 33 tez, % 66) olduğu bulunmuştur. Nicel araştırma yönteminin benimsendiği tezlerde araştırma deseni olarak da en fazla deneysel desenin kullanıldığı bulunmuştur. Dört yüksek lisans tezinde ise ne nicel ne nitel ne de karma yöntemin kullanıldığı söylenmiştir. Bu tezlerde kesin olarak benimsenen yöntem söylenmediği ve nicel ile nitel birlikte kullanılmıştır ifadesi yer aldığından tabloda bu tezlere yer verilmemiştir. Bununla birlikte alan yazında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında nicel yöntemlerin fazla kullanıldığı sonucuna ulaşan başka içerik analizi çalışmaları da mevcuttur (Baki ve diğ., 2011; Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Ergun ve Çilingir, 2013; Küçükkoğlu ve Ozan, 2013; Özenç ve Özenç, 2013; Ulutaş ve Ubuz, 2008). Literatüre bakıldığında bilimsel çalışmalarda araştırmacıların en çok nicel yöneme yöneldiği, nitel yöntem ve karma araştırma yöntemine ise araştırmacıların daha az yöneldikleri söylenebilmektedir.

3.10. İncelenen Tezlerde Tercih Edilen Veri Toplama Tekniğine Göre Dağılımı

Tezlerin kullanılan veri toplama tekniklerine göre dağılımları Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10: İncelenen Tezlerin Tercih Edilen Veri Toplama Tekniğine İlişkin Dağılım Tablosu

Veri Toplama Tekniği	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Ölçek	15	4	19
Test	28	5	33
Anket	4	2	6
Görüşme	18	4	22
Doküman İncelemesi	1	2	3
Gözlem	2	3	5

Tablo 10 incelendiğinde en fazla kullanılan veri toplama tekniğinin testler olduğu bulunmuştur. Tezlerin büyük çoğunluğunda araştırma yöntemi olarak nicel yöntemin benimsendiği ve nicel yöntemin desenlerinden biri olan deneysel desenin en fazla kullanılmış olduğu bulunmuştur. Deneysel desenin en fazla kullanılması ise veri toplama tekniği olarak en çok testlerin kullanılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak alan yazında veri toplama tekniği olarak en fazla testlerin kullanıldığını bulan araştırmalarda mevcuttur (Ergun ve Çilingir, 2013; Ulutaş ve Ubuz, 2008).

3.11. İncelenen Tezlerde Kullanılan Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Tezlerde kullanılan analiz yöntemine göre dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11: İncelenen Tezlerde Kullanılan Analiz Yöntemlerine Göre Dağılım Tablosu

Analiz Yöntemleri		Yüksek Lisans	Doktora	Alt Kategori Toplamı	Toplam
Kategori	Alt Kategori				
Betimsel Analiz	Frekans	15	4	17	64
	Yüzde				
	Hesaplama	10	4	14	
	Aritmetik Ortalama	15	4	18	
	Standart Sapma	11	4	15	
	t testi	27	6	33	
	ANOVA (Varyans Analizi)	9	3	12	
Kestirimsel Analiz	Faktör Analizleri	1	1	2	74
	Kovaryans Analizi (ANCOVA)	5	2	7	
	Korelasyon Analizi	6	2	8	
	Mann-Whitney U Testi	3	0	3	
	Wilcoxon Signed Ranks Testi	1	0	1	
	TAP				
	Hesaplaması	1	0	1	
	Scheffe Testi	2	0	2	
	Kruskal wallis testi	0	1	1	
	Shapiro wilk testi	1	0	1	
	Eta Kare Analizi	1	1	2	
	Kolmogorov smirnov testi	1	0	1	
	Nitel Analiz	İçerik analizi	5	3	
Betimsel Analiz		12	1	13	

Tablo 11 incelendiğinde tezlerde en fazla analiz yöntemi olarak kestirimsel analiz yöntemlerinin kullanıldığı, kestirimsel analiz yöntemlerinden ise t testinin en fazla (27’si yüksek lisans, 6’sı doktora düzeyi toplam 33 tezde, %66) kullanıldığı bulunmuştur. İncelenen tezlerde en fazla kullanılan desenin deneysel desen olması sebebiyle en fazla t testlerinin kullanılmış olduğu düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında Küçüköğlü ve Ozan’ın 2013 yılında 407 tez incelediği çalışmasında analiz türü olarak en fazla betimsel analiz (342 tezde) kullanıldığı, betimsel analiz alt kategorisinde ise en fazla kullanılan ortalama/standart sapmanın (297 tezde) kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca Çiltaş, Güler ve Sözbilir 2012 yılında 359 matematik eğitimiyle ilgili makale inceleme sonucunda makalelerde analiz türü olarak en

fazla betimsel analizin kullanıldığı, betimsel analiz alt kategorisi olarak da yüzde-frekansın (%36,2) en çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

İncelenen tezlerin lisansüstü düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında sayıca en fazla tezin yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı, doktora düzeyinde tezlerin ise sayıca en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan ilkökul düzeyindeki matematik eğitimiyle ilgili yüksek lisans tezi çalışmalarına daha çok yoğunlaşıldığı, doktora tezi çalışmalarına ise daha az yoğunlaşıldığı ulaşılabilmektedir. Özenç ve Özenç (2013) ve Yücedağ (2010) yılında sınıf öğretmenliği alanında yapılan lisansüstü tezler arasında en fazla tezin yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen tezlerde en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer üniversitelerde ilkökul matematik eğitime yönelik tezlerin daha az yapıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yücedağ (2010) da matematik eğitimi konusunda hazırlanan lisansüstü tezleri incelemiş ve en fazla sayıda tezin Gazi Üniversitesi'nde hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Tezlerin anabilim dalına göre dağılımlarında ise en fazla sayıda tezin sınıf öğretmenliği anabilim dalında hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında ise en fazla yüksek lisans düzeyinde tez hazırlandığı, doktora düzeyi tezlerine daha az yoğunlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilkökul matematik eğitimiyle ilgili doktora tezi çalışmalarının normalde en fazla sınıf öğretmenliği anabilim dalında çalışılması gerekirken başka bir anabilim dalında çalışılması dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Tezlerin yürütme sorumluluğunu üstlenen danışmanların unvanlarına göre dağılımlarına bakıldığında ise en fazla sayıda tezde yardımcı doçentlerin görev aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen tezlerin hazırlandığı yıla göre dağılımlarına bakılmış ve en fazla tezin 2010 yılında sonra 2011 yılında hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında 2010 yılından sonra tezlerin hazırlanmasında sayının hızlı bir düşüş göstermesi dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Ayrıca 2009 yılında toplam 5 tez hazırlanmışken 2010 yılında tez sayılarının birden artmış olması da diğer bir dikkat çekici sonuç olmuştur. Küçüköğlü ve Ozan (2013) sınıf öğretmenliği alanında hazırlanan lisansüstü tezleri incelemiş ve 2010 yılında en fazla tezin hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Tezlerin hazırlanmasında uygulama yapılan sınıf düzeyine göre dağılımına bakılmış ve en fazla sayıda tezin beşinci sınıf düzeyinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. En az uygulama yapılan sınıf düzeyinin ise birinci ve ikinci sınıf düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca birinci ve ikinci sınıf düzeyinde doktora tezinin hiç hazırlanmamış olması da dikkat çekici bir sonuçtur. Tezlerin matematik dersinde seçilen konu alanına göre dağılımına bakıldığında ise en fazla sayıda tezin cebir konu alanında hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul matematik eğitiminde geometri konu alanında tezlerin çok az sayıda hazırlandığı ortaya çıkmıştır. İlhan (2011) çalışmasında lisansüstü tezleri incelemiş ve tezlerde en çok geometri konu alanında çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Matematik dersinde seçilen konulara göre dağılıma bakılmış ve en çok dört işlem konusunda çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tezlerde benimsenen araştırma yöntemine göre dağılımına bakılmış ve en fazla sayıda tezin hazırlanmasında nicel yöntemin benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel araştırma yöntemi benimsenen tezlerde ise en fazla deneysel desenin kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alan yazında bilimsel çalışmalarda en çok nicel yöntemin benimsendiği sonucuna

ulaşan çalışmalarda bulunmaktadır (Baki ve diğ., 2011; Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Ergun ve Çilingir, 2013; Küçüköğlü ve Ozan, 2013; Özenç ve Özenç, 2013; Ulutaş ve Ubuz, 2008). Tezlerde en çok nicel yöntemin benimsenmiş olması ve deneysel desenin en çok kullanılmasından ötürü veri toplama tekniğine göre dağılımında ise en çok testlerin kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alan yazında bu sonuca paralel sonuçlar bulan çalışmalarda vardır (Ergun ve Çilingir, 2013; Ulutaş ve Ubuz, 2008). Tezlerde en çok kullanılan analiz yöntemi olarak ise en fazla t testlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. KAYNAKÇA

- Baki, A. ve diğ. (2011). Türkiye’deki Matematik Eğitimi Araştırmalarındaki Eğilimler: 1998 ile 2007 Yılları Arası. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.
- Çakıroğlu, E. (2013). *Matematik Kavramlarının Tanımlanması (Birinci Baskı)*. İsmail Özgür Zembat, Mehmet Fatih Özmentar, Erhan Bingölbali, Hakan Şandır, Ali Delice (Editörler). *Tanımlar ve Tarihsel Gelişimleriyle Matematiksel Kavramlar*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2008). Türkiye’de Matematik Eğitimi Araştırmaları: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 565-580.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş Üçüncü Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergun, M. ve Çilingir, F. (2013, 10-11 Mayıs). *İlköğretim Bölümünde Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler El Kitabı, Sakarya.
- Evrekli, E., İnel, D., Deniz, H. ve Günay Balım, A. (2011). Fen Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerdeki Yöntemsel ve İstatistiksel Sorunlar. *İlköğretim Online*, 10 (1), 206-218, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- İlhan, A. (2011). *Matematik Eğitimi Araştırmalarında Tematik ve Metodolojik Eğilimler: Uluslararası Bir Çözümleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kayhan, M. ve Özgün Koca, S. A. (2004). Matematik Eğitiminde Araştırma Konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 72-81.
- Küçüköğlü, A. ve Ozan, C. (2013). Sınıf Öğretmenliği Alanındaki Lisansüstü Tezlerle Yönelik Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:4, Sayı:12.
- MEB, (2004). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim Tar: 29.01.2014, Erişim Adresi: <http://tkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>.
- Minisker, M. (2006). *Matematiğin Doğası, Yapısı ve İşlevi (Birinci Baskı)*. Hülya GÜR (Editör). *Matematik Öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2013). Sınıf Öğretmenleri İle Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Yöntem Bölümü Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 1.
- Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim*. (Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalçınkaya, Y. ve Özkan, H. H. (2012). 2000-2011 Yılları Arasında Eğitim Fakülteleri Dergilerinde Yayımlanan Matematik Öğretimi Alternatif Yöntemleri İle İlgili Makalelerin İçerik Analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, Sayı: 16.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Sekizinci Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmalarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.



Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Validity and Reliability Study of the Turkish Version of Continuing Motivation for Science Learning Scale

Duygu ERDOĞAN¹, Mustafa ÇAKIR², Cem GÜREL³, Hayati ŞEKER⁴

Özet: Bu çalışmanın amacı Fortus ve Vedder-Weiss (2014) tarafından geliştirilen “Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu (Continuing Motivation for Science Learning)” ölçeğinin Türkçeye uyarlanması; geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasıdır. Çalışmaya, 6. 7. ve 8. sınıflara devam eden 220 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliği sağlama sürecinde çeviri komitesi, geri-çeviri ve bilişsel ön-test çeviri protokollerinin birleşimi kullanılmıştır. Özgün modelin geçerliğini test etmek amacıyla ondokuz maddeden oluşan taslak ölçekten elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır. Güvenirlik çalışmasında madde-toplam, madde-kalan korelasyonları ve Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirliliğine ve dil eşdeğerliğine ilişkin inceleme yapılmıştır. Bunların yanı sıra üst ve alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığı incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.87, test tekrar test güvenirlik katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Madde-toplam korelasyon değerleri 0.53 ile 0.76 arasında değişmektedir. Sonuçlar daimi bilim öğrenme motivasyonu ölçeğinin Türkçe formunun güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Daimi motivasyon, fen öğrenimi, doğrulayıcı faktör analizi, ölçek uyarlama

Abstract: This study aims to investigate the validity and reliability of Turkish adaptation of Continuing Motivation for Science scale that was developed by David Fortus and Dana Wedder-Weiss. A sample of 220 students (grades 6-8) participated in the study. Once equivalency of the Turkish form was established, the construct validity of the scale was examined with confirmatory factor analysis. As a result of confirmatory factor analysis 8 items was dropped. Goodness of fit indices of confirmatory factor analysis indicated good fit between the original model and data. Cronbach alpha coefficient was found to be 0.87 and item-total correlation coefficients were between 0.53 and 0.76. According to t-test results, differences between each item's means of upper 27% and lower 27% points were significant. The results of this study confirmed that the Turkish form of the Continuing Motivation for Science Scale is valid and reliable to be used in science education research and practice Turkey.

Keywords: Continuing motivation, science learning, confirmatory factor analysis, scale adaptation.

1. GİRİŞ

Fen bilimleri eğitimi araştırmaları öğrenmede motivasyon, ilgi ve tutum gibi duyuşsal boyutlardan daha çok, genelde öğrenmenin bilişsel boyutlarına odaklanmıştır (Vedder-Weiss ve Fortus, 2011). Hâlbuki günlük hayatımızda eğitim ve öğretim sürecinde rol alan öğretmen, yönetici, araştırmacı ve aileler dâhil olmak üzere tüm aktörlerin, öğrenci motivasyonunun öğrenme üzerindeki etkilerinden bahsetmelerini sıklıkla duyarız. Gerçekten de motivasyon ne, ne zaman ve nasıl öğrendiğimizi etkileyen önemli bir faktördür (Schunk, Pintrich ve Meece, 2008, s. 5). Motivasyon insanı bir davranışı yapmaya iten, davranışların kararlılığını belirleyen ve devamını sağlayan duyuşsal bir faktör olarak tanımlanır (Yılmaz ve Çavaş, 2007).

¹ Öğretmen, Hisar Eğitim Vakfı Okulları, e-posta: duygu_erdogan_04@windowslive.com

² Doç. Dr, Marmara Üniversitesi, e-posta: mustafacakir@marmara.edu.tr

³ Yrd. Doç. Dr, Marmara Üniversitesi, e-posta: cgurel@marmara.edu.tr

⁴ Doç. Dr, Marmara Üniversitesi, e-posta: hseker@marmara.edu.tr

Motivasyonun, genel tanımına ek olarak, iç motivasyon, dış motivasyon vd. şeklinde ifade edilen türleri de vardır. Bunlardan biri de daimi motivasyondur (DM). Daimi motivasyon kişinin gelecekte (a) başka davranış alternatifleri mümkün iken (b) görülen herhangi bir dış baskı olmadan (c) benzer veya değişen durumlarda göreve (görev alanına veya ödeve) geri dönmesidir (Maehr 1976, s. 448). Öğrencilerin okul veya diğer mecburi durumlar haricinde bilim öğrenmeye istekli olup olmadıkları boş zamanlarında veya tatilde bilimsel içerikli internet sayfalarını ziyaretleri, pratik deneyler yapmaları, nasıl çalıştıklarını anlamak için cihazları parçalarına ayırmaları, bilimsel içerikli televizyon programı izlemeleri, bilim merkezi veya kulüplerine katılmaları, gazetelerin bilim ve teknoloji sayfalarını okumaları gibi bilim ile ilgili aktiviteler yapmaları gözlemlenerek anlaşılabilir. Daimi bilim öğrenme motivasyonu öğrencilerin farklı bağlamlarda kendi istekleri ve girişimleri ile bilim öğrenme ile meşgul olmalarını ifade eder.

Daimi motivasyon bir eğitim çıktısı olarak ele alınmakta ve yaşamboyu öğrenmenin sağlanması, bilim eğitiminin ilerletilmesi, alan ve meslek seçimi, müfredat dışı etkinliklerin desteklenmesi konularında etkili bir faktör olarak görülmektedir (Fortus ve Vedder-Weiss, 2013). Burada belirtilen yaşamboyu öğrenme ve bilim eğitiminin ilerletilmesi bilimsel okur-yazarlık kavramı altında ülkemiz fen bilimleri (fizik, kimya ve biyoloji) öğretim programlarının vizyonu olarak hedef kazanımlar arasında yer almaktadır.

Ülkemizde, fen eğitimi alanyazınında, motivasyon kavramı birçok araştırmanın konusu olmuştur (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Dede ve Yaman, 2008; Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; Uzun ve Keleş 2012; Yılmaz ve Çavaş, 2007); ancak bilim okur-yazarlığının başarılması ve potansiyel bilim insanlarının belirlenmesi açılarından önemli olmasına rağmen daimi bilim öğrenme motivasyonu hakkında bilgilerimiz, ülkemizde bu konu ile ilgili araştırmalar gibi oldukça sınırlıdır. Konu ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının düşük olduğu (Pascarella, Walberg, Junker ve Heartel, 1981) ve geleneksel okullarda beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru giderken öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonunun düştüğü (Vedder-Weiss ve Fortus, 2011) gibi önemli bulgular rapor edilmiştir.

Yeni ölçme araçlarının Türkçeye kazandırılması ile fen öğrenme motivasyonunun daha doğru biçimde değerlendirilmesi, bu değerlendirme sonucunda öğrencilere uygun eğitim programlarının uygulanmasına veya öğrencilerin erken yaşlarda yönlendirilmelerine imkân tanıyarak fen eğitiminin gelişmesine katkı sağlanacaktır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Fortus ve Vedder-Weiss (2014) tarafından geliştirilen “Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu (Continuing Motivation for Science Learning)” ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak; Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Ölçek eğitimcilerin ve araştırmacıların daimi bilim öğrenme motivasyonunu bir yapı olarak nicel yöntemler ile incelemelerine imkân tanıyacaktır. Bu yapının nicel olarak ölçülebilmesi, öğrenme ortamları (Ör. okul kültürü, öğretmen etkileşimi) gibi çevresel faktörler ya da bireysel özellikler (ör. yaş, cinsiyet) gibi diğer değişkenler ile olan ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yol açacaktır. Bu araştırmalar öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarını arttırmak için gerekli olan fiziksel ve sosyal şartlar hakkında bilgi üretme potansiyeline sahiptir. Elde edilen bilgiler öğretmen, veli ve eğitim yöneticilerinin bilimsel okur-yazarlık vizyonunu destekleyecek kararlar vermelerine ve ortam sağlamalarına ışık tutacaktır.

1.1. Daimi Motivasyon ve Fen Eğitimi Araştırmaları

Daimi motivasyon kavramı bir göreve, benzer ya da farklı koşullarda, seçilebilecek diğer alternatifler mevcutken ve görünen herhangi bir dış baskı olmadan belirli bir süre sonra kendiliğinden geri dönme davranışı şeklinde tanımlanmaktadır (Maehr, 1976). Tanıma göre daimi motivasyon davranış ile ilişkilidir, ancak iç motivasyon, ilgi, tutum gibi; davranışı ortaya çıkaran diğer motivasyon yapılarından farklıdır (Fortus ve Vedder-Weiss, 2014).

Daimi motivasyon kavramının daha iyi anlaşılması için diğer motivasyon türlerinin yanısıra ilgi ve tutum gibi duyuşsal faktörler ile karşılaştırılması uygun olacaktır; Maehr (1976) motivasyon türleri arasında özellikle iç motivasyonun, daimi motivasyon ile benzer olduğunu belirtmiştir. İç motivasyonun, bir kişinin herhangi bir ödül, ceza vb. olmaksızın davranışın kendisinden zevk almasını ve doyum sağlamasını; dış motivasyonun ise davranışın kendisinden zevk almak için değil; bu davranışı ulaşılabilecek bir amaç için araç olarak kullanmayı ifade ettiği söylenebilir (Ryan ve Deci, 2000). Maehr daimi motivasyonun iç motivasyona göre özellikle öğrenme ve eğitim ile ilgili davranışlarla ilişkili olduğunu vurgulamıştır (Kaplan, Karabenick ve Groot, 2009; Maehr, 1976). Örneğin, sahip olduğu daimi motivasyonu fizik deneyleri ile ilgili son gelişmeleri okuyarak gösteren bir öğrencinin okumasının nedeni bu gelişmeleri ilginç bulmasından (iç motivasyon) kaynaklanabileceği gibi öğretmenlerini ve arkadaşlarını etkilemek istemesinden de (dış motivasyon) kaynaklanıyor olabilir. Buna benzer şekilde, bilim öğrenmek için olumlu tutum geliştirmiş ve bilimi ilgi çekici bulan bir öğrenci, bilim ile ilgili etkinliklere katılmayarak düşük daimi motivasyon sergileyebilir (Fortus ve Vedder-Weiss, 2013). Bu nedenlerle, daimi motivasyon ayrı bir motivasyon yapısı ya da türü şeklinde ele alınmalıdır (Maehr, 1976).

Maehr'a göre (1976) bir öğrenci herhangi bir ödev ya da görev olmaksızın okuldan sonra, evin mutfağını kimya laboratuvarına dönüştürüyor ya da toplum bilimleri dersinden sonra bir millet hakkında yazılmış kitaplar okuyorsa, derste bu daimi ilgiyi oluşturacak bir şeyler olmuş; daimi motivasyon oluşturulmuştur. Burada daimi motivasyon bir öğrenim çıktısı olarak görülmektedir. Öğrencilerin okul deneyimlerinin daimi motivasyon oluşturabileceği görülmüştür (Bergin, 1992). Daimi motivasyonun bir öğrenim çıktısı olmasının yanında, öğrencilerin performanslarını da olumlu etkileyebilecek yapıda olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerden talep edilmeden, kendi boş zamanlarında da yapıcı etkinliklerde bulunmaları ile okuldaki performanslarında artış olmasını beklemektedirler (Maehr, 1987).

Günümüzde, öğrencilerin sadece okullarda öğrendiklerinin yeterli olmadığını, öğrenmenin yaşamboyu sürmesi anlayışının kabul edildiği göz önünde bulundurulacak olursa, öğrencilerin kendi istekleri ile okul dışında bilim öğrenmeyi sürdürmelerinin yani daimi bilim öğrenme motivasyonuna sahip olmalarının önemli bir etken olduğu görülmektedir (Fortus ve Vedder-Weiss, 2014; Kaplan vd., 2009; Maehr, 1976). Vedder-Weiss ve Fortus' un (2013) yaptıkları çalışmanın sonucuna göre, öğrencileri sadece okulda motive etmek yeterli olmamaktadır. Eğer öğrencilerin gelecek için hazırlanılması isteniyorsa, onları okul dışında da bilim öğrenmeye teşvik etmenin okul içinde teşvik etmek kadar önemli olduğu belirtilmiştir (Vedder-Weiss ve Fortus, 2013). Aynı zamanda, program geliştiricilerin ve eğitimcilerin daimi motivasyon hakkında daha iyi bir anlayışa ulaşmaları daimi bilim öğrenme motivasyonunu destekleyecek koşulların (örneğin öğretim programı dışı etkinlikler) geliştirilmesine ve bilim eğitiminde ilerlemenin sağlanmasına yardımcı olacaktır (Fortus ve Vedder-Weiss, 2013). Bunun yanısıra, daimi motivasyon öğrencilerin okulda yaptıkları alan seçimleri ya da meslek tercihi söz konusu olduğunda etkili bir faktör olarak ortaya çıkabilir (Shernoff ve Hoogstra, 2001). Kısaca, öğrencilerin çeşitli alanlar arasından belirli bir kaçına yönelmesinde daimi motivasyonun etkisi vardır.

Ülkemizde yapılan bilim eğitiminde motivasyon araştırmaları, öğrencilerin fen bilimleri derslerine yönelik motivasyonunun bazı değişkenler göre incelenmesi (Demir vd., 2012), öğrencilerin fene karşı tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Azizoğlu ve Çetin, 2009), öğrencilerin fen bilgisi dersinden duydukları motivasyon düzeyleri (Uzun ve Keleş, 2012), fen öğrenmeye yönelik motivasyonun demografik özelliklere göre farklılaşmasının (Uzun ve Keleş, 2010), derse katılım ile motivasyonun ilişkisinin araştırılması, fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi (Dede ve Yaman, 2008; Yılmaz ve Çavaş, 2007) konularına odaklanmıştır. Bu çalışmalarda ele alınan motivasyon kavramının daimi motivasyon ile aynı olmadığı görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda motivasyonun okuldaki fen bilimleri (fen bilgisi, fizik, kimya ve biyoloji) dersleri ile sınırlandırıldığı; okul dışına çıkmadığı belirlenmiş; doğrudan daimi bilim öğrenme motivasyonunu ölçen bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Daimi motivasyonun önemli olmasına rağmen eğitim araştırmalarında az dikkat çektiği alanyazında da belirtilmiştir (Shernoff ve Hoogstra, 2001; Vedder- Weiss ve Fortus, 2011).

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Türkçe'ye uyarlanan daimi bilim öğrenme motivasyon ölçeği ortaokul yaş grubu öğrencilerinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Araştırmalar ortaokuldan sonra fen bilimleri öğrenmeye karşı olan tutum ve motivasyonda bir düşüş meydana geldiğini bundan dolayı bu yaşların kritik bir dönem olduğunu ortaya koymuştur (Fortus ve Vedder-Weiss 2013). Çalışmaya İstanbul'da bulunan bir ortaokulda 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden toplam 220 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %47'si (n=104) kız, %52'si (n=116) erkektir.

2.2. Araç

Fortus ve Vedder-Weiss (2014) öncelikle daimi motivasyonun tanımına uyacak; müfredat dışı, fen ile ilgili çok çeşitli aktiviteleri içerecek şekilde 19 Likert tipi madde geliştirmiştir. Beşli Likert tipinde ve tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçekte, maddeler “Hiç Doğru Değil”, “Pek Doğru Değil”, “Kısmen Doğru”, “Doğru”, “Tamamen Doğru” şeklinde beş seçenek içermektedir. Araştırmacılar yaptıkları analizler sonucunda madde sayısını yediye düşürmüşlerdir. Bu çalışmada, kültür farkı göz önünde bulundurularak; önemli veriler getirebilecek madde kayıplarını önlemek amacıyla, analizi yapılacak ölçekte 19 maddenin tamamına yer verilmiştir.

Davranışa yönelik daimi motivasyon aktif, pasif veya kaçınma şeklinde ortaya çıkabileceğinden her üç davranış şeklini yansıtan madde yazılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bilimsel konuların kapsamı konusunda kararsız kalabilecekleri göz önüne alınarak ölçek maddelerinde doğa, hayvanlar veya çevre konuları gibi sözcükler kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçekte yer alan 19 madde Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Daimi Bilim Öğrenme Motivasyon Ölçeği Maddeleri

1. Bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili internet sitelerini ziyaret ederim.
2. Fen derslerinin gerektirdikleri dışında, bilim ya da teknoloji ile ilgili olan şeyleri kurcalarım (elektrikli cihazlar gibi).
3. Bilgisayarında bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili ilginç bir şeyler bulursam ya da alırsam bunları diğer kişilere gönderirim.
4. Bir gazetede bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili bir yazı görürsem, yazıyı okurum ya da yazıya bir göz atarım.
5. İnternette bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili bir şeyler görürsem zaman kaybetmeden başka şeylere geçerim.
6. Bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konulara ile ilgili bir mail, mesaj ya da sunum alırsam, bunu okurum ya da izlerim.
7. Gazetede bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular hakkında bir yazı görürsem zaman kaybetmeden başka bir şeye geçerim.
8. Bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular hakkındaki televizyon programlarını izlerim.
9. Arkadaşlarımla, ailemle ya da diğer insanlarla; bilim, doğa, hayvanlar veya çevresel konular hakkında sohbet ederim (fen derslerinin haricinde).
10. Gazetelerde ya da dergilerde bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili yazılar ararım.
11. Eğer bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular hakkında bir televizyon programına denk gelirim zaman kaybetmeden kanalı değiştiririm.
12. Bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili bir internet sitesi ile karşılaşırsam bu sitedekileri okurum ya da bunlara göz atarım.
13. Fen dersleri dışında, bilimsel deneyler tasarlarım ya da gerçekleştiririm.
14. Bilim, doğa, hayvanlar ya da bilim insanları hakkında kitaplar okurum (bilim kurgu dışında).
15. Bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili bir mail, mesaj ya da sunum alırsam bunu dikkate almam.
16. Sadece bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili olmayan internet sitelerini ziyaret ederim.
17. Okul dışında bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konularla ilgili hiçbir etkinliğe katılmam.
18. Bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili bir dergiye aboneyim.
19. Bir bilim ya da doğa kulübünde yer almaktayım-yer aldım.

2.3. Ölçeğin Türkçeye Çevrilmesi

Ölçeğin çevirisi ve uyarlanması sürecinde alan yazında kabul edilen çeviri komitesi (Nasser, 2005), geri-çeviri (Brislin 1986, s. 159) ve bilişsel ön-test (Karabenick, Woolley, Friedel, Ammon, Blazeovski ve Bonney, 2007) çeviri protokollerinin birleşimi kullanılmıştır. Bu çok aşamalı süreç araştırmacı ve dil yeterliği olan başka iki öğretmenin bağımsız bir şekilde ölçeği kaynak dil İngilizceden Türkçe'ye çevirmesi ile başlamıştır. Sonrasında araştırmacı üç Türkçe çeviriyi karşılaştırmış ve ölçeğin taslak bir Türkçe formunu hazırlamıştır. Ölçeğin

İngilizce formunu ve Türkçe taslağını doktorasını yurtdışında tamamlamış, iki dile de hâkim olan eğitim fakültesinin biyoloji ve fizik eğitimi ana bilim dallarında çalışan iki öğretim üyesine göndermiştir. Öğretim üyelerinden maddelerin Türkçe çevirisine katılıp katılmadıklarını belirtmeleri ve katılmadıkları durumlarda Türkçe alternatif bir öneri sunmaları istenmiştir. Bundan sonra araştırmacı geri bildirim sonuçlarını değerlendirerek ölçeğin Türkçe taslağını oluşturmuştur. Son olarak, maddelerin ortaokul öğrencileri tarafından anlaşılabilir olup olmadığını belirlemek için altıncı sınıfa devam eden beş öğrenci ile bilişsel ön-test uygulaması (Karabenick vd., 2007) yapılmıştır. Bu uygulamada öğrenciler ile bireysel mülakatlar yapılmıştır. Mülakat sürecinde öğrencilerin maddeleri sesli olarak okumaları, ne anlama geldiğini açıklamaları, kendileri için uygun seçeneği işaretlemeleri ve neden o seçeneği işaretlediklerini somut örnekler ile açıklamaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin maddeleri gerçekten araştırmacıların istediği şekilde anlayıp anlamadıkları kontrol edilmiş ve seçenekleri işaretlerken ne düşündükleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Mülakatlarda ortaya çıkan anlayışlar ve cevaplar doğrultusunda maddeler tekrar revize edilmiş ve ölçeğin Türkçe formu hazırlanmıştır.

2.4. Ölçeğin Biçimi ve Uygulanması

Ölçek hazırlanırken, maddelerin yer aldığı her bir satırın eşit olmasına, ölçeğin tek sayfaya sığdırılmasına, öğrencilerin soruların bazılarını farklı; daha önemli vs. düşünmelerine neden olabilecek renkli formatların kullanılmamasına, yazı boyutunun okunabilir düzeyde olmasına, gerekli bilgilendirme yazısının bulunmasına özen gösterilmiştir.

Ölçeğin uygulanması sürecinde, uygulamanın yapıldığı her sınıfta bulunulmuş; dersin öğretmenine ve öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçeğin doldurulması için öğrencilere 10-15 dakika verilmiştir. Dağıtılan ölçekler bu süre sonunda toplanarak uygulama sonlandırılmıştır.

2.5. İşlemler

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) faktör analizine AFA ya da DFA teknikleri ile başlama konusunda tek bir yol olmadığı; böyle bir durumda araştırmacının elde etmek istediği bilgi ve amacı doğrultusunda, yöntemini kendisinin seçmesi gerektiği, buna ek olarak geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarına sahip bir ölçeği uyarlama çalışmasında modelin geçerliği ilk olarak DFA kullanılarak incelenebileceğini belirtmişlerdir. İncelenen ölçek yapı ve güvenilirlik kanıtlarına sahip olduğundan, modelin geçerliği DFA ile incelenmiştir.

“Doğrulayıcı faktör analizi özellikle başka kültürlerde ve örneklerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlik belirleme yöntemidir” (Seçer 2013, s.134). Bu çalışmada DFA kullanılmasının nedeni ölçeğin özgün formunun faktör yapısını oluşturan modelin Türk öğrenciler için doğrulanıp doğrulanmadığını araştırmaktır. Bu süreçte maddelerin t değerleri, hata varyansları incelenmiş ve gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır.

DFA’da test edilen modelin yeterliliğinin belirlenebilmesi için birçok uyum indeksi mevcuttur. Brown (2006) indekslerin Monte Carlo çalışmalarındaki performanslarına bakarak Ki-kare, RMSEA, SRMR, CFI ve NFI’nın rapor edilmesini önermektedir. Bu çalışmada Ki kare uyum testi (Chi-Square Goodness), GFI (Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) gibi uyum indeksleri incelenmiştir. Bu analiz için Lisrel 8.54 programı kullanılmıştır.

Güvenirlilik çalışması için iç tutarlılık katsayısı, madde toplam, madde kalan korelasyonları ve test-tekrar test yöntemi ile elde edilen verilerin korelasyonu incelenmiştir. Bunların yanı sıra maddelerin ayırt ediciliğini tespit etmek amacıyla toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi kullanılmış ve dil eşdeğerliğine ilişkin inceleme yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde en az 0.01 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

3. BULGULAR

Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının dil eşdeğerliğini incelemek için, ölçeğin hem Türkçe hem de İngilizce formu İngilizce ağırlıklı eğitim veren özel bir ortaokulda yeterli İngilizce bilgisine sahip 36 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonunda iki ölçekten alınan toplam puanlar arasındaki ve her iki ölçekteki aynı numaralı maddeler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuç olarak, toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0.92 ($p=0.00$); aynı numaralı maddelere ait hesaplanan korelasyon katsayılarının ise 0.88 ($p=0.00$) ile 0.97 ($p=0.00$) arasında değiştiği görülmüştür. Bu korelasyon katsayıları ve uzman görüşleri birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin Türkçe çevirisinin orijinal ölçek ile uyum sağladığı ve dil geçerliğinin olduğu kabul edilmiştir.

3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Özgün ölçeğin faktör yapı modeli DFA ile test edilmiştir. DFA'da maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Kabul edilebilir bir uyum için istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir Ki-kare, $RMSEA < 0.08$, $SRMR < 0.10$, $CFI > 0.90$ ve $TLI > 0.90$ olmalıdır (Kline, 2005). Faktör yük değeri 0.32' nin altında olan bir madde ve hata varyansları 0.84' nün üzerinde olan maddeler belirlenerek toplamda 8 maddenin analiz dışında bırakılmasına karar verilmiştir (Kline, 2005). Bu aşamada maddeler birer birer analiz dışında bırakılmış; her bir aşamada t değerleri ve hata varyansları kontrol edilmiştir. Buna ek olarak X^2 / sd ve $RMSEA$ değerlerinin her madde çıkarımından sonra kabul edilebilir aralıklara ulaşıp ulaşmadığı kontrol edilmiştir.

Süreç sonunda, 2., 5., 7., 11., 15., 16., 17. ve 18. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Lisrel programı χ^2 değerini değiştirebilecek modifikasyon önerileri sunmaktadır. Analizin bu aşamasında modifikasyon önerilerinin incelenmesinin yararlı olabileceği belirtilmiştir (Seçer, 2013). Program 8. ve 9. maddeler arasında modifikasyon önerisi sunmuştur ancak yapılacak modifikasyonun χ^2 değerine önemli bir katkı sağlamaması; model açısından kritik bir değişiklik meydana getirmeyecek olması nedeniyle, bu modifikasyonun, yapılmamasına karar verilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda büyük örneklerde önerilen $\chi^2 / sd = 1.66$ değeri başta olmak üzere uyum indeks değerleri ($RMSEA = 0.055$, $RMR = 0.042$, $RFI = 0.95$, $CFI = 0.98$, $NFI = 0.96$, $NNFI = 0.98$, $GFI = 0.94$) modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar modelin mükemmel uyum sınırları içerisinde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Türkçe formuna ait uyum indeks değerleri ve uyum indeksi sınır değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre, ölçeğin 11 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 2: Uyum İndeks Değerleri ve Sınır Değerleri

Uyum indeksi	Mükemmel uyum sınırı	Analiz sonuçları
NFI	.95 ve üzeri	.96
NNFI	.95 ve üzeri	.98
IFI	.95 ve üzeri	.98
RFI	.95 ve üzeri	.95
CFI	.97 ve üzeri	.98
GFI	.90 ve üzeri	.94
AGFI	.90 ve üzeri	.91
RMR	=0.000 ve < 0.050	0.042
RMSEA	=0.000 ve < 0.050	0.055
X^2 / sd	$X^2 / sd \leq 4$	72.89 / 44= 1.66

3.2. Güvenirlik Analizi

Ölçme aracının Cronbach Alpha katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. İç-tutarlılık katsayısının belirlenmesinin ardından madde analizi işlemleri yapılmıştır. Madde toplam korelasyon değerleri 0.53 ile 0.76 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu kabul edilmektedir (Sevim, 2014). Ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyon değerlerinin hepsi 0.30' un üzerindedir, bu nedenle ölçeğin iyi bir ayırt ediciliğe sahip olduğu söylenebilir. Maddeler arası korelasyon değerleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Maddeler Arası Korelasyon

	1	3	4	6	8	9	10	12	13	14
Madde 3	.43**									
Madde 4	.47**	.36**								
Madde 6	.36**	.38**	.33**							
Madde 8	.32**	.32**	.31**	.31**						
Madde 9	.44**	.36**	.40**	.30**	.45**					
Madde 10	.58**	.43**	.49**	.29**	.41**	.45**				
Madde 12	.49**	.50**	.55**	.51**	.36**	.45**	.55**			
Madde 13	.39**	.41**	.29**	.29**	.16*	.31**	.39**	.30**		
Madde 14	.49**	.52**	.45**	.41**	.30**	.46**	.51**	.53**	.37**	
Madde 19	.33**	.28**	.29**	.20**	.19**	.20**	.34**	.33**	.23**	.33**

** p<.01

Maddeler arası korelasyon değerleri p<.01 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı olup 0.16 ile 0.58 arasında bir dağılım göstermiştir. Madde kalan korelasyonu için hesaplanan katsayı, Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısıdır ve bu değer en az 0.20 ya da 0.25 olması beklenir. Bu değerden düşük katsayıya sahip olan madde ölçekten çıkarılır (Sevim, 2014). Ölçme aracının maddelerine ilişkin madde analizi sonuçları ile ölçeğin tamamı dikkate alınarak oluşturulan alt ve üst %27'lik gruplara ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Maddelerin ortalama, standart sapma ve ayırt edicilik, madde toplam ve madde kalan korelasyon değerleri

	Xort	SS	Xalt	SSalt	Xüst	SSüst	t	Madde- toplam ($r_{x,i}$)	Madde- kalan ($r_{x,-i}$)
Madde 1	2.99	1.27	1.77	0.91	4.13	0.91	14.25***	.73**	.66**
Madde 3	2.75	1.45	1.52	0.91	4.17	0.99	15.22***	.69**	.60**
Madde 4	3.89	1.15	2.90	1.21	4.80	0.51	11.10***	.67**	.60**
Madde 6	3.65	1.36	2.54	1.45	4.57	0.65	9.78***	.60**	.50**
Madde 8	3.79	1.28	2.72	1.39	4.51	0.65	9.02***	.56**	.46**
Madde 9	3.11	1.38	2.12	1.25	4.25	0.88	10.83***	.66**	.57**
Madde 10	2.56	1.35	1.46	0.79	4.05	0.94	16.22***	.75**	.68**
Madde 12	3.40	1.29	2.09	1.10	4.48	0.70	14.09***	.76**	.69**
Madde 13	2.77	1.51	1.75	1.18	3.85	1.26	9.35***	.59**	.47**
Madde 14	2.91	1.37	1.61	0.87	4.16	0.98	14.82***	.74**	.66**
Madde 19	2.38	1.60	1.48	1.19	3.35	1.64	7.13***	.53**	.40**

*** $p < .001$; ** $p < .01$

Ölçeğin tamamından elde edilen ortalamalar dikkate alınarak oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik gruplar arasındaki farklar bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < .001$). Maddelerin değerleri ile toplam değer arasındaki korelasyonel ilişkinin büyüklüğü $r = .53$ ve $r = .76$ değerleri arasında değişmekte olup istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$). Madde-toplam korelasyon değerlerinin .30'dan daha yüksek olduğu için maddelerin ayırt ediciliği için yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2004). Madde kalan korelasyon büyüklükleri 0.40 ile 0.69 arasında değişmekte olup istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$). Bu nedenle madde çıkarımı yapılmamıştır. Korelasyon değerleri yeterli olarak kabul edilen değerlerin üstünde olduğu için maddelerin ayırt edicilik değerini destekler niteliktedir.

Test tekrar test güvenilirliği elde etmek için ölçek 45 katılımcıya 3 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. İki uygulamanın sonuçları arasındaki ilişki Pearson korelasyonu ile incelenmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin kararlı ölçüm yaptığı sonucuna varılabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, daimi motivasyonun fen öğrenme başarısına olan etkisi göz önüne alınarak, Fortus ve Vedder-Weiss (2014) tarafından geliştirilen "Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu (Continuing Motivation for Science Learning)" ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması için, toplam 220 kişilik ilköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruptan elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin araştırılmasında, ölçek toplam puanı için, alt % 27'lik ve üst % 27'lik gruplar oluşturularak, her bir madde için farkların anlamlılığı t-Testi ile çözümlenmiştir. Elde edilen "t" değerlerinin anlamlı olduğu görülmüş ve maddelerin, düşük puana sahip kişilerle, yüksek puana sahip kişileri ayırt etmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyonu kullanılarak, ölçek maddelerinin güvenilirlikleri bulunmuştur. Buna göre ölçekte yer alan tüm maddeler için, toplam korelasyonun 0.53-0.76 arasında değiştiği ve "t" değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu ölçeğinin güvenilirliği ile ilgili olarak, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.87, test ve tekrar-test

puanları arasındaki korelasyon ise 0.84 olarak bulunmuştur. Açıklanan değerler, ölçeğin güvenirliliği için yüksek değerler olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2004).

Daimi bilim öğrenme motivasyonunu ölçmek amacı ile yazılmış 19 madde ile başlanan çalışmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda sekiz madde ölçekten çıkarılmış; ölçekteki madde sayısı 11'e düşürülmüştür. Fortus ve Vedder-Weiss (2014) tarafından İsrail'de toplanan veriler ile yapılan analizlerde 12 madde ölçekten çıkarılmış; ölçeğin son hali 1., 9., 10., 11., 13., 15. ve 17. maddeler olmak üzere toplam 7 maddeden oluşmuştur. Bu çalışma sonucunda ölçeği oluşturan madde sayısı (11 madde) özgün ölçeğin son şeklinde yer alan madde sayısından (7 madde) fazladır. Bununla birlikte İsrail'deki öğrencilerden elde edilen verilere göre oluşturulan özgün ölçekte yer alan 11., 15. ve 17. maddeler bu çalışmada yapılan analizlerin sonuçlarına göre ölçekten çıkarılırken 3., 4., 6., 8., 12., 14. ve 19. maddeler ölçeğin Türkçe formunda yer almışlardır. Bu durum Daimi Bilim Öğrenme Motivasyon ölçeğinin kültürler arasında farklılıklara karşı hassasiyetini ve farklı populasyonlarda yapılacak olan ölçümlerde aynı maddelerin işlevsel olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın bulguları özgün ölçekteki 11. madde yerine 8. maddenin; 15. madde yerine 6. maddenin Türkiye bağlamında daha işlevsel olduklarını ve 11. ve 15. maddelerin ölçekten çıkarılmalarının veri kaybına neden olmayacağını göstermiştir. Bunun yanı sıra, ölçeğin Türkçe formunda düşük motivasyonu; yani etkinlikte aktif olmamayı ifade eden bir madde olan 17. madde yer almaz iken aktif katılımı, yani yüksek motivasyonu gösteren 19. madde analiz sonuçları ışığında ölçeğe dâhil edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları; Fortus ve Vedder-Weiss (2014) tarafından geliştirilen Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin fen bilimleri öğrenme ve öğretme ile ilgili yapılacak araştırmalarda kullanımına imkân sağlamak amacıyla taşıyan bu araştırma ile ölçeğin 11 maddeden oluşan Türkçe formunun (Ek-1) öğrencilerin daimi fen öğrenme motivasyonlarının ölçülmesinde kullanılabilir ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Fen eğitimi araştırmaları öğrencilerin lise ve üniversitede fen bilimlerindeki akademik başarılarında ortaokul yıllarındaki motivasyonlarının önemini ortaya koymuştur (Maltese ve Tai, 2010; Osborne ve diğ., 2003). Bu çalışma ile Türkçeye uyarlanan ölçeğin uygulanması sonucu öğrenciler hakkında onların fen öğrenmelerini geliştirmede kullanılabilir ve fen öğrenmeyi destekleyen çevresel faktörlerin rolü ile ilgili birçok bilgi elde edilebilir. Ölçeğin araştırmacıların çalışmalarını derinleştirebilecekleri veri toplamalarında kullanışlı olacağını düşünüyoruz.

5. KAYNAKLAR

- Azizoğlu, N. & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182. 19.05.2014 tarihinde http://www.kefdergi.com/pdf/cilt17_no1/171.pdf adresinden alınmıştır.
- Bergin, D. A. (1992). Leisure activity, motivation, and academic achievement in high school students. *Journal of Leisure Research*, 24(3), 225-239. Retrieved May, 01, 2014 from https://www.academia.edu/1838044/Leisure_activity_motivation_and_academic_achievement_in_high_school_students.
- Brislin, R. W. (1986). *The wording and translation of research instruments*. W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), Field methods in cross-cultural research Vol 8. Cross-cultural research and methodology series (pp. 137-164). Beverly Hills: Sage Publications.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Dede, Y. & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 19-37. 23.04.2014 tarihinde http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/4/EFMED_FBE106.pdf adresinden alınmıştır.

- Demir, R., Öztürk, R. & Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-21. 09.03.2014 tarihinde <https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article/view/320/306> adresinden alınmıştır.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: “Derse Katılmada öğretmenden beklentiler ölçeği'nin” geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-18.
- Fortus, D. & Vedder-Weiss, D. (2014). Measuring students' continuing motivation for science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 51 (4), 497-522.
- Kaplan, A., Karabenick, S. & Groot, D. E. (2009). *Motivation and self. Culture, self and motivation*. Essays in honor of Martin L. Maehr (s. 3-69). Retrieved February, 06, 2014 from http://books.google.com.tr/books?id=oFDgeZnUNO0C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_smmmary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Friedel, J. M., Ammon, B. V., Blazeovski, J., ve Bonney, C. R. (2007). Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean? *Educational Psychologist*, 42(3), 139-151.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)* New York: The Guilford Press.
- Maehr, M. L. (1976). Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome. *Review of Educational Research*, 46(3), 443-462.
- Maehr, M. L. & Archer, J. (1985-1987). *Motivation and school achievement*. L.G. Katz (Ed.), Current topics in early childhood education (s. 85-107). Retrieved August, 19, 2014 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265938.pdf>.
- Maltese, A. V., ve Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. *International Journal of Science Education*, 32(5), 669-685.
- Nasser, R. (2005). A method for social scientists to adapt instruments from one culture to another: The case of the Job Descriptive Index. *Journal of Social Sciences*, 1 (4), 232-237.
- Osborne, J., Simon, S., ve Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Pascarella, E.T., Walberg, H. J., Junker, L. K. ve Heartel, G. D. (1981). Continuing motivation in science for early and late adolescents. *American Educational Research Journal*, 18(4), 439-452.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and application*. Upper Saddle River, NJ and Columbus, OH: Pearson
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı
- Sevim, O. (2014). Akademik Etik Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 943-957.
- Sherhoff, D. J. & Hoogstra, L. (2001). Continuing motivation beyond the high school classroom. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 93, 73-88. doi: 10.1002/cd.26
- Uzun, N. & Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 561-584. 13.07.2014 tarihinde <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2010/2/2010-2-561-584-13-GEF-1028;%20561-584.pdf> adresinden alınmıştır.
- Uzun, N. & Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 313-327. 11.02.2015 tarihinde http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1367243162.pdf adresinden alınmıştır.
- Yılmaz, H. & Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440. 21.06.2014 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m33.pdf> adresinden alınmıştır.
- Vedder-Weiss, D. & Fortus, D. (2011). Adolescents' declining motivation to learn science: Inevitable or not?. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (2), 199-216. doi: 10.1002/tea.20398

Vedder-Weiss, V. & Fortus, D. (2013). School, teacher, peers, and parents' goals emphases and adolescents' motivation to learn science in and out of school. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 952-988. doi: 10.1002/tea.21103.

Ek.1

DAİMİ BİLİM ÖĞREME MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket okulun dışında yapılabilecek bilim etkinlikleri ile olan ilginizi araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Anket maddelerine vereceğiniz yanıtlar, araştırma amacıyla kullanılacak olup; gizli tutulacaktır. Lütfen, anket maddelerinin sizin için ne kadar doğru olup olmadığını ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Katılımınız için çok teşekkür ederim.

	Lütfen, anketin her maddesini, içinde bulunduğumuz eğitim-öğretim yılını (2013-2014) göz önünde bulundurarak cevaplandırınız.	HİÇ Doğru Değil	Pek Doğru Değil	Kısmen Doğru	Doğru	Tamamen Doğru
1.	Bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili internet sitelerini ziyaret ederim.					
3.	Bilgisayarımnda bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili ilginç bir şeyler bulursam ya da alırsam bunları diğer kişilere gönderirim.					
4.	Bir gazetede bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili bir yazı görürsem, yazıyı okurum ya da yazıya bir göz atarım.					
6.	Bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konulara ile ilgili bir mail, mesaj ya da sunum alırsam, bunu okurum ya da izlerim.					
8.	Bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular hakkındaki televizyon programlarını izlerim.					
9.	Arkadaşlarımla, ailemle ya da diğer insanlarla; bilim, doğa, hayvanlar veya çevresel konular hakkında sohbet ederim (fen derslerinin haricinde).					
10.	Gazetelerde ya da dergilerde bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili yazılar ararım.					
12.	Bilim, doğa, hayvanlar ya da çevresel konular ile ilgili bir internet sitesi ile karşılaşırsam bu sitedekileri okurum ya da bunlara göz atarım.					
13.	Fen dersleri dışında, bilimsel deneyler tasarlarım ya da gerçekleştiririm.					
14.	Bilim, doğa, hayvanlar ya da bilim insanları hakkında kitaplar okurum (bilim kurgu dışında).					
19.	Bir bilim ya da doğa kulübünde yer almaktayım-yer aldım.					



Sınıf Öğretmen Adaylarının Üstbilgi Farkındalıkları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma¹

The Examination of the Relationship between Metacognitive Awareness and Math Anxiety Levels in Pre-Service Primary School Teachers

Mevlüt KACAR², Hakan SARIÇAM³

Özet: Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayların üstbilgi farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibarıyla 5 farklı üniversitenin eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği ABD’de öğrenim görmekte olan toplam 616 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Tosun ve Irak (2008) tarafından kültürümüze uyarlanan Üstbilgi Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ile Ültaş (2005) tarafından geliştirilen Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö) kullanılmıştır. Elde edilen sayısal verilerin kendi aralarında ilişkilerinin incelenmesinde Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı, sayısal verilerin farklı demografik değişkenlere göre farklılaşmalarının incelenmesinde ise Mann Whitney U- testi, Kruskal-Wallis H testi ve t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalık düzeyleri ile matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu, olumsuz üstbilgi düzeyi arttıkça matematik kaygısının da arttığı; yani olumsuz üstbilgi ile matematik kaygısı arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Olumsuz üstbilgi düzeyi cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta olup; kadınların olumsuz üstbilgi düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan sınıf öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıkları sınıf, mezun olunan alan ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışma grubunun matematik kaygı düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Eşit ağırlık alanı mezunlarının sayısal alan mezunlarına göre matematik kaygılarının anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Üstbilgi, matematik kaygısı, sınıf öğretmeni adayı

Abstract: In this study, the relationship between metacognition awareness of pre-service primary school teachers and math anxiety levels is analyzed. The study group of the research consists of 616 pre-service primary school teachers in 5 universities in Turkey. In the study, to gather data; Meta-Cognition Questionnaire (MCQ-30) (Tosun and Irak, 2008) and the Math Anxiety Scale (Uldas,2005) were used. For analyzing the relationship of the numeric data within itself, Pearson's Product-Moment Correlation, and for the analysis of the differentiation of numeric data according to demographic variables, Mann Whitney U test, Kruskal Willis U test and t-test were applied. According to research results, it was observed that there is a positive relationship between the metacognitive awareness levels of pre-service primary school teachers and math anxiety. Negative metacognition levels differ according to gender, and negative metacognition levels for women are higher than those for men's. On the other hand, metacognitive awareness of pre-service primary school teachers does not differ according to their grade, or their high school. Also, the math anxiety levels of the working group do not differ according to their gender, grade or their high school, but it differs significantly according to their departments.

Keywords: Metacognition, math anxiety, preservice elementary teacher

¹Bu çalışma Yrd.Doç.Dr. Hakan SARIÇAM tez danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasının bir parçasıdır.

² Öğretmen, Kütahya MEB , mvlt.kcr@gmail.com

³ Yrd.Doç.Dr., Dumlupınar üniversitesi, hakan.saricam@dpu.edu.tr hakansaricam@gmail.com

1. GİRİŞ

Temel eğitimle birlikte matematikle tanışan öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının aynı olmadığını gözlemlenmiştir. Öğrencilerin matematikle uğraşmak istememesi, matematik derslerinde başarısız olacağını düşünmesi, matematik dersine karşı kaygı duyulması ve dersin sevilmemesi gibi sonuçlar doğurmaktadır. Matematik kaygısı olan öğrencilerin derste işlenecek konuları anlamayarak başarısız olması durumunun da kaygının doğal bir sonucu olduğu söylenebilir (Yenilmez ve Özbey, 2006).

Matematik kaygısı tanımı yapılırken yaygın olarak referans alınan tanım Richardson ve Suinn'un yapmış olduğu tanımdır. Buna göre matematik kaygısı, günlük yaşamın birçok alanında ve akademik yaşamda sayıların kullanımına ve matematiksel problemlerin çözümüne engel olan gerginlik ve kaygı hissidir (Richardson ve Suinn, 1972:551). İlk defa matematik kaygı ölçeğini geliştiren Dreger ve Aiken (1957) matematik kaygısını, matematiğe ve aritmetiğe karşı sergilenen duygusal tepkiler sendromunun oluşması olarak tanımlamıştır (Akt: Baloğlu, 2010:508). Baloğlu (2001) matematik kaygı çeşidini içerik – oryantasyonlu kaygı çeşidi olarak ifade etmiş yani matematik kaygısını yalnızca belirli durumlarda örneğin matematik derslerinde yaşanan sadece o duruma has kaygı türü olarak belirtmiştir. Matematik kaygısına sahip olan kişilerin akademik başarıları ve kariyer tercihleri sınırlanmalara neden olduğunu belirten Deniz ve Üldaş (2008) matematik kaygısını, günlük ya da akademik yaşamda sayılarla uğraşırken, matematik problemi çözerken, matematikle uğraşırken ortaya çıkan mantık dışı bir kaygı olarak ya da matematik içeren her türlü duruma karşı tepki niteliğinde ortaya çıkan özsaygıyı tehdit edici bir kaygı durumu olarak tanımlamaktadır.

Matematik kaygısına sahip olan bireylerin düşük performans göstermeleri, bilişsel mekanizma ve bilişsel mekanizmaların parçalarıyla ilişkilidir (Ashcraft, 2002; Ashcraft ve Ridley, 2005; Beilock ve Carr, 2005; Hembree, 1990; Veenman, Kerseboom ve Imthorn, 2000). Dolayısıyla matematik kaygısı üzerine yapılacak çalışmalarda üstbilgi kavramının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ashcraft (2002) yaptığı araştırmada, bireylerin matematik kaygıları ile kendi matematik yeteneklerini ve performanslarını nasıl algıladıklarıyla ilgili bir araştırmanın gerekliliğini ifade etmiştir.

1.1. Üst bilgi

1979 da Flavell tarafından alanyazına kazandırılan üstbilgi (metacognition), bilişleri ve bilişsel mekanizmaları kontrol eden, düzenleyen ve değerlendiren üst düzey biliş yapısı, bilişsel bilgi veya bilişsel süreç olarak tanımlanabilir. Woolfolk (2005) ise üstbilgi kavramını, bireylerin kendi düşünme süreçleri üzerinde düşünmeleri ve düşünme süreçlerini denetleyebilmeleri bağlamında “üst düzey düşünme biçimi” olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle üstbilgi, bireyin zihnindeki olayların farkında olması, ne bildiği hakkındaki bilgisi, ne düşündüğü hakkındaki düşüncesi, zihinsel süreçlerini ve işlevlerini bir amaca yönlendirebilmesi ve bireyin bilişsel sürecinin kendisi tarafından izlenebilmesidir (Tosun ve Irak, 2008).

Araştırmacılar üstbilgi, üstbilgişsel bilgi ve üstbilgişsel kontrol olmak üzere iki ana başlık altında modellemişlerdir (Özsoy, 2008). Buna göre:

- Üstbilgişsel Bilgi
 1. Yordama bilgisi
 2. Bildirimsel bilgi
 3. Duruma dayalı bilgi

- Üstbilişsel Kontrol
 1. Tahmin
 2. Planlama
 3. İzleme
 4. Değerlendirme

şeklinde modellenmiştir. Bu modellemeye göre üstbiliş, bireylerin kendi zihnindeki bilgiler hakkındaki bilgisi; zihnindeki olaylar hakkında tahmin yapabilmesi, plan yapabilmesi, izleme ve değerlendirme yapabilmesi şeklinde tanımlanabilir. Drmrod'a (1990) göre bu özelliklere sahip olan bir bireylerin, kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması, hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi, karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması, öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması, o anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi, daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi gibi davranışlar göstermesi beklenir (Akt: Özsoy, 2008).

Diğer taraftan üst bilişle ilgili olarak olumlu düşünceler olabileceği gibi olumsuz inançlar da olabilir (Wells ve Cartwright-Hatton 2004). Matthews'e (1994) göre bireyin üstbilişi düşündüklerine odaklandığında onun üstbilişi olumlu ve olumsuz şeklinde iki türe ayrılmaktadır. Olumlu üstbiliş o anda düşündüklerinin işe yaradığına dair inanışlardır. Olumsuz üstbiliş ise bu süreçte düşünülen düşüncelerin (ruminatif düşüncelerin) işe yaramayacağı hatta zarar verici olabileceğine odaklanan inanışları kapsamaktadır. Üst biliş ile ilgili olumsuz düşünceler ise olumlu olarak görülen üst biliş yapısına zarar vermektedir (Cartwright-Hatton ve Wells 1997).

1.2. Araştırmanın önemi ve amacı

Ülkemizdeki öğrencilerin çoğu, matematiğin zor olduğunu düşünmekte ve matematiği başaramayacağını inanmakta ve sonuç olarak matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Maalesef bu olumsuz tutum ilköğretimde başlamakta okul yılları ilerledikçe artarak devam etmektedir (Yenilmez ve Özbey, 2006). Sonunda öğrenciler bilme ihtiyacının bir ürünü, bir düşünme ve doğruyu arama uğraşı olan matematiğe olumsuz tutum takınmakta, kendilerinin matematiği öğrenebilecek kadar zeki olmadıkları, matematiğin uğraş alanları içinde bulunmadığı kanaatini geliştirmektedirler (Altun, 1991; Yenilmez ve Özbey, 2006).

Ayrıca önlemler alınmazsa bu durumun bir çığ gibi büyüyeceği ve önüne geçilemez bir hal alacağı da unutulmamalıdır. Öğrencide matematik kaygısının oluşumunda, matematik öğretmenlerinin derse karşı tutumlarının etkili olduğu, öğretmene ait olumsuz tutumların öğrenmeyi doğrudan etkilediği aktarılmaktadır (Ültaş, 2005). Öğrencideki matematik kaygısından dolayı matematik derslerine karşı olumsuz tutum ve davranışların öğretmenlerin matematik öğretimlerini de etkilediği bildirilmiştir (Bulut ve Tarım 2006). Matematik kaygısı ilkokul yıllarında başlamasına rağmen, en yoğun biçimde üniversite yıllarında ortaya çıktığı (Baloğlu, 2001) göz önüne alınırsa sınıf öğretmeni adaylarında matematiğe karşı duyulan kaygının nedenlerini belirlemek ve kaygıyı azaltmak için yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Özellikle ilkokul çağındaki çocuklara akademik anlamda matematiği tanıştıran sınıf öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygı düzeylerini belirlemek alınacak önlemler için bir ön ayak oluşturacaktır.

Üstbiliş ve üstbilişin alt dalları, değinilen bu üstbilişsel becerilerin ve özelliklerin onların bireylerde ne ölçüde buldukları, bu becerilerin matematik kaygısıyla ne düzeyde

ilişkili olduğu gibi bir dizi soruyu akla getirmektedir. Dolayısıyla bahsi geçen beceriler bilişsel mekanizmalarla ilgili olduğu düşünülen matematik kaygısının nedenlerini ve kaygının azaltılması yönündeki çalışmaların araştırılması açısından önemlidir. Öğrenenler kadar öğretmenlerinde matematik kaygısından muzdarip olduğu düşünülürse bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının üstbilmiş farkındalıkları ile matematik kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda bu çalışma Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilmiş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır? sorusuna cevap ararken;

- Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilmiş farkındalık düzeyleri cinsiyete, sınıflarına, mezun oldukları lise türüne, mezun oldukları alana göre farklılaşmakta mıdır?
- Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygı düzeyleri cinsiyete, sınıflarına, mezun oldukları lise türüne, mezun oldukları alana göre farklılaşmakta mıdır? alt problemlerine de ışık tutacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle Türkiye’de farklı üniversitenin sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan, 3. ve 4. sınıf lisans öğrencisi olmak üzere toplam 616 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Adaylardan 208’i erkek, 408’i kadın olmak üzere yaşları 21 ile 29 arasında değişmekte olup; yaş ortalaması 22.49’dur.

2.2. Veri toplama araçları

Çalışmada veriler “Üstbilmiş Ölçeği-30(ÜBÖ-30)” (Tosun ve Irak, 2008) ve “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)”(İpek,2005) ile toplanmış, kişisel bilgilerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Üstbilmiş Ölçeği-30: Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilmiş farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla orijinal adı “Meta-Cognitions Questionnaire (MCQ)” şeklinde olan ve özgün formu Cartwright-Hatton ve Wells (1997) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Tosun ve Irak (2008) tarafından yapılan Üstbilmiş Ölçeği-30 “(ÜBÖ-30)” kullanılmıştır. ÜBÖ-30, 30 maddeden oluşmakta ve (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) kısmen katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) kesinlikle katılıyorum şeklinde 4’lü likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekten alınabilecek puanlar 30 ile 120 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi patolojik tarzda üstbilişsel faaliyetin arttığına işaret eder (Tosun ve Irak, 2008). Beş alt faktörlü ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksi değerleri $\chi^2 (465, N = 850) = 1282.91, p < .001. RMSEA = .051; CFI = .90; GFI = .90; RMR = .50; IFI = .90; TLI = .89$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .86 olmuştur. Ayrıca bu oran ölçeğin ilk yarısı (tek numaralı maddeler) için .72, ikinci yarısı (çift numaralı maddeler) için .79 olmuştur. ÜBÖ-30’un Türkçe formunun güvenilirliği ile ilgili olarak yapılan test-tekrar test korelasyon analizi sonuçları ölçek maddeleri için elde edilen güvenilirlik katsayılarının maddeler için .40 ile .94, alt ölçekler için .70 ile .85 arasında değiştiğini göstermiştir.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği(MKÖ-Ö): Ültaş (2005) tarafından geliştirilen Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)matematik kaygısını genel olarak ölçen, 39 madde ve 7 alt ölçekten oluşan

bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında uzman görüşleri doğrultusunda 75 olan madde sayısı 63'e düşürülmüş ve bu haliyle İstanbul'da ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışmakta olan 502 öğretmene ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin farklı branşlarında okumakta olan 1066 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan faktör analizi ile 0,40 ve altında kalan değerlere sahip varyans yükü taşıyan ve birden fazla faktörde yer alan 24 madde atılmış ve 39 maddelik ölçeğin 7 faktörden oluştuğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre ölçek içinde yer alan alt boyutlar ve içerdikleri madde sayıları:

1. alt boyut, matematik anlama 9 madde,
2. alt boyut, matematik anlatma 8 madde,
3. alt boyut, problem çözme 4 madde,
4. alt boyut, aritmetik işlem 5 madde,
5. alt boyut, matematiksel özyeterlilik 5 madde,
6. alt boyut, matematiksel yorumlama 4 madde ve
7. alt boyut, matematiksel hata yapma kaygısı 4 madde olarak ifade edilebilir.

MKÖ-Ö'nün literatürle benzer kaygı içeriğini ölçme özelliğine sahip alt boyutlar içerdiği özgün alt boyutlara sahip olduğu söylenebilir (Ültaş, 2005). MKÖ-Ö'nün yapı geçerliği sonuçlarına göre, ölçeğin bütünü ile alt ölçekler ve alt ölçeklerin birbirleri arasında $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin varlığı gösterilmiştir. Çalışma grubunun %27'lik alt ve üst grubunun aldığı puan ortalamaları arasında $p < 0,01$ düzeyinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin ayırt edicilik düzeyi yüksektir. MKÖ-Ö'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için 0,95 düzeyindedir. İç tutarlılık güvenilirlik değeri alt ölçeklerde en düşük 0,69 olarak tespit edilmiştir (Ültaş, 2005).

2.3. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmada kullanılan Üstbilis Ölçeği-30, (MKÖ-Ö) ve Kişisel Bilgi Formu sınıf ortamında ve ders saatinde sınıfta var olan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce uygulamanın yapılacağı saatte dersi olan öğretim elemanı ile önceden görüşülmüş, çalışma konusu belirtilip, katkıları istenmiştir. Böylelikle anketleri cevaplayan öğretmen adaylarının gerekli titizliği ve duyarlılığı göstermeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan 616 adayından elde edilen puanlar araştırma verilerine dâhil edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler puanlanarak öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık düzeyleri ve genel matematik kaygısı belirlenmiştir. Araştırmada, bulguların istatistiksel analizleri “.05” anlamlılık düzeyi esas alınarak gerçekleştirilmiş (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012), ayrıca $p < .01$ ve $p < .001$ düzeyleri de belirtilmiştir. Ayrıca etki büyüklüğünü değerlendirmede ölçüt olarak: 0.20 = Küçük; 0.50 = Orta; 0.80 = Büyük (Cohen, 1988) alınmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının üstbilis farkındalık düzeyleri ile matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson-Moment Çarpımı Korelasyonu yöntemiyle analiz edilmiştir. Sınıf öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için veriler normal dağılım sergilediğinden bağımsız örneklem t-testi; bunun dışında üstbilis farkındalık puanlarının ve matematik kaygı puanlarının cinsiyete, sınıf, mezun olunan alan türüne göre değişimini belirlemek için veriler normal dağılım sergilemediğinden Mann Whitney U- testi kullanılmıştır. Mezun olunan lise değişkenlerine göre ölçeklerden elde edilen

puanlar incelendiğinde, elde edilen puanların normal dağılım sergilemediği için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Sınıf öğretmen adayların cinsiyete göre üstbilis farkındalık ve matematik kaygı düzeyleri

Cinsiyete göre sınıf öğretmen adayların üstbilis puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem İÇin T Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Sınıf Öğretmen Adayların Üstbilis Puanlarının Cinsiyete İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Olumlu inançlar	Erkek	208	14.06	3.59	.10	.92
	Kadın	408	14.03	3.68		
Bilişsel güven	Erkek	208	13.08	3.88	1.61	.11
	Kadın	408	13.63	4.19		
Kontrol edilemezlik	Erkek	208	17.55	4.32	3.89	.00
	Kadın	408	19.00	4.45		
Bilişsel farkındalık	Erkek	208	14.30	3.10	.13	.89
	Kadın	408	14.34	2.87		
Düşünce kontrol	Erkek	208	15.26	2.96	1.39	.17
	Kadın	408	15.60	3.12		
Üstbilis	Erkek	208	74.25	12.99	2.15	.03
	Kadın	408	76.62	12.72		

p< .05

Tablo1 incelendiğinde kız öğrencilerin üstbilis puanları ($\bar{X} = 76.62$) erkeklerin üst bilis puanlarından ($\bar{X} = 74.25$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Başka bir ifadeyle kadınların olumsuz üst bilisleri erkeklere göre daha çoktur. Üstbilisin alt boyutlarına bakıldığında olumlu inançlar, bilişsel güven, bilişsel farkındalık düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gözükmezken; kontrol edilemezlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma vardır.

Cinsiyete göre öğrencilerin matematik kaygı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmen Adayların Matematik Kaygısı Puanlarının Cinsiyete İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	208	293.33	61012.00	39191.00	.14
Kadın	408	315.44	128701.00		
Toplam	616				

p<.05

Tablo 2’de erkeklere ait puan ortalaması 293.33 iken, kız öğrencilerin puan ortalaması 315.44 tür. (U=39191.00, p>.05). Buna göre, öğrencilerin matematik kaygısı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.2. Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmen Adayların Üstbilis ve Matematik Kaygı Düzeyleri

Sınıf öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre üstbilis puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmen Adayların Üstbilis Puanlarının Sınıf Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3	269	311.83	83882.50	45506.50	.64
4	347	305.02	105841.94		
Toplam	616				

p<.05

Tablo 3 incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerin üstbilis puan ortalamaları ($\bar{X} = 311.83$) 4. sınıf öğrencilerin üst bilis puan ortalamalarında ($\bar{X} = 305.02$) daha fazladır. (U=45506.50, p>.05). Fakat bu fark istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamsızdır. Başka bir ifadeyle 3. ve 4. sınıf öğrencilerin olumsuz üst bilis farkındalıklar birbirine yakındır denilebilir.

Sınıf düzeyine göre sınıf öğretmen adayların matematik kaygı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmen Adayların Matematik Kaygı Puanlarının Sınıf Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3	269	320.79	86293.50	43095.00	.11
4	347	298.05	103423.35		
Toplam	616				

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerin matematik kaygı puan ortalamaları ($\bar{X} = 320.79$) 4. sınıf öğrencilerin matematik puan ortalamalarında ($\bar{X} = 298.05$) daha fazladır. (U=43095.00, p>.05). Fakat bu fark istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamsızdır.

3.3. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Sınıf Öğretmen Adayların Üstbilis ve Matematik Kaygı Düzeyleri

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin üst bilis puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmen Adayların Üstbilis Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Lise	N	Ort.	Sd	χ^2	p
Genel lise	302	304.95	5	4.22	.52
Anadolu Lisesi	243	314.80			
Yabancı dil ağırlıklı lise	8	354.63			
Meslek lisesi	6	199.00			
Anadolu öğretmen lisesi	46	289.43			
Diğer	11	344.45			
Toplam	616				

p>0.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türüne göre üstbilis puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2 = 4.22$, p>.05). Bir başka ifadeyle, farklı liselerden mezun olmak üstbilis farkındalık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturmamaktadır.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin matematik kaygı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmen Adayların Matematik Kaygı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Lise	N	Ort.	Sd	χ^2	p
Genel lise	302	300.99	5	4.13	.53
Anadolu Lisesi	243	322.00			
Yabancı dil ağırlıklı lise	8	226.81			
Meslek lisesi	6	294.33			
AÖL	46	292.16			
Diğer	11	323.27			
Toplam	616				

p<.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türüne göre matematik kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur ($\chi^2 = 4.13$, p>.05). Bir başka ifadeyle, farklı liselerden mezun olmak matematik kaygı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir.

3.4. Mezun Olunan Alana Göre Sınıf Öğretmen Adayların Üstbilis ve Matematik Kaygısı Düzeyleri

Sınıf öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre üst bilis puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmen Adayların Üstbilis Puanlarının Mezun Olunan Alanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eşit ağırlık	574	308.03	176811.50	11747.50	.99
Sayısal (Fen bilimleri)	42	307.52	12915.84		
Toplam	616				

p<.05

Tablo 7 incelendiğinde eşit ağırlık alanından mezun öğrencilerin üstbilis puan ortalamaları ($\bar{X}=308.03$) sayısal (fen bilimleri) alanından mezun olan öğrencilerin üst bilis puan ortalamalarında ($\bar{X}=307.52$) daha fazladır. (U=11747.50, p>.05). Bu fark istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamsızdır. Yani mezun olunan alan türü üst bilis puanlarında önemli bir etkiye sahip değildir denilebilir.

Sınıf öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlara göre matematik kaygısı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmen Adayların Matematik Kaygı Puanlarının Mezun Olunan Alana İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eşit ağırlık	574	313.11	179728.00	8831.50	.008
Sayısal (Fen bilimleri)	42	236.39	9928.38		
Toplam	616				

p<.05

Tablo 8 incelendiğinde eşit ağırlık alanından mezun öğrencilerin matematik kaygısı puan ortalamaları ($\bar{X}=313.11$) sayısal (fen bilimleri) alanından mezun olan öğrencilerin matematik kaygısı puan ortalamalarında ($\bar{X}=236.39$) daha fazladır. (U=8831.50, p<.05). Bu fark istatistiksel olarak p<.05 düzeyinde anlamlıdır. Başka bir ifadeyle sayısal (fen bilimleri) alanından mezun olan öğrencilerin matematik kaygısı puanı eşit ağırlık mezunu öğrencilerden istatistiksel olarak daha düşüktür.

3.5. Sınıf Öğretmen Adayların Üstbilis Farkındalıkları İle Matematik Kaygıları Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmen adaylarının üstbilis puanları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Sınıf Öğretmen Adayların Üstbilmiş İle Matematik Kaygı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Olumlu inançlar	1	.30**	.31**	.30**	.55**	.69**	.35**
2. Bilişsel güven		1	.35**	.16**	.35**	.65**	.46**
3.Kontrol edilemezlik			1	.42**	.51**	.76**	.37**
4.Bilişsel farkındalık				1	.47**	.62**	.32**
5. Düşünce kontrol					1	.79**	.40**
6.Üstbilmiş						1	.54**
7.Matematik kaygısı							1

**p<.01

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişleri ile matematik kaygıları arasında ($r=.54$) pozitif yönlü ilişki vardır. Başka bir ifadeyle olumsuz üst biliş arttıkça matematik kaygısı da artmaktadır. Ayrıca üst bilişin alt boyutları (olumlu inançlar, bilişsel güven, kontrol edilemezlik, bilişsel farkındalık ve düşünce kontrol) ile matematik kaygısı arasında sırasıyla ($r= .35, .46, .37, .32, .40$) pozitif ilişkiler vardır.

3.6. Regresyon Analizi

Çoklu regresyon analizi yapmadan önce Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre bu analizi uygulamak için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bunlar arasında normallik tahmin sonuçlarının güvenilirliği (normality), hatalardan arınık olması (otokorelasyon) ve çoklu eşdoğrusallık (multicollinearity) bu çalışmada kontrol edilmiştir. İlk olarak, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakarak verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış; en yüksek ve en düşük basıklık değerlerinin -1.96 ve $.54$ arasında sıralandığı; en yüksek ve en düşük kurtosis değerlerinin -1.28 ve $.73$ arasında sıralandığı tespit edilmiştir. Alanda ölçüt alınan basıklık ve çarpıklık değerlerine $-3 < p < +3$ (Kalaycı, 2014; Tabachnick&Fidell, 2001) dayanılarak verilerin normallik tahmin sonuçlarının güvenilirliğinin olduğu söylenebilir. Bu sayıları tespit ederken normalliği bozan 24 veri analizden çıkarılmıştır. İkinci olarak, Durbin Watson testi yapılarak bir regresyon modeli tahmin edildikten sonra artık terimlerin korelasyon halinde olup olmadığını test edilmiştir. Bu sayının 2 civarında çıkması, "otokorelasyon" olmadığını gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada Durbin Watson katsayısı $d=1.78$ olarak bulunmuştur. Yani iki değişken arasında aynılık yoktur denilebilir. Son olarak çoklu eşdoğrusallık olup olmadığına bakılmıştır. En basit tanımıyla çoklu eşdoğrusallık bir değişkeni yordayan (tahmin eden) en az iki değişken arasında çok yüksek ilişkinin olması durumudur. Aralarındaki ilişki çok yüksek olan iki değişken kısmen birbirinin çok benzeri olacağından ikisinden birisinin atılması uygun olacaktır. Bunu tespit etmek için varyans şişkinlik etkeni ile tolerans değeri incelenmiştir. Hair ve diğerlerine (2006) göre varyans şişkinlik faktörü (Variance Inflation Factor-VIF) 10'dan küçük ve tolerans değerinin .10'dan büyük olması gerekmektedir. Bu çalışmada varyans şişkinlik değeri 1.51 ve tolerans değeri .66 olarak hesaplanmıştır. Varsayımlar sağlandığından çoklu regresyon analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Üstbilmişin alt boyutlarının matematik kaygısı üzerindeki etkisini tespit etmek için bağımlı değişken olarak matematik kaygısı, bağımsız değişkenler olarak üstbilmiş alt boyutları alınmıştır. Daha sonra bu boyutlara aşamalı regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Matematik Kaygısının Yordanmasında Üstbilişin Rolüne İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

	Alt boyutlar	Standartize edilmemiş ortak etki		Standartize edilmiş ortak etki	t	R	R ²	F
		B	SE _B	β				
1.Aşama	Olumlu inançlar	2.70	.21	.46	12.84	.40	.21	164.90*
2.Aşama	Olumlu inançlar	2.15	.21	.37	10.00	.53	.28	116.77*
	Bilişsel güven	2.11	.29	.27	7.37			
3.Aşama	Olumlu inançlar	2.15	.21	.37	10.18	.55	.29	86.60*
	Bilişsel güven	1.49	.32	.19	4.71			
	Kontrol edilmezlik	1.37	.31	.17	4.39			
4.Aşama	Olumlu inançlar	2.06	.21	.35	9.69	.56	.30	68.15*
	Bilişsel güven	1.02	.35	.13	2.92			
	Kontrol edilmezlik	1.32	.31	.16	4.25			
	Bilişsel farkındalık	.82	.27	.12	3.04			
5.Aşama	Olumlu inançlar	1.93	.22	.33	8.90	.57	.31	56.34*
	Bilişsel güven	.74	.36	.09	2.05			
	Kontrol edilmezlik	1.12	.32	.14	3.50			
	Bilişsel farkındalık	.82	.27	.125	3.07			
	Düşünce kontrol	.57	.22	.106	2.57			

* p< .01

Tablo 10 incelendiğinde olumlu inançlar alt boyutu matematik kaygısının toplam varyansının %21'ini ($R^2=.21$, $\beta=.46$, $F=164.90$, $p=0.000$); olumlu inançlar ve bilişsel güven alt boyutları birlikte matematik kaygısının toplam varyansının %28'ini ($R^2=.28$, $\beta=.37$, $F=116.77$, $p=0.000$); olumlu inançlar, bilişsel güven ve kontrol edilmezlik alt boyutları birlikte matematik kaygısının toplam varyansının %29'unu ($R^2=.29$, $\beta=.37$, $F=86.60$, $p=0.000$); olumlu inançlar, bilişsel güven, kontrol edilmezlik ve bilişsel farkındalık alt boyutları birlikte matematik kaygısının toplam varyansının %30'unu ($R^2=.30$, $\beta=.35$, $F=68.15$, $p=0.000$); olumlu inançlar, bilişsel güven, kontrol edilmezlik, bilişsel farkındalık ve düşünce kontrol alt boyutları hep birlikte matematik kaygısının toplam varyansının %31'ini ($R^2=.31$, $\beta=.33$, $F=56.34$, $p=0.000$) açıkladığı görülmektedir. Ayrıca etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen's f^2 değeri hesaplanmış ve bu çalışma için $f^2=.44927536$ olarak hesaplanmıştır. Cohen (1988) kriterlerine göre bu çalışmada etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Amacı sınıf öğretmen adayların üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek olan bu çalışmada ayrıca sınıf öğretmen adayların üstbiliş farkındalık düzeyleri ile matematik kaygı düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve bu bağimli

değişkenler cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan alan ve mezun olunan okul bağımsız değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır.

Araştırma verilerine göre, sınıf öğretmeni adayların üstbilgi farkındalık düzeyleri ile matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu, olumsuz üstbilgi düzeyi arttıkça matematik kaygısının da arttığı yani olumsuz üstbilgi ile matematik kaygısı arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Everson, Smodlaka ve Tobias (1994) düşük kaygı seviyesine sahip bireylerin üstbilgilerini olumlu yönde kullanabildikleri ve böylece yüksek kaygılı akranlarına göre daha iyi performans sergilediklerini bulmuştur. Öte yandan, kaygının yüksek olduğu anlarda üstbilgi durumları daha çok olumsuz etkiye sahiptir ve dolayısıyla da kötü performansla neticelenir. Eversoson ve diğ. (1994) aynı zamanda yüksek üstbilginin ve düşük kaygının, aslında bireylerin en iyi performans göstermelerini; yüksek kaygının ve yüksek üstbilginin en kötü performansı sergilediğini bulmuştur.

Everson ve diğ. (1994) düşünme süreçlerine çok dikkat eden bireylerin performanslarında düşüşe neden olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla bir birey eğer üstbilginin fazla farkındaysa onun aşırı üstbilgi (olumsuz üstbilgi/olumsuz düşünceler) verilen bir görevde onu başarısızlığa sürükleyebilir.

Matematik kaygısının cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan inceleme sonuçlarına göre, sınıf öğretmen adayların matematik kaygı puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Matematik kaygısı cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermemesi ve cinsiyetin matematik kaygısı üzerindeki etkileri, nedenleri konusunda araştırmalar kesin, net ve ortak bir sonuç belirtmemiştir. Öte yandan araştırmacılar matematik kaygısını etkileyen kişisel faktör olarak en çok cinsiyet değişkenini ele almışlardır. Bazı araştırmacılar (Aydın ve diğ, 2009; Baloğlu, 2004; Tobias, 1979, 1980, 1991) kadınların erkeklere göre daha fazla kaygı taşıdığını bulurken, diğer araştırmacılar (Aydın, 2011; Cooper & Robinson, 1991; Dede ve Dursun, 2008; Dreger ve Aiken, 1957; Gierl ve Bisanz, 1995; Kanbir, 2009; Kurbanoglu ve Takunyacı, 2012; Pamuk ve Karakaş, 2011; Singer ve Stake, 1986; Şahin, 2004; Townsend, Moore, Tuck ve Wilton 1998; Ültaş, 2005; Yenilmez ve Özbey, 2006) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulmamışlardır. Bunun sebebi olarak matematik kaygısı genetik faktörlerin yoğunlukta olduğu cinsiyet değişkeninden daha çok biliş, üstbilgi ve bunların mekanizmalarından etkilenmekte, çevre ve toplum etkenleriyle şekil bulduğu gösterilebilir. Cinsiyet faktörü belki de tek bir değişken olarak derinlemesine incelenmesi gereken bir faktördür. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin matematik korku düzeylerini çeşitli değişkenlere göre inceleyen Yüksel-Şahin (2004) ODTÜ'nün farklı bölümlerinde okuyan 244 üniversite öğrencisinin cinsiyete göre matematik korku puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bu çalışma bulguları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışma verilerine göre sınıf öğretmen adayların matematik kaygı düzeyleri mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermemesi, matematik kaygı düzeyinin o an içinde bulunulan zaman dilimiyle ilişkili olduğu şekliyle değerlendirilmiştir. Yani matematik kaygısı bir süreç içeren "o" andan ya da durumdan çıkan değil "o" anda ya da durumda var olan şekliyle ifade edilmiş ve kaygının ölçüldüğü zaman dilimine dikkat çekilmiştir. Üniversite öğrencilerinin matematik kaygı ve tutumlarının inceleyen Sırmacı (2007) eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin matematik kaygılarının mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığını bulmuştur. Bu çalışma bulguları, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre sınıf öğretmen adayların matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir. Aydın (2011), Dede ve Dursun (2008), Furner (1996), Hembree (1990), Yenilmez ve Özabacı (2003) ve Yüksel-Şahin (2008) tarafından yapılan araştırmalar bu araştırmayı destekler niteliktedir. Konuyla ilgili literatür

incelendiğinde sınıf seviyesini inceleyen araştırmacıların farklı bulgulara ulaştığı çalışmalara rastlanmaktadır. Sınıf düzeyi arttıkça matematik kaygısının arttığını savunanlar (Dursun ve Bindak, 2011; Swetman, 1991; Yenilmez ve Özbey, 2006); matematiğin yapısıyla ilgili açıklamalar getirmişlerdir. Matematik birbirleriyle çok ilişkili olan öğrenmeler bütünü olduğundan bir önceki öğrenmenin hayati öneme sahip olduğundan söz etmişlerdir. Yığılarak ilerleyen konuları olan matematik dersi için ön öğrenmeler çok önemlidir. Bir önceki başarı bir sonraki başarıya, bir önceki başarısızlık ta bir sonraki başarısızlığa neden olmaktadır. Bu durumda sınıf düzeyi arttıkça kaygı düzeyi peyder pey artacaktır. Temel eğitimle başlayan (Tobias, 1976) matematik kaygısı üniversite yıllarında yüksek seviyelere çıkmaktadır (Betz, 1978; Richardson ve Suinn, 1972). En belirgin olarak ergenlik döneminde kendini göstermektedir (Bander ve Betz, 1981). Ancak bu araştırmada, çalışma grubunu oluşturanların temel eğitimden, ergenlik dönemi olan ortaöğretim seviyesine ve üniversiteye kadar uzanan farklı yaş gruplarından oluşmaması ve sınıf öğretmen adayların yaş aralığının birbirine yakın olması kaygı düzeyindeki bu farklılaşmanın sebebi olarak düşünülmüştür. Öte yandan Kurbanoglu ve Takunyacı (2012) ortaöğretim öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında alt sınıfta okuyan öğrencilerin üst sınıfta okuyanlara göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yani 9. sınıfta okuyan öğrencilerin kaygı düzeyleri üst sınıf öğrencilerinden yüksek çıkmıştır. İlköğretimin son yılları (8. sınıf) ile ortaöğretimin ilk yılları (9. sınıf) erinlik dönemi belirtilerinin en yüksek düzeyde yaşandığı yıllardır. Erinlikte gelişimin getirdiği uyum sorunları öğrencinin akademik hayatını etkilemekte ve kaygının nedeni olarak düşünülmektedir. Bu yüzden yapılan çalışmalar, çalışma grubuna göre sınıflandırılıp değerlendirilmelidir. Aksi takdirde ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada sınıf düzeyi arttıkça matematik kaygısı doğru oranda artacak; ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada ise sınıf seviyesi arttıkça matematik kaygısı azalacaktır. Dolayısıyla bu iki çalışma türünü aynı çatı altında toplayıp genel bir sonuca varmak hatalı sonuçlar verecek ve gelişim dönemindeki erinlik faktörünü görmezden gelmek olacaktır.

Çalışmada yapılan analizlere göre; sayısal ve eşit ağırlık alanı mezunlarının matematik kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma eşit ağırlık alanı mezunları lehinedir. Lisede iken eşit ağırlık alanında öğrenim gören sınıf öğretmen adayların, lisede sayısal alanda öğrenim görenlere oranla matematik kaygı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bu durumun nedeni olarak, sayısal alan öğrencilerinin eşit ağırlık alan öğrencilerine nispeten daha fazla matematiksel aktiviteler yaptığı ve sayısal alan öğrencilerin doğal olarak problem çözerken ve matematiksel verilere ilişkin yorum yaparken kendilerini daha rahat hissetmelerinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Bu sonuç bir bakıma sözel branş öğretmen adaylarının sayısal branş öğretmen adaylarına oranla daha fazla matematik kaygısına sahip oldukları yönündeki çalışmalarla uyumludur (Ültaş, 2005). Bundan önce yapılan çalışmalar sözel alan öğrencilerinin sayısal alan öğrencilerine göre daha çok matematik kaygısı taşıdığını göstermiştir (Morris, Kellaway ve Smith, 1978; Ültaş, 2005; Silverblank, 1972). Farklılığın sebebi olarak Hembree (1990) sayısal öğrencilerinin daha çok matematik tecrübesine sahip olduğundan ve daha çok matematik dersi aldıklarından dolayısıyla daha az matematik kaygı düzeyine sahip olduklarından söz etmiştir. Ancak; literatürde çalışmada elde edilen bulgularla paralellik gösteren (farklılaşmanın eşit ağırlık ve sayısal alanlarında olan) çok sayıda çalışma mevcut değildir. Benzer sonuca ulaşan Kaplan ve Kaplan (2005) Erzurum Anadolu Lisesi ve Erzurum Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi'ndeki sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin, matematiğe yönelik sevgi ve ilgi, matematiğe karşı korku ve güven ve matematiğe yönelik meslek önemlilik düzeyi açısından anlamlı bir farklılaşma olduğunu, sayısal sınıflarının matematiğe karşı ilgilerinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmanın bulguları araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Eldemir (2006) yaptığı çalışmada sınıf öğretmen adayların matematik kaygı düzeylerinin mezun oldukları program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığından ancak sözel ağırlıklı bir programdan mezun olan öğretmen adaylarının çalışma grubunda en yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu ayrıca kaygı ortalamasının en düşük olduğu öğretmen adaylarının sayısal ağırlıklı bir programdan mezun olan öğretmen adayları olduğunu bulmuştur. Bu yönüyle bu çalışma, yukarıdaki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinde üst bilişsel farkındalık ile matematik kaygısı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenliği adaylarının üstbiliş farkındalıkları cinsiyete göre farklılık gösterirken; kadınların olumsuz üst biliş farkındalıkları erkeklerden daha fazladır. Bunun yanı sıra üst biliş farkındalık, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türüne ve alan değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan sınıf öğretmen adayların matematik kaygı düzeyleri, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken; fen bilimleri (sayısal) mezunlarının matematik kaygıları, eşit ağırlık mezunlarına göre daha az bulunmuştur.

5. KAYNAKLAR

- Altun, M. (1991). *Matematik öğretimi*. Bursa: Uludağ Yayınları.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 181-185.
- Ashcraft, M. H., & Ridley, K. S. (2005). Math anxiety and its cognitive consequences. In J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of Mathematical Cognition* (pp. 315-327). New York: Psychology Press.
- Aydın, B. (2011). İlköğretim ikinci kademe düzeyinde matematik kaygısının cinsiyete göre farklılıkları üzerine bir çalışma, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 1029-1036.
- Aydın, E., Delice, A., Dilmaç, B. ve Ertekin, E. (2009). The influence of gender, grade and institution on primary school mathematics student teachers' anxiety levels. *Elementary Education Online*, 8(1), 231-242.
- Baloğlu, M. (2001). Matematik Korkusunu Yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76.
- Baloğlu, M. (2010). An investigation of the validity and reliability of the adapted Mathematics Anxiety rating scale-short version (MARS-SV) among Turkish students. *European Journal of Psychological Education*, 25, 507-518.
- Bander, R. S., & Betz, N. E. (1981). The relationship of sex and sex role to trait and situational specific anxiety types. *Journal of Research in Personality*, 15, 312-322.
- Beilock, S. L., & Carr, T. H. (2005). When high-powered people fail: Working memory and "choking underpressure" in math. *Psychological Science*, 16, 101-105.
- Betz, N. E. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college students. *Journal of Consulting Psychology*, 25, 151-157.
- Bulut, M. S., & Tarım, K. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik ve Matematik Öğretimine İlişkin Algı ve Tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 152-164.
- Cooper, S. & Robinson, D. (1991) The relationship of mathematics self-efficacy beliefs to mathematics anxiety and performance. *Measurement and Evaluation in Counseling*, 24 (1), 5-11.

- Çıkrıkçı, Ö., & Odacı, H. (2013). Fen lisesi öğrencilerinin bilişötesi farkındalıkları ile öz yeterlik algılarının bazı kişisel ve akademik değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 246-259.
- Dede, Y., & Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi, *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 295-312
- Deniz, L., & Ültaş, İ. (2008). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik Matematik Kaygı Ölçeğinin geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 30, 49-62.
- Dreger, R. M. & Aiken, L. R. (1957) The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 48(6), 344-351.
- Dursun, Ş., & Bindak, R. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 18-21.
- Eldemir, H. H. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Everson, H. T., Smoldaka, I. & Tobias, S. (1994). Exploring the relationship of test anxiety and metacognition on reading test performance: A cognitive analysis. *Anxiety, Stress, and Coping*, 7, 85-96.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Furner, J. M. (1996) Mathematics teachers' beliefs about using the National Council of Teachers of Mathematics standarts and the relationship of these beliefs to students' anxiety toward mathematics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406427).
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 33-46.
- Gierl, M. J., & Bisanz J. (1995). Anxiety and attitudes related to mathematics in grades 3 and 6. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 139-158.
- Kanbir, S. (2009). *Matematik öğretiminde dil ve kültüre dayalı problemlerin matematik kaygısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Kaplan, A., & Kaplan, N. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Journals of Qafqaz University*, 17 (1), 1-5.
- Kurbanoglu, N. İ., & Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.
- Morris, L. W., Kellaway, D. S. & Smith, D. H. (1978). Mathematics anxiety rating scale: Predicting anxiety experiences and academic performance in two groups of students. *Journal of Educational Psychology*, 70, 589-594.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Pamuk, M., & Karakaş, S. (2011). Sosyal bilimler öğrencilerinde matematik kaygısı: uzaktan eğitim ve kampüs öğrencileri üzerine bir çalışma. *Ekonometri ve İstatistik*, 14, 19-37.
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric Data. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 551-554.
- Semerci, B. (2007). *Sınav stresi ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Merkez Kitapçılık.
- Sırmacı, N. (2007). Üniversite öğrencilerinin matematiğe karşı kaygı ve tutumlarının incelenmesi: Erzurum örnekleme. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 53-70.
- Silverblank, F. (1972). Responsibility, anxiety, and sociability in male students talented in mathematics or english. *Educational Leadership*, 32, 41-45.

- Singer, J. M., & Stake, J. E. (1986). Mathematics And Self-Esteem: Implications For Women's Career Choice. *Psychology of Women Quarterly*, 10(4), 339-352.
- Swetman, D. L. (1991). Elementary teachers "mathematics anxiety and their students" attitudes toward mathematics. Ed. D. East Texas State University, *Dissertation Abstracts International*, 52 (6) p.2058-A, December.
- Şahin, Y. F. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin matematik korku düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (5).
- Tobias, S. (1976). Math anxiety: Why is a smart girl like you counting on your fingers?. *Ms*, 5, 56-59.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71 (5), 573-582.
- Tobias, S. (1980). Math anxiety: What can you do about it. *Today's Education*, 69, 26-29.
- Tobias, S. (1991). Math mental health. *College Teaching*, 39(3), 91.
- Tobias, S. (1991). What's wrong with the process?. *Change*, 24 (3), 13-19.
- Tobias, S. (1993). *Overcoming math anxiety*. New York: W.W.Norton & Company.
- Tosun, A. ve Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.
- Townsend, M.A.R., Moore, D.W., Tuck, B.F., & Wilton, K.M. (1998). Self-concept and anxiety in university students studying social science statistics within a co-operative learning structure. *Educational Psychology*, 18(1), 41-55.
- Ültaş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)'nin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Veenman, M. V. J., Kerseboom, L., & Imthorn, C. (2000). Test anxiety and metacognitive skillfulness: Availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 391-412.
- Woolfolk, E.A. (2005). *Educational psychology*. USA: Allyn Bacon.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 132-146.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 132-146.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 431-448.
- Yenilmez, K., Girginer, N. ve Uzun, Ö. (2007). Mathematics anxiety and attitude level of students of the faculty of economics and business administrator; the Turkey model. *International Mathematics Forum*, 2, 1997-2021.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematic Education*, 3(3), 179-189.



Üniversitede Bütçe Yönetiminin Üniversite Bileşenlerinin Yaşantılarına Yansıması¹

Effects of University Budget Management on Daily Life of University Components

Figen ÇAM TOSUN²

Özet: Bu araştırmanın amacı, üniversitedeki bütçe yönetiminin üniversite bileşenlerinin yaşantılarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, üniversite yöneticileri ve bileşenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubunu Ankara, Balıkesir ve Erzincan Üniversitelerinden toplam 66 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veriler yüz yüze görüşmelerden elde edilmiş ve verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre üniversiteler arasında ufak farklılıklar olmasına rağmen genel olarak üniversite bileşenlerinin üniversite olanaklarından (bilimsel çalışmalar için katkı, teşvik, yemek, lojman, sosyal tesisler, harçlar, teknolojiye ulaşım vb) memnun olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Bütçe Yönetimi, Üniversite Bileşenleri, Üniversite Olanakları.

Abstract: The aim of this study is to reveal the effects of university budget management on daily life of university components according to their opinions. In this research, qualitative research method was used and interviews with university / faculty managers and university component were made. Working group is composed of totally 66 members from Ankara, Balıkesir and Erzincan Universities. Semi-structured interview forms developed by researcher were applied as data collection tools. Data were obtained from face to face interviews. Interviews were recorded. Descriptive analysis technique was applied to analyze data. According to conclusions of this research although there are minor differences between universities, university components are not satisfied with university services in general.

Keywords: Budget Management, University Components, University opportunity

1. GİRİŞ

Bütçe yönetimi, kurumların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan parasal kaynakların temin edilmesi ve bu parasal kaynakların uygun bir şekilde değerlendirilmesi amacına hizmet etmektedir (Yeşiltaş, 2000: 1).

Üniversite yöneticileri, üniversitenin sunduğu hizmetleri etkileyecek birçok kararlar alır. Bu kararların çoğu finansal sınırlamalardan etkilenir. Bu yüzden bütçe yönetimini anlamak; gerekli bilgileri toplamak ve analiz etmek, doğru kararları almak ve bu kararları uygulamak açısından son derece önemlidir.

Yöneticilerin çalıştıkları örgütün bütçesini yönetmede duyarlı, tutumlu olmaları beklenir. Bunun için yöneticiler, bütçe yönetimi konusunda yeterlik kazanmak zorundadırlar. Parayı yönetebilmek için başta bütçe ile ilgili bilgileri kazanmak gerekir. Bütçe yasasının ve bağlı cetvellerinin, kamu ödeneklerinin, bir yılda toplanacak gelirlerin, bütçe ile ilgili yasal düzenlemelerin, bütçenin hazırlanması, kabul edilmesi, uygulanması, denetlenmesi sürecinin bilinmesi gerekir. İçinde bulunulan örgütte işgörenlerle ilgili geçerli olan yasal düzenlemeler, bütçe

¹ Bu araştırma Prof. Dr. Kasım Karakütük danışmanlığında yapılan “Üniversitede Bütçe Yönetimine İlişkin Bir Çözümleme” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Yrd.Doç.Dr., Bayburt Üniversitesi, figencam@gmail.com

yönetimi sırasında gereklidir. İşgörenlerin özlük hakları yanında sosyal güvenlikle ilgili yasal düzenlemelere sürekli başvurulmaktadır (Karakütük, 2012: 306-307).

Devletlerin eğitim bütçeleri incelendiğinde, eğitime önemli oranda kaynak ayırdıkları görülür. Üniversitelerde eğitim sektörü içinde ele alınmaktadır. Üniversitelere kaynak ayrılmasının bir gerekçesi de üniversitelerin toplumun kalkınmasına yaptığı doğrudan etkilerdir (Karakütük, 2007: 2).

Ancak, artan üniversite sayısı ile birlikte devlet üniversitelerinin bütçelerine konulan ödeneklerin üniversite gelirleri içindeki oranları giderek azalmakta, üniversitelerin döner sermaye aracılığıyla yaptıkları hizmetlerden sağladığı gelirleri, diğer gelirleri ile öğrenci katkı paylarının oranları giderek artmaktadır (YÖK, 2005: 131).

Eğitim örgütlerinin bütçe yönetimi konusunda karşılaştığı en önemli sorun bütçesinin yeterli olmamasıdır. Üniversiteler yetersiz bütçe ile asli işlevlerini yerine getiremez; öğretim, araştırma, yayın işlevlerinde nitelik düşer. Üniversiteler önceden kendi ders kitaplarını, dergilerini, araştırmalarını kendileri yayınlarken son yıllarda “bütçedeki ödenek yetersizliği” nedeniyle artık bu işlevlerini yerine getiremez olmuşlardır (Karakütük, 2012: 345-346). Yine üniversiteler ödenek yetersizliğinden dolayı bilimsel kongre, sempozyum gibi toplantılar düzenlediklerinde katılımcılardan ücret almakta, öğretim elemanlarına bilimsel çalışmalarında ulusal ve uluslararası toplantılara katılmaları için ya yolluk-yevmiye verilmemekte ya da sınırlı bir ödeme yapılmaktadır.

Eğitim bütçelerinin yeterli olmaması, öğretim elemanlarının aylık ve diğer özlük haklarıyla ilgili ödemelere de yansımaktadır. Fiyat artışı oranında artmayan aylıklar, öğretim elemanlarının yaşam savaşı vermesine yol açmaktadır (Karakütük, 2012: 346).

Üniversitelerdeki bütçe yetersizlikleri yükseköğretim kurumlarının fiziki altyapısı ile makine-donanım açığının da bulunmasına neden olmaktadır. Ödenek gereksiniminin karşılanamaması nedeniyle üniversiteler altyapı yatırımları yönünden geri kalmaktadır (YÖK, 2005: 4). Yatırım projesi sayılarına göre verilen ödeneklerin önerilenin çok altında olması nedeniyle projelerin planlanan zamanda bitirilememesi, üniversitelerimizdeki öğretim ve bilimsel araştırma çalışmalarını olumsuz etkilemektedir. Yükseköğretim kurumlarına yatırım için ayrılan kaynaklar, önerilerin çok altında kalmaktadır (Karakütük, 2012: 347). Bütçe yönetimi ile ilgili yapılan alan yazın taramasında kütüphane bütçe yönetimi ile ilgili çalışmalara (Nergiz, 1993; Yeşiltaş, 2000) rastlanmaktadır. Alanyazında eğitimde bütçe yönetimine yönelik iki kitap bölümüne (Karakütük, 2012: 305-372; Kurul, 2012), ve üniversitede bütçe yönetimi ile ilgili bir bildiriye (Karakütük, 2007) rastlanmaktadır. Alanyazında üniversitelerde bütçe yönetimiyle ilgili araştırmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın problemini üniversite yöneticilerinin ve bileşenlerinin üniversitedeki bütçe yönetiminin üniversite bileşenlerinin, yaşamına yansıması konusundaki görüşlerinin çözümlenmesi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, üniversitedeki bütçe yönetiminin üniversite bileşenlerinin yaşamına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma alanyazındaki eksikliği kapatmaya çalışmak konusunda önemlidir. Ayrıca bu araştırma ile üniversite bileşenlerinin üniversitelerden beklentileri ve üniversitelerin sunduğu olanaklar çerçevesinde bir öz eleştiriye neden olacağı umulmaktadır.

Araştırmada geçen üniversite bileşenleri isimlendirmesi üniversiteyi oluşturan ana yapıları tanımlamak için kullanılmıştır. Yani öğrenciler, öğretim elemanları, idari personeli ve yöneticileri içermektedir fakat uygulamaların özellikle öğrenci, öğretim üyesi ve idari personelin yaşantısına etkileri öne çıkarılmak istendiğinden, yöneticiler uygulayıcı ve daha çok karar verici olduklarından bileşenler isimlendirmesinden ayrı tutulmuştur.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, evrene, örnekleme, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, üniversitedeki bütçe yönetiminin üniversite bileşenlerinin yaşamına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde ele aldığı (Yin, 1994) için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Üniversite/fakülte yöneticileriyle ve üniversite bileşenleriyle (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) üniversitedeki bütçe yönetiminin yaşamlarına nasıl yansıdığı konusundaki öznel değerlendirmesini alabilmek için görüşmeler yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Görüşme yapılmadan önce devlet üniversiteleri kuruluş yıllarına göre 3 gruba ayrılmıştır. Bu gruplamaya göre; 1982 yılından önce kurulan üniversiteler 1.grup üniversiteler, 1982 yılından 2004 yılları arasında kurulan üniversiteler 2.grup üniversiteler, 2004 yılından sonra kurulan üniversiteler 3.grup üniversitelerdir. Bu 3 gruptan birer üniversite seçilmiştir. Seçilen bu üniversiteler, üniversite büyüklüğü ve fakülte sayısı bakımından aynı dönemlerinde kurulan üniversiteleri yansıtacak özelliklerde olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca seçilen üniversitelerin farklı bölgelerde olmasına da dikkat edilmiştir. Bu özellikler dikkate alınarak seçilen üniversiteler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Görüşme Yapılan Üniversiteler

Üniversite	Kuruluş yılı ve grubu	Bulunduğu bölge	Üniversite büyüklüğü	Fakülte sayısı
Ankara Üniversitesi	1946 1.grup	İç Anadolu Bölgesi	39624	14
Balıkesir Üniversitesi	1992 2.grup	Marmara Bölgesi	33786	9
Erzincan Üniversitesi	2006 3.grup	Doğu Anadolu Bölgesi	12865	8

Kaynak: ÖSYM 2011-2012 öğretim yılı öğrenci istatistikleri, Üniversite web sayfaları.

Her bir üniversitede 22 kişi ile görüşülmüştür. Bu kişilerin dağılımı da Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Bir Üniversitede Görüşme Yapılan Kişiler

Katılımcı	Sosyal	Sağlık	Fen	Toplam
Rektör yardımcısı				1
Dekan	1	1	1	3
Öğretim üyesi	2	2	2	6
Öğrenci	2	2	2	6
İdari personel	2	2	2	6
Toplam	7	7	7	22

Ankara Üniversitesi'nde 22 kişi, Balıkesir Üniversitesi'nde 22 kişi ve Erzincan Üniversitesi'nde 22 kişi ile görüşülmüştür. Buna göre; 3 rektör yardımcısı, 9 dekan, 18 öğretim üyesi, 18 öğrenci ve 18 idari personel olmak üzere toplam 66 kişi ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, “amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme” kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örnekleme tekniklerinden, kolay ulaşılabılır durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırırken, araştırmacının yakın ve erişebilmesinin kolay olduğu bir durumu seçmesini sağlar (Karasar, 2010).

Kodlar şöyle oluşturulmuştur: A harfi Ankara Üniversitesi'nin, B Harfi Balıkesir Üniversitesi'nin, E harfi Erzincan Üniversitesi'nin, F harfi Fen Bilimlerinin, S harfi Sosyal Bilimlerin, SA harfleri Sağlık Bilimlerinin, R harfi Rektör yardımcısının, D harfi Dekanın, ÖÜ harfleri öğretim üyesinin, Ö harfi öğrencinin, İP harfleri idari personelin kısaltmalarıdır. Örneğin ESAÖ1, Erzincan Üniversitesi, Sağlık Bilimlerinden öğrenci 1.kişi anlamındadır.

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Üniversite/fakülte yöneticilerinin ve üniversite bileşenlerinin (öğrenci, öğretim üyesi ve idari personel) bütçe yönetiminin üniversite bileşenlerinin yaşamlarına yansıması konusundaki öznel değerlendirmesini alabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formları oluşturulmadan önce de yine çalışma grubu içinde olmayan bir üniversitede yönetici, öğretim üyesi, öğrenci ve idari personelle ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formları, yöneticiler için, öğretim üyeleri için, öğrenciler ve idari personel için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Yönetici görüşme formunda 16 soru, öğretim üyesi görüşme formunda 17 soru, öğrenci görüşme formunda 15, idari personelin görüşme formunda 12 soru bulunmaktadır. Oluşturulan sorular kapsam geçerliği için EYTEP ve Ölçme Değerlendirme bölümlerindeki öğretim üyelerinin uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra eleştiriler ve katkılar dikkate alınarak görüşme formları düzenlenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeleri gerçekleştirmek üzere, “yarı yapılandırılmış görüşme formları” kullanılmıştır. Görüşmeler 25.02.2013-01.03.2013 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nde başlamıştır. 11.03.2013-15.03.2013 tarihleri arasında Erzincan Üniversitesinde, 25.03.2013-05.04.2013 tarihleri arasında Balıkesir Üniversitesinde yöneticiler, öğretim üyeleri ve idari personelle kendi ofislerinde, öğrencilerle kantin ve fakülte bahçesinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşme süreleri 7dk ile 72dk arasında değişen sürelerde yapılmıştır. Görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimleme aşamasında, araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıktığı için verilerin, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabildiği için (Yıldırım ve Şimşek, 2005) betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Elde edilen veriler üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar;

- Bütçe Yönetiminin Öğretim Üyelerinin Yaşantılarına Yansıması
- Bütçe Yönetiminin Öğrencilerin Yaşantılarına Yansıması

- Bütçe Yönetiminin İdari Personelin Yaşantılarına Yansıması

3.1. Bütçe Yönetiminin Öğretim Üyelerinin Yaşantılarına Yansıması

Bütçe yönetimi sürecinin öğretim üyelerinin yaşantılarına yansıması konusunda hem yöneticilerin hem de öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Yöneticiler bilimsel kongrelere katılım konusunda bütçelerinin elverdiği ölçüde belli ölçütler altında öğretim üyelerini desteklemeye çalıştıklarını fakat yine de bunun yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu anlamda Ankara üniversitesi yöneticilerinden biri üniversitesindeki durumu şöyle açıklıyor:

Biz öğretim üyelerini kongre, sempozyum, toplantılar için desteklememiz gerekiyor, onları desteklemezsek bilimi takip edemezler. Kapalı bir kutuya koyamazsınız. Bunun için de desteğimiz yeterli değil. Başvuruları listeliyoruz ancak %20'sini 30'unu destekleyebiliyoruz. (ASAD)

Balıkesir Üniversitesi'nden bir yönetici üniversitelerinde yaşanan durumu aktarmaktadır:

Şimdi tabi bütçe kısıtları devreye giriyor. Rektörlüğün kararı da böyle yolluk kalemlerinizi makul kullanın, arttırmaya çalışmayın şeklinde. Bizim politikamız bu. Bu kapsamda bırakın öğretim elemanlarımızın yolluk yevmiyelerini, dışarıdan konferans için vs gelen misafirlerimizin de yolluklarını yapıyoruz. Eğitim için faydalı olacaksa davet edip getiriyoruz. Yurt dışı ciddi bir kalem oluşturuyor. Son ana kadar kimse yurt dışına gideceğim demiyor. Yurt içinde bir sınırimız yok. Yurt dışında yılda iki defayı geçememek üzere diye bir sınırimız var. Yılda iki defa da az değil. Katılım ücretleri nispeten başka kaynaklardan da destekleniyor. Tabi bu yılda iki defayı bütün öğretim elemanları kullanmıyor. Öyle olsa yılda iki defa da olmaz. Şuan da öyle bir sıkıntımız yok. Teşvik etmeye de çalışıyoruz. (BFD)

Erzincan üniversitesinden bir yönetici üniversitelerinde bu anlamda sıkıntı olmadığını ancak ilerde yaşanacak soruna da değinme gereği duymaktadır:

Tabi yurtiçi 2 yurtdışı 1 şeklinde bir karar var. Üniversitede de bu karar böyle. Geçen yıldan itibaren katılım ücretini de ödüyorum. Burada da sıkıntı şu: devletin bu kaleme ayırdığı para çok az. Üniversitede akademik personel hızla artıyor. Bütçeye enflasyon oranında bir artış yapıldığında bunu karşılamıyor. Öz kaynak ne kadar oluşturula bilinilirse. (ESD)

Ankara Üniversitesi'nin tek kampüsünün olmayışı nedeniyle merkezi bir kütüphanesi yoktur, merkezi kütüphanenin ulaşım sorunu yaratacağı düşüncesi hâkimdir. Bunun yerine fakülte kütüphaneleri kurulmuş ve geliştirilmiştir. Bu kütüphanelerin bazıları 24 saat açık tutulmaktadır. Balıkesir Üniversitesi'nde ise merkezi bir kütüphane vardır. Fakat bu kütüphane kendine ait bir binaya sahip değildir, rektörlük binasının içinde iki kata kurulmuştur. Bazı yöneticilerin bunun eksikliğini hissettiği görülmektedir. Elektronik kaynaklar bağlamında hem Ankara Üniversitesi hem de Balıkesir üniversitesi çok gelişmiş bir sisteme ve kaynaklara sahiptir. Yöneticiler bu anlamda memnuniyetlerini ifade etmektedirler. Erzincan Üniversitesi ise yeni kurulan bir kampüse taşınmışlardır. Kampus yapım aşamasındadır ve kütüphane projesi yapılmıştır. Kitap sayısının şimdilik az olduğu ve yetersiz görülen kütüphanenin büyümesi çalışmaları devam etmektedir. Elektronik kaynaklar bakımından da gelişmeye çalışan üniversitenin yöneticileri öğretim üyelerinin artmasıyla bu kaynakların etkin kullanımı ve bu durumunda daha fazla aboneliği getireceğini söylemektedirler.

Yöneticilerden biri kütüphane beklentisini örneklerle açıklamaktadır:

Benim gözümdeki üniversite kütüphane etrafında yapılan üniversitedir. Yani ortada bir kütüphane vardır. Diğer birimler onun etrafına yapılır. Ama maalesef Balıkesir de öyle değil, Balıkesir gibi pek çok üniversite de öyle değil. Belki de harcama kalemleri anlamında en fazla kütüphaneye ve araştırma laboratuvarların daha fazla para gitmesi

gerekiyor ama görünen öyle olmuyor. Ne yazık ki kütüphane kullanımı çok az. İngiltere’de gittiğimiz üniversitenin kütüphanesine günlük kullanan kişi sayısı 7000. Yeme içme serbest, her şey var içinde. 500 tane PC var içinde öğrencinin kullanabileceği. 24 saat açık. Bu hayal çok fazla ve lüks. (BSD)

Sosyo kültürel ve sportif yaşamın desteklenmesi anlamında Ankara Üniversitesi’nin alt yapı olanaklarının çok iyi olduğu fakat farklı kampüsler olduğu için zaman zaman ulaşımda sıkıntılar olduğunu görülmektedir. Balıkesir Üniversitesi de alt yapı olanaklarını sağlamaya çalışmaktadır. Planlamayı personele göre yaptıklarını, sembolik bir ücret alındığını ama bu ücreti de sıfırlamak için (masrafi azaltmak için) projeler yaptıklarını dile getirmişlerdir. Erzincan Üniversitesi’nin yeni kampus alanında henüz bu tür bir alt yapı hazır değildir. Üniversitelerde sosyo kültürel etkinlikler yapılmaya çalışılmaktadır. Fakültelerin bu anlamda bir bütçelerinin olmadığını söyleyen yöneticiler sosyo kültürel ve sportif etkinliklerin yetersiz olduğunu fakat bunun yanı sıra öğretim üyelerinin de bu konuda çok isteksiz olduklarını söylemektedirler. Yöneticiler bu durumu açıklamaktadır:

Yani elimizden geldiği kadar diyelim. Erzincan ölçeğinde yeterli gibime geliyor.. Şu anlamda söyleyeyim, insanların alışkanlıkları da önemli bir tiyatro getiriyorsunuz, ücretsiz olduğu halde salonun dolmadığı oluyor. İnsanların alışkanlıklarını da değiştirmek gerekiyor. Talep çok olmuyor. (ER)

Çok az. Tamamen yok denilemez ama akademisyenlerinde diğer çalışanlarında bunu çok istediklerini talep ettiklerini düşünmüyorum. (ASD)

Aslında bütçede kaynağımız yok ama teşvik var. Bilmezdi ama gayretliydi derler ya. Teşvik var ama bu konu da çok istek de yok. Zaman zaman spor yapalım diye gayretimiz oldu ama rağbet olmadı. İsteksiz olunca sürdürmekte doğru olmadı. Çok da fazla bir şey yapılmıyor. (EFD)

Bu konuda örnek teşkil edebilecek bir yapının Ankara Üniversitesinde olduğu görülmektedir: *Fakültemizin bu konudaki imkânları çok iyi. Öğretim üyelerimizin kullanacağı bir fitness salonu var. Bu hem idari personele hem öğrenciye açık. Öğrenciye de açtık, baktık yoğunluk olmuyor. Ücret yok, serbest istedikleri zaman çalışabiliyorlar. Bir görevli arkadaş var, planlıyor 30-40 kişilik gruplar halinde. Bizim bir hobi odamız var. Müzikle ilgilenen hocalarımız var. Daha önce ilgilenmemiş, ama ilgisi olanlar gidiyor, bütün müzik aletleri var. Resim odamız var, öğrencilere de açık. El işi, el sanatlarıyla ilgilenen hocalar önderliğinde çalışıyorlar. Bu imkânlardan yararlanıyorlar. Amacımız herkesin mutlu olması. Çalışanlarımızın da öğrencilerimizin de büyük kısmı fakültede çok zaman geçiriyorlar bu yüzden burada geçirdikleri zamanı iyi geçirmeleri gerektiğini düşünüyorum. Bunun için bütün imkânsızlıkları zorluyoruz, bütçe imkânlarını zorluyoruz. Firmalarla görüşüyoruz. Bunlar bulunan imkânlarla yapılmıştır. Bütçe olanakları çok fazla kullanılmamıştır. (ASAD)*

Ankara ve Balıkesir Üniversiteleri’nde lojman bulunmamaktadır. Ankara Üniversitesi bununla ilgili bir çalışma yürütmezken, Balıkesir Üniversitesi zaman zaman çalışanlarının bu konudaki fikirlerini almaktadır. Erzincan Üniversitesi’nin lojmanları vardır ve arttırmaya çalışmaktadırlar.

Yöneticiler, yemekhanelerin olduğunu, fiyatların piyasaya göre uygun olduğunu düşünmektedirler. Ankara üniversitesindeki yöneticiler büyük mutfakta yapılan yemeğin lezzetiyle ilgili bir sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöneticilerden biri aktarmaktadır:

Yemek olarak da kampüste çıkan yemek hem öğretim üyeleri, hem idari personel hem de öğrenci aynı yemeği yiyorlar. Ama bunun dışında yemek yenecek başka yerlerde var. Bunların ücreti diğerine göre daha fazla. Ama yemekhane ile ilgili iyi olmadığı yönünde bütün üniversitede bir birliktelik var. Düşünce birliği var. Kimse beğenmiyor. Yönetim de çok kişiye ve düşük ücrete bu kadar oluyor diye düşüncelerini belirtiyor. (ASD)

Bu anlamda en memnuniyet verici üniversitenin Balıkesir Üniversitesi olduğu görülmektedir. Yöneticiler verilen yemeğin güzel, fiyatının makul olduğunu ve şikâyet almadıklarını söylemektedirler.

Ulaşım anlamında Ankara Üniversitesi'nde böyle bir olanak yoktur. Yöneticileri bunun yapılamayacağını, bununla ilgili bir harcama kaleminin olmadığını söylemişlerdir. Balıkesir Üniversitesi'nde böyle bir hizmet vardır. Yine Erzincan Üniversitesi'nde de servis olanağı vardır.

Bilimsel yayın, bilimsel toplantı ve projeler konusunda öğretim üyelerinin çoğunluğu desteğin olduğu ama yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretim üyelerinin bir kısmı destek verildiğini ve sıkıntı olmadığını söylemektedir, BAP konusunda da bazı öğretim üyeleri yanlı bir tutum olduğunu düşünürken, bazıları böyle bir durum yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bilimsel toplantılarla ilgili yaşadığı durumu öğretim üyelerinden biri şöyle açıklamaktadır:

Sağlıyor. Belirli kriterler var. Yurt dışı için iki yılda bir gidebiliyorsunuz, yurt içi için sanırım toplantı başına 400tl gibi bir para veriliyor. Onun üstünü ödemiyorlar. Çünkü mayıs haziran ayında fakülte için ayrılan ödenek bitmiş oluyor zaten. Öyle olunca böyle şeyler oluyor. Yeterli değil. Ama yapacak bir şey de yok. (AFÖÜ1)

Öğretim üyelerinden biri BAP konusunda yanlı davranıldığını düşündüğünü:

BAP genel olarak destekleniyor. İllaki yanlı davranılıyor. Ben vermeden önce gidip asıl yeriyile görüşüyorum sonra veriyorum gibi. Aaa bizim üniversitede her şey objektif diyen yalan söylüyor inanmıyorum yani. (EFÖÜ1)

sözleriyle açıklamaktadır. Başka bir öğretim üyesi BAP konusundaki düşüncelerini şöyle açıklamaktadır:

O ayrı bir mesele, o mutlaka var. O bir şekilde bir yerlerde kendini yansıtıyor. İnsanlar bu konudaki etik ahlakı çok iyi kullanamıyorlar. Bu konu çok önemli. Mesela kişisel bir husumetinizin olduğu bir süreçte, projenin gelip de siz o değerlendirme grubunun içerisinde kimseye söylemeden bambaşka nedenlerle gerekçelerini yanlış bulup, şu şöyle, bu böyle, dersiniz oradaki tek yetkili ağız siz olduğunuzda o proje geçmiyor. Bu doğru bir şey değil. Ama bu da denetleyeni denetleyelim dersiniz bu da doğru olmaz. Ama sürekli aynı durumlar, şikâyetler yaşandığında da anında müdahale etmeniz gerekir. (AFÖÜ2)

Öğretim üyelerinin çoğunluğu çalışma ortamlarının fena olmadığını, eksikliklerin gün geçtikçe giderildiğini düşünmektedirler. Bazı öğretim üyeleri fiziki olanakların çok iyi düzeyde olmadığını düşünmektedir. Bunlardan biri bu durumu örneklerle aktarmıştır:

Hayır. Müzik bölümü koridorlarda çalışıyor çocuklar. Flüt çalıyorlar. Önceki yıllarda gazi üniversitesinin müzik bölümünü gittim gezdim, çocuk piyano çalıyor, küçük bir odada tek başına, ya taraftaki keman çalıyor, başka bir odada. Ses geçirmiyor, yalıtımı yapılmış. Şimdi siz bu olanakları hazırlamadan bölüm açtık. Öğretim üyelerinin odaları, derslikler sıkıntı var. (BSÖÜ2)

Ankara ve Balıkesir Üniversitesi'nde bulunan öğretim üyeleri kütüphanelerin yeterli sayılabileceğini, bunun yanında elektronik kaynakların çok iyi olduğunu söylerken, Erzincan Üniversitesi'ndeki öğretim üyeleri bu anlamda büyük sıkıntı olduğunu söylemektedirler. Balıkesir üniversitesi öğretim üyeleri, kütüphaneye alınacak kitap ve elektronik dergi üyelikleri için sıklıkla fikirlerinin sorulduğunu da ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinden ikisinin konu hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bunda hiç sıkıntı yok. Üniversite bu anlamda çok iyi. Elektronik kaynakların kullanımı, bizim istediğimiz bazı kaynakların kullanımı açısından hiçbir sıkıntısı yok. Üniversite içinden hiçbir sıkıntısı yoktu evden erişim sıkıntısını da çözdüler. Bilgi işlem dairesinin iyi çalıştığını düşünüyorum. Aynı destekle devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. (AFÖÜ2)

Kütüphane yeterli değil. Kütüphane denemez. Bu odanın iki katı büyüklüğünde duvarlarda kitaplar, düzenli değil ya da bilgisayardan taramaya müsait değil. Elektronik ortamda da nerdeyse doğru düzgü ulaşılabilir bir veri tabanı yok. Bırakın onu kendi kişisel bilgisayarlarınızı koruyabilecek yazılımlar yok. (EFÖÜ2)

Öğretim üyelerinin sosyo kültürel ve sportif yaşantıları bakımından düşüncelerindeki farklılıkların üniversitelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü Ankara ve Balıkesir Üniversiteleri'nde alt yapı ve olanakların olduğu görülmektedir. Buradaki öğretim üyelerinin çoğunluğu olanakların yeterli olduğunu düşünmektedirler. Oysa Erzincan Üniversitesi yeni kampüsünde yapım aşamasında olan bir üniversitedir. Buradaki öğretim üyeleri zamanla eksikliklerin giderileceğini düşünmektedirler. Öğretim üyelerinin çoğunluğu akademisyenlerin bu tür etkinliklere katılımda istekli olmadığını söylemektedirler. Ücretleriyle ilgili olarak bazıları piyasadan ucuz olduğunu ve makul olduklarını düşünmektedirler. Bazıları ise kullanımın sınırlı olduğunu düşünmektedirler. Sportif yaşam alt yapı olanaklarıyla desteklenirken; sosyo kültürel yaşam için yönetimin çok fazla çaba sarf ettiği düşünülmektedir. Erdem (2005), çalışmasında üniversite paydaşlarının üniversitenin görevlerinden birincisini eğitim öğretim, ikincisini de "fiziki mekan ve alt yapı" ile ilgili görevler olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Erdem(2005), modern bir üniversitenin fiziki mekân- alt yapı ile ilgili görevinin olmadığını, bunların yöneticilerden beklentiler olduğunu ve paydaşların bunu görev olarak algılamalarının nedenini araştırmanın yapıldığı Üniversitesinin henüz kuruluş aşamasında bir üniversite olmasına bağlamaktadır.

Öğretim üyelerinin yemek barınma ve ulaşım ile ilgili düşünceleri de farklılık göstermektedir. Yemek anlamında en iyi koşulların ve fiyatlandırılmanın yapıldığı üniversite Balıkesir Üniversitesi'dir. Öğretim üyeleri 2.75tl ödedikleri yemeği oldukça beğenmektedir. Ankara Üniversitesi'nde 4.00tl olan yemekler hiçbir öğretim üyesi tarafından beğenilmemektedir. Bunun sebebi olarak da merkezi bir yemekhanenin olması ve tek kampüsü olmayan üniversiteye buradan dağıtım yapılmasıdır. Öğretim üyelerinden biri durumu şöyle açıklamaktadır:

Yemekhane var. Merkezi bir yere topladığınızda karavana pişirmek maharet işidir. Yemek kalitesi ve lezzeti ile ilgili bir sıkıntı var. Burada tartışılan üniversite kendi personelini mi çalıştırsın, yoksa hizmet mi satın alsın. Bizim bütün kampüslerimizde mutfak var. Küçük ölçekli, bağımsız mutfaklarda sunulan yemek ve hizmet kesinlikle daha iyiydi. Merkeziyetçilik fikrinden vazgeçilmeli. Çok kişiye yapılan yemek lezzeti iyi olmuyor. Ayrıca lezzeti bırakın bir kenara yemeği sıcak bile tutamıyorlar. Gölbaşında yapılıp dağıtılıyor yemek. Menüyü de etkiliyor bu. Önceden balık çıkardı ama şimdi balık çıkmıyor, taze pişmesi gereken, ya da hızlı bayatlayacak şeyler çıkmıyor. Riski en az olan yemekler çıkıyor sürekli. Menü de çeşitlilik kalmıyor. Lezzette sorun oluyor. Yaptığınız eleştiri hiçbir şekilde yerini bulamıyor. (AFÖÜ2)

Erzincan Üniversitesi üç üniversite arasında en pahalı olanıdır. Öğretim üyeleri 4.50tl ödemektedirler ve yemekleri beğenmemektedirler. Ayrıca alternatifsizlikten rahatsız olmaktadır. Barınma anlamında sadece Erzincan Üniversitesi'nde destek sağlanmaktadır. Yönetimin yetersiz olan lojman sayısını artırmaya çalıştıklarını dile getiren öğretim üyeleri yine de %100 herkese yetmediğini de ifade etmektedirler. Balıkesir üniversitesi öğretim üyeleri fikirlerinin alındığını ve yönetimin söz verdiğini ifade etmişlerdir. Ulaşım anlamında da Balıkesir üniversitesindeki öğretim üyeleri yeterli görürken; Erzincan Üniversitesi'nde yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Ankara Üniversitesi öğretim üyelerinin bazıları kreş ve okulları olumlu, yeterli ve makul fiyatlı görürken; bazıları yetersiz ve pahalı bulmaktadır. Bu iki anlayışı yansıtan iki düşünce aşağıda verilmiştir:

Kreşi var, makul fiyatta. Kapasitesi kadar öğrenci alabiliyor yetiyor tahminim. Ayrıca vakfın koleji var. İlkokuldan başlayarak. Orada da %40- %50 indirim yapılıyor ki özel okul ortalamasının bayağı bir aşağısına düşüyor. (AFÖÜ1)

Ben kendi oğlumun kreş ihtiyacı olduğunda buradan yararlanamamıştım. Kontenjan vardı. Tüm çalışanlara katkı olmalı. Ücret konusunda bilgi veremem ama fazla bulanlar olduğunu biliyorum. Burada çalışanların elde ettiği geliri yine üniversitenin kreşine aktarmayacak şekilde olması, yine kamu hizmeti şeklinde olması fiyat belirlemede piyasa mekanizmalarının değil, hizmeti sürdürülebilirlik koşullarının dikkate alınması gerekir. Eğer daha düşük maliyetle gerçekleştiriliyorsa karlılık düşünülmemelidir. (ASÖÜ2)

Balıkesir Üniversitesi'nde öğretim üyeleri kreşten yararlanmaktadır. Herkese yettiğini ve makul ücretli olduğunu söylemektedirler. Erzincan Üniversite'nde kreş ve okul olmadığını, olması gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretim üyelerinin ikinci öğretim ve yaz okuluna yönelik çok olumlu hisler gösterdikleri söylenemez. Çok sayıda öğretim üyesi 2.öğretime ve yaz okuluna karşı olduklarını söylemişlerdir. Bu öğretim üyelerinden biri şöyle aktarmıştır:

İkinci öğretime tamamen karşıyım. Devlete külfet aynı zamanda mutsuz hoca kitlesi oluşturmaktan başka bir işe yaramıyor. Para tatlı. Herkes derse girip 3-4 katı para almak istiyor, gece eğitimi yapıyorum deyip gündüz çağırıyorlar veya gece yorgun ve suratsız bir öğretmen. Geri kalmış ülkelerin para kazanmak için yapmış olduğu bir şey. Yaz okulu da sırfhocalar para alsın, maaşlar artmasın demek için. Kış dönemi boyunca öğrenci geçemiyor, sonra siz onu yarıya indiriyorsunuz, hoca birden mükemmel oluyor, öğrenciler çok zeki oluyor ve hepsi geçiyor. (EFÖÜ1)

İkinci öğretime sıcak bakan öğretim üyeleri “çalışan öğrencilerin mağdur olmaması için”, “maaşlarına katkısı olduğu için” olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretim üyelerinden biri düşüncelerini açıklamıştır:

Önce kendi açımdan para açısından bakınca çok doğru buluyorum. Yanlış buluyorum desem kendimle çelişirim çünkü ikinci öğretime derse giriyorum parasını alıyorum. İkinci öğretimde derslerin verimliliği konusunda bazı sıkıntıların olduğunu düşünüyorum. Fakat ülkemizde öğretim elemanlarına verilen siz de araştırma görevlisisiniz aldığınız parayı tahmin edebiliyorum, sizde benim aldığım parayı tahmin edebiliyorsunuzdur. Bu yapılan işe bu verilen paranın uygun olduğunu söylemek pek de mümkün değil. Öğretim elemanını çalışmalarıyla parası arasında bıraktığınız da ister istemez 2.öğretim çok cazip gelmeye başlıyor. Yoksa kimse saatin 8'inde-9'unda gelip de burada evinde çalışıp, kitap okumak varken ders anlatmaktan keyif almaz. Akademik personeli maddi anlamda desteklemek adına iyi ama 2.öğretimde, yaz okulu da hatta bütünleme de bence çok yanlış uygulamalar. (ESÖÜ1)

Bülül (2006) çalışmasında Türkiye'de öğretim elemanı ücretlerinin son otuz yıldır diğer birçok kamu işgöreninin ücretine göre daha çok gerilediğini ve ekonomik kaygılar yaşayan öğretim elemanlarının bazen bilimsel yayınlara ve derslere karşı güdülenmede güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretim üyeleri maaşlarının yeterli olmamasından dolayı para getirici uygulamaları destekleyebilmektedirler. Bilge, Akman ve Kelecioğlu (2007) çalışmalarında, Türkiye'deki üniversitelerde çalışan akademisyenlerin ortalama aylık gelirleri oldukça düşük olduğunu, fen ve mühendislik alanında çalışan akademisyenlerin sosyal bilimlerdekine oranla, üniversite dışındaki devlet ve özel sektör kuruluşlarıyla işbirliği yaparak hem kendileri hem de bölümleri için ek gelir elde edebilme olanağına daha fazla sahip olduklarını bu nedenle de iş doyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yaz okulunun sağlıklı bir eğitim sunduğuna inanmayan, bunun öğrenciler tarafından yanlış algılandığını düşünen öğretim üyelerinin yanında para olarak görmeden sadece öğrenci mağduriyetini gidermek için yapılan bir uygulama olarak gören öğretim üyeleri de vardır. Ankara Üniversitesi'nde yaz okulunda öğrenciden para alınmamaktadır. Ankara üniversitesi öğretim üyelerinden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

Yaz okulu olabilir üçüncü bir dönem olabilir fakat geniş bir personel ya da akademik personel gerektiriyor. Mevcut kadrolarla yaz okulu olmaz. Yaz okulu için kışın bir kısım insanın dinlenmesi, ya da diğer işleri için zaten bir ay izniniz var, onda bile dinlenmiyoruz. Yaz okulunda kadro çoğalır sıcak bakıyorum. İkinci öğretim biraz öğrenciden finanse edilen bir şey olduğu için biraz özelleşmenin bir ayağı olarak gördüğüm için sıcak bakmıyorum. Özelleştirilmeyle ilişki kuruluyorsa ne yaz okuluna ne ikinci öğretime sıcak bakmıyorum. Ben öğrenciden para alınmasına cepheden karşıyım. (ASÖÜ1)

3.2. Bütçe Yönetiminin Öğrenci Yaşantılarına Yansımaları

Yöneticiler, öğrencilerden kayıt, diploma, öğrenci belgesi ücretinin alınmadığını söylemişlerdir. Yöneticilerden sadece 2 kişi bu tür ücretlerin alınması gerektiğini söylemişlerdir, bu yöneticilerden biri sebebini de açıklamıştır:

Edilmiyor. Ama buna karşıyım. Edilmelidir. Şu türden istismara yol açıyor. Her gün 70 tane dilekçeyle transkript isteniyor. Saat 15.30'dan sonra bu işe zaman ayrılıyor ve çok fazla klasör kâğıt kullanılıyor sonra bunlar gelip alınmıyor, çöpe atılıyor. Bundan para alınsa, yönetim kurullarınca nasıl harcanacağı da belirlenir. Bizde her şey parasız olsun mantığı var. (AFD)

Yöneticilerin bir kısmı öğrencilerin fırsatlarının olduğunu, alt yapının olduğunu fakat öğrencilere ulaşmadığını düşünmektedir. Bazı yöneticiler öğrencilerin talep ettiklerini düşünmediği söylemiş, bazı yöneticiler de bunun Sağlık Kültür ve Spor dairesinin görevi olduğunu ve bu yüzden fakülte olarak bir şey yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Yapılanların yeterli olmadığını düşünen bir yönetici atarmıştır:

Bunun için çaba gösteriyoruz. Yurtlarımız var, yeni yurt arayışımız var. Yeterli mi %100 değil ama ihtiyacı olan öğrencileri ücretsiz barındırmaya çalışıyoruz, yemek bursu veriyoruz, kısmı zamanlı çalıştırıyoruz, yeterli mi, değil. Hepsi kaynakla ilişkili, giysi bankasına kadar kuruyoruz. (AR)

Başka bir yönetici bu konuda üniversitesinde yaşananları şöyle açıklamıştır:

Barınmayla ilgili bir çabamız yok. YURTKUR ve özel yurtlar var bunu karşılıyor. Yemekhane var. Öğrenciler açısından sembolik gelmiyor, 2.25 alıyor. Ama yemeğin maliyeti 7.50 lira öğrencinin verdiği 2 katını devlet karşılıyor. (ER)

Ankara Üniversitesi'ndeki öğrenciler 1.50tl'ye yemek yemekte ve fiyatı makul görmektedir. Balıkesir Üniversitesi'ndeki öğrenciler 1.75tl'ye yemek yemekte ve fiyatı makul görmektedirler. Erzincan Üniversitesi'ndeki öğrenciler 2.25tl'ye yemek yemekte ve fiyatı çok uygun bulmamaktadırlar. Burgaz ve Ekinci(2007) tarafından yapılan çalışmada Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin üniversitenin sunduğu hizmetlerden yeterince memnun olmadıkları saptanmıştır. Öğrencilerden biri durumlarını karşılaştırmaları açıklamaktadır:

Karşılamıyor yemekler daha kötü. Yemekhane fiyatları da pahalı hele hele kantin fiyatları daha pahalı. Burada yediğiniz bir yemekle dışarıda bir restoranda yediğiniz aynı. Hiçbir fark yok ama restorandaki hizmetle buradaki hizmet aynı değil. (EFÖ1)

Öğrencilerden bazıları çok az para verdiklerini, dışarıya göre ucuz olduğunu düşünürken, bazıları bu ücretlerin bile bazı öğrenciler için zorlayıcı olduğunu şu sözlerle aktarmaktadır:

Bizim şahsi olarak düşündüğümüzde sıkıntı yok ama genele baktığımızda üniversite yemekhanesinde devlet bunun tamamını karşılaması gerekiyor. Bazı arkadaşlarımızı görüyoruz, yemek çıkıyor, cüzi miktar olmasına rağmen onu ödeyemiyor. Yeterli değil. (ASÖ1)

Öğrencilerin hepsi yurt anlamında sıkıntıları olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışkan ve Sarış, (2008) çalışmalarında Çanakkale'deki üniversite öğrencilerinin çoğunun devlet yurtlarının yetersizliği nedeni ile özel yurtlarda kaldıkları belirlenmiştir. Özkan ve Yılmaz (2010) ise

çalışmasında öğrencilerin %41.7'sinin ev kirası/yurt ücretinin ödenmesi, %40.9'unun sosyal ve kültürel etkinliklere katılmada sorun yaşadıkları saptamıştır. Öğrencilerin sosyo kültürel ve sportif yaşam hakkındaki düşünceleri üniversitelere göre değişmektedir. Ankara üniversitesi öğrencileri, sportif etkinlikler için alt yapının olduğunu fakat ücretli ve kısıtlı zaman sunduğundan rahatsızlık duyduklarını söylemektedir. Genele hitap etmediğini ve öğrencilerin isteğine bağlı olarak yararlanıldığını söylemişlerdir. Balıkesir üniversitesi öğrencileri, sportif etkinlikler için alt yapının olduğunu kullanımda bazı kısıtlamalar yapıldığını söylemişlerdir. Sosyal etkinlikler anlamında kulüpler dışında çok fazla bir şeyin yapılmadığını da eklemişlerdir. Erzincan Üniversitesi öğrencileri alt yapının yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Üç üniversitenin öğrencileri de sosyal anlamda üniversitelerin çok fazla çaba harcamadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri durumu şöyle açıklamaktadır:

Erzincan da konserler falan oldu ama bunların hepsi dışardan getirildi (şehirde yapılan etkinlikler). Üniversite bünyesinde olan sadece bahar şenlikleri var, o da sadece iki gün sürüyor. Müzik grubu öğrencileri bir şeyler yapıyor, dışardan kimse getirilmiyor. Sportif etkinliklerde yine üniversiteye bağlı değil, özel yerlerce yapılıyor. Üniversite sağlamıyor.(EFÖ1)

Derslik, laboratuvar gibi fiziki alanlar konusunda da üniversite farklılıkları dikkat çekicidir. Ankara üniversitesi öğrencileri, her şeyin eski olduğunu, laboratuvar araçlarının bile güncellenmediğini söylemişler ve yetersiz bulduklarını eklemişlerdir. Balıkesir üniversitesi öğrencileri, bazı konularda eksiklikler gördüklerini, dersliklerin durumunun iyi fakat bazı fakültelerde laboratuvarlarda sıkıntılar olduğunu dile getirmişlerdir. Erzincan Üniversitesi öğrencileri, yeni binalara taşınmayla birlikte fiziki olanakların yeterli olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerden biri konu hakkındaki düşüncelerini şöyle paylaşmıştır:

Derslik konusunda sıkıntı yaşamıyoruz ama laboratuvar anlamında bir sıkıntı yaşıyoruz. Sonuçta biz mühendislik okuyoruz, deneme yanılmayla olması daha iyi olur ama maalesef kısıtlı bir şekilde yapılıyor. (BFÖ2)

Bilgisayar, internet gibi olanaklara ulaşma anlamında üç üniversitenin öğrencileri de olanakların olduğunu fakat yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden biri,

Kampüste araştırma yapılacak 5-10 bilgisayar var ama bunlar yeterli değil öğrenci sayısına göre. Ben şöyle isterdim: bir salon olsun, içi bilgisayar dolu olsun, sessiz bir ortam insanlar araştırma yapabilsin. Kütüphanedekilere öğrenciler geliyor face'e giriyorlar.(ASÖ1)

sözleriyle açıklamaktadır. Cimete'nin (1998) çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin okulun fiziki koşullarını yetersiz buldukları ortaya konmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin çoğunluğu kütüphaneleri yetersiz görmektedir. Kütüphanelerini yetersiz gören öğrencilerin çoğunluğu Erzincan ve Balıkesir Üniversitelerinde öğrenim görmektedirler. Bazı öğrencilerin de kütüphanenin işleyişiyle ilgili sorunlar üzerinde durduğu görülmektedir. Bu öğrenciler kütüphanelerin daha uzun süreli açık olmasını istemekte ve kütüphane kültürünün olmamasından (sesli konuşmalar) şikâyet etmektedirler. Öğrencilerden biri kütüphaneleriyle ilgili düşüncelerini şöyle aktarmaktadır:

Kitaplar bayağı eski o da yenilense iyi olur. Daha fazla kaynak çeşitliliği olsa daha iyi olur. (ESÖ1)

Burslar konusunda öğrencilerin hemen hemen hepsi burs verilen kişi sayısının az olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu da verilen bursun miktarının az olduğunu düşünmektedir. Bunun haricinde ihtiyacı olan öğrencilerin bulunmadığını ve öğrencilerin iyi araştırılmadığını düşünmektedirler. Bu konuda görüşlerini bildiren öğrencilerden bazıları şöyle söylemiştir:

Miktarı az zaten. Üniversitenin vakfı var. Bizim tıp fakültesine 1 kişi kontenjan ayırmış, 4 dönem öğrenci 1 kişi. Bana çıkmaz diye de çok kişi başvuruyor. (BSAÖ2)

Şöyle üniversitenin öğrencilere burs verirken düzgün araştırma yaptığını düşünmüyorum. Gerçekten ihtiyacı olanların açığa kalıp, ihtiyacı olmayanların aldığını

görüyoruz. Yemek ve kısmı zamanlı çalışmalar var. Bazılarının ihtiyacını karşılıyor, bazılarınınkini karşılamıyor. Sayı olarak da yetersiz. 1000 kişiden 50 kişi destekleniyor.(ASÖ1)

Rektörlüğü duydum da alan var mı bilmiyorum çok az. Zaten biz ikinci öğretim olduğumuz için bizi fabrikatör falan sanıyorlar, yok öyle bir şey.(ESÖ2)

Öğrencilerin çoğunluğu öğrenci topluluklarıyla ilgili bir fikre sahip olmadıklarını, üye olmadıklarını söylemişlerdir. Topluluklarla ilgilenen öğrencilerin bir kısmı yönetimin çok fazla desteklemediğini söylerken bir kısmı, ilgilerinin çekilebildiği noktalarda kısmen desteklediklerini söylemişlerdir. Öğrencilerden biri üniversitesindeki durumu örneklerle açıklamıştır:

Güzel bir şey yaparsan destek görüyorlar. Ama bunun için onların gözüne girmen lazım. Mesela Azerbaycanlı arkadaşlarımızın güzel bir dans topluluğu vardı. Rektörlüğe gittik pek ilgilenmediler. Bir gösterilerini izlediler. Biz kendi imkânlarımızla elbiselerini, antrenmanlarını dışarda hazırladık. Gösteriyi izledikten sonra rektör yardımcısı geldi. Ooo bu çocuklar ne kadar iyi siz niye bize gelmediniz, oysaki biz kaç defa gittik. Biz onların elbiselerini ayarlayalım falan diye. (BSAÖ2)

Özkan ve Yılmaz (2010) çalışmasında sosyal aktivite alanlarının öğrenciler tarafından yetersiz görüldüğünü ortaya koymuştur. Başka bir öğrenci üniversitenin maddi bir destek vermediğini sadece izin verdiklerini şu sözlerle aktarmıştır:

Bizim kendi bölümümüzün de var. Bölümümüzü tanıtmak için. Sergimiz olmuştü biyologlar gününde, bir projemiz daha olmuştü okullara biyolojiyi sevdirmeye gibi. Liselere gidilmiştir. Para yardımı almadık sadece etkinlik için imza (onay) verdiler. Okullarda resmi görüldüğü için sorun yaşanmadı. Maddi destek yok. Para verilir diyorlar ama başvurusu, kabul falan çok uzun süre alıyormuş. Bize hiç sıra gelmedi. (EFÖ1)

Üniversitelerin yaygın olarak destekledikleri türden bir organizasyonu öğrencilerden biri aktarmıştır:

Bazen gezi falan oluyor otobüsü üniversite sağlıyor. Masraf 100liraysa 40ını öğrenci karşılıyor. Gerisini üniversite karşılıyor. (ASÖ2)

Öğrencilerin yaz okulu ve ikinci öğretim konusunda ödedikleri ücretlerle ilgili düşüncelere sıklıkla rastlanmaktadır. Öğrenciler “II. öğretimin o alanlardaki yetişmiş eleman ihtiyacının dikkate alınarak açılması gerektiğini” ve “II. Öğretim için alınan katkı paylarının çok olduğunu” dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler II. Öğretimi gerekli görürken bazıları gereksiz görmektedir. Gerekli gördüğünü açıklayan öğrencilerden biri sebebini açıklamaktadır:

İkinci öğretim de gerekli. Herkes farklı bir öğrenme yeteneğine sahip mesela ben isteyerek ikinci öğretim seçtim. Sabahları çalışmıyorum. İkinci öğretim ücret yönünden biraz daha eşit olmalı bence. (BFÖ2)

II. öğretimde okuyan bir öğrenci düşüncelerini ve yaşadığı sıkıntıları şöyle aktarmıştır:

İkinci öğretim olması gereken bir şey. Paralı olmamasını istiyorum. Gündüzcülerle bizim hocamız aynı olmamalı. Geçen sene bizim eğitimcimiz 13 saat derse giriyordu bize geldiğinde artık gözleri acıyordu bakarken. Birinci öğretimin ödediği 130tl'yi bizde ödeyebiliriz. 512tl ödiyoruz ama onu nasıl topluyoruz birde bize sorsunlar. Öğrenim alıyorum onu topluyorum, bursum var onu topluyorum yazın hiç harcamıyorum. Devlet yurdu da çıkmıyor. Babam ekliyor üstünü öyle. (ESÖ2)

Öğrencilerin yaz okulu konusundaki düşüncelerinde öne çıkan unsurların, “yaz okulunun paralı olması” ve “hocaların yaz okuluna gidilsin diye bilinçli olarak derslerden bırakması” olduğu görülmüştür. Öğrencilerden biri bu durumu örnekle anlatmıştır:

Yorgunluk var, dönemin sonunda dinlenmeden, kafayı dinlemeden yeni dönem başlıyor. Bence o başarısızlığı itiyor. Para alınması maddi boyutunu artırabilir. Öğretmen düğün yaptığı için masrafı olduğu için bütün sınıfı yaz okuluna bırakmış, sonra herkesten özür

dilemiş, yaz okulunda herkesi AA ile geçirmiş. Söylemiş maddi zorluktaydım falan demiş. Bunun amacı eğitim değil, kendini rahatlatmak. (ASÖ2)

Öğrencilerin bazıları yaz okulunun “öğrenci mağduriyetini gidermek için gerekli olduğunu” düşünürken, bazıları “öğrencilerin yaz okuluna güvenip, dönem içinde derslerine çalışmayabileceğini”, “dönemin sonunda dinlenmeden yeni dönemin başladığını”, “yaz okulu deyince akıllarına para geldiğini” düşünmektedirler. Öğrencilerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

Yaz okulu deyince para geliyor akla. Ben 4 yılda bitirmek zorundayım hem ailevi hem maddi açıdan. O zaman diyorsun ki ne olursa olsun bitirmeliyim. Mecbur olduğum için o parayı veriyim yaz okuluna gideyim diyorsun. (ESAÖ1)

Öğrencilerin II. öğretim ve yaz okulu konusunda en çok rahatsız oldukları konu paralı olmasıdır. Özellikle II. öğretim öğrencileri I. öğretimden harç alınmadığı için haksızlık yapıldığını düşünmektedirler.

3.3. Bütçe Yönetiminin İdari Personelin Yaşantılarına Yansıması

Yöneticilerin büyük çoğunluğu idari personelle akademik personel arasında farklı bir uygulamada bulunmadıklarını, idari personelin akademik personelle aynı hizmetlerden aynı koşullarda yararlandıklarını anlatmışlardır. Görüşme yapılan yöneticilerin genelinin görüşünü yansıtan bir açıklama aşağıda verilmiştir:

Üniversitede öğretim üyelerimiz hangi etkinlikten yararlanıyorsa idari personelde aynı etkinlikten yararlanabiliyor hatta daha uygun ücretle yararlanabiliyor. Onlardan kar almamalıyım, maliyetine yapalım diyoruz. Aidiyeti oluşturabilmek için bu çerçevede biz hastanelerde öncelikli tedavi hizmeti sunuyoruz. Özel odadan ücret almıyoruz. Üniversitenin imkânlarını bütün paydaşlara en iyi şartlarda kullanılmaya çalışıyoruz. Lojman yasaya göre yok. Lojman ancak özel durumları olanlara tanımlanmış durumda. Bizim yapabileceğimiz bütçe olanaklarıyla sınırlı. Bütçede ulaşım diye bir şey yok, servis için kaynak da yok. Bu bize mali olarak izin verilmemiş. Mevzuata aykırı. Bunu yapmanız imkânsız. (AR)

İdari personele özel bir uygulama yapılmadığını düşünen ve gördüğü sorunları dile getiren bir yönetici aktarmıştır:

Çalışma ortamının yeterli olduğunu ama idari personelin sayısının az olduğunu, hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını, daha periyodik eğitimler başladı ama yeterli olmadığını düşünüyorum. Daha çok öğrenci ve akademisyenler için bir şey yapılırsa yapılıyor ama idari personel için aslında belli bir ayırım yok. Şurada idari personel barınır şurada idari personel yer diye bir ayırım yok. Bütün imkânlarla erişim açık ama ücretleri konusunda problem var. Herkes aynı parayı öder. Bu açıdan onlar daha az kullanabiliyor. Ücret anlamında idari personele bir destek sağlanamıyor. En büyük sıkıntılardan biri de bu: eğitimlerde ihtiyacınız olsa, idari personel mesaiye kalsa bile onlara bir ödeme yapamıyorsunuz. Bunun çözülmesi gerekiyor. (ASD)

İdari personelin çoğunluğu açıklamalarında üniversitede çalışmakla ilgili beklentileri olmadığını dile getirmiştir. Üniversitelerde çalışmayı özellikle tercih etmediklerini, atama anlamında şansın en yüksek olduğu kurumlar üniversiteler olduğu için tercih ettiklerini, üniversitede çalışmanın daha özgür ve rahat olduğunu dile getirmişlerdir. İdari personelden bazıları iş yoğunluğunun fazla bazıları ise iş yoğunluğunun az olduğunu söylemişlerdir. Bu farklılığın idari personelin görev yaptığı birimle ve üniversiteyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bazı katılımcılar beklentilerinin karşılandığını söylerken bazıları karşılanmadığını söylemektedirler. Üniversiteyi seçerken beklentisi olmadığını söyleyen bir idari personel üniversitede çalışmayla ilgili olumlu düşüncelerini paylaşmıştır:

Seçerken belli bir beklentim yoktu. KPSS ile geldim. İlk başta bir şey hissetmedik de sonradan anladık. Burada hep eğitilmiş kişiler, öğrenciler hocalar. Diğer kurumlarda hep halkla iç içe. Yani onlarda problemler daha çetrefilli daha sık problem yaşanıyor. Burada çok problem olmuyor olduğunda da kolay çözümleniyor. (ESAİP2)

Başka bir personel üniversitede çalışmayla ilgili olumsuz düşüncelerini şöyle aktarmaktadır: *İlk KPSS ye girdiğimizde en çok atanma ihtimali nerde varsa orayı tercih ettik. Üniversiteler çok kişi alıyordu, üniversiteyi ondan tercih ettik. Fark etmezdi hangi kurum olsa gidecektim. Üniversiteler en az maaş alan kurumlardan oluyor, o kötü. İkincisi tayin işi sakat iş oluyor. Evlensen eşinin yanına gidemiyorsun. Bunun için dava açsan idare bu sefer sana ters, zıt gitmeye başlıyor. (ESAİP1)*

İlk göreve başladığında farklı alternatifleri olmasına rağmen üniversiteyi tercih eden bir personel beklentilerini ve bu beklentinin sonucunu aktarmıştır:

Ben ilk memuriyet sınavlarına girdiğimde maliye bakanlığının sınavını kazandım yani birkaç yeri birden kazanmıştım. Burayı tercih ettim. Eğitim kurumu olduğu için üniversite olduğu için üniversitede daha nezih daha iyi bir ortam olabileceğini düşündüğüm için burayı tercih ettim ve başladık hala da devam ediyoruz. Valla tam karşılardı diyemem. yani tabi insanların beklentileri farklı. Yani kişiye göre değişebiliyor. Benim şahsen beklentilerimin tümünü karşılamadı yani. (ASİP2)

İdari personelden 16 kişi üniversitede çalışmaktan memnunken, 2 kişi memnun olmadığını ifade etmiştir. Memnuniyetini açıklayan bir idari personel şöyle aktarmıştır:

Üniversitede hiyerarşi o kadar ağır baskın değil. Amirlerin o kadar çok üstüne düşmüyorlar. Rahat, kıyafetlerin rahat olabiliyor. Geliş gidiş saatlerin esnek olabiliyor ama bunlar diğer dairelerde daha sıkı. Üniversite iyi. (ESAİP1)

Başka bir personelin memnuniyetinin sebebi düşündürücüdür:

Tabi memnunum. Şükür işimiz var. Şükürümüzü bileceğiz. (EFİP2)

Görüşme yapılan idari personelden başka biri memnun olduğunu söylemiş fakat rahatsızlıklarını da dile getirmiştir:

Maaş haricinde memnunum. Bizim üniversite yeni gelişmekte olan bir üniversite imkânları da kısıtlı. Büyük üniversitelerdeki gibi değil, sosyal imkânlar vs çok fazla olmuyor, olduğunda da akademiklere öncelik veriliyor, her yerde olduğu gibi. Her kurumda olduğu gibi burada da bir sınıf ayrımı var. Akademik, idari diye. (ESAİP2)

İdari personelin çalışma ortamı ve fiziki olanaklar konusunda birçoğunun yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Sadece Ankara Üniversitesi'nde çalışan bazı personelin durumlarını kısıtlı ya da yeni düzeliyor şeklinde tanımladığı görülmektedir.

Sosyo kültürel ve sportif yaşam hakkında idari personelin “ücretler fazla olduğundan katılamıyoruz”, “bazen bir şeyler yapılıyor”, “alt yapı var, isteyen yapabilir (Ankara ve Balıkesir Üniversitesi'nden bazı personeller)”, “hiç çaba sarf edilmiyor”, “imkân bulamıyoruz”, “yapılan da hocalara yapılıyor”, “davet edilmek isteriz” şeklinde düşündükleri görülmektedir. İdari personelin açıklamalarından ikisi aşağıda verilmiştir:

Yok. Bir şey yapıldığında davet edilmek isteriz. Genelde öyle bir şey olduğunda akademik personel davet edilir. Bize öyle davet falan yok. (ESİP2)

O yönde yapılan futbol turnuvası var. Her yıl yapılıyor. Bizde katılıyoruz. Şampiyonluklarımız da var. Onun dışında çok fazla şeye katılamıyoruz işte bir yüzme havuzuna gidip faydalanamıyoruz. İşte ücret anlamında biz personel olarak daha uygun ücretlendirme yapılırsa işte şeyimiz var yaz kamplarımız var Manavgat... Buralarda aynı şekilde ücretlendirme daha alt seviyeye çekilirse çünkü maaşlarımız belirli. Bunlara ayırabileceğimiz miktarlar belli bütçeler belli. Onlara hitap ederse daha uygun olacak tabi. Önce onlardan faydalanalım ki sonraki aşamayı bir üstünü isteyelim. (ASİP1)

Görevi itibariyle idari personelin amiri konumundaki bir idari personel, kendini yönetim kademesine koyarak bu soruya cevap vermiştir:

Zaman zaman ücretsiz tiyatro bileti vesaire bir yerden tedarik ettiğimizde onlara veriyoruz. Yazın mesela hafta sonu hep birlikte bir pikniğe gidelim diye gittiğimiz yerler olmuştur, bir geziye gittiğimiz zamanlar olmuştur. Tabi ben idari personelin başı olarak ben şey yapıyorum. Herkes kendi cebinden ama yani ilişkileri biraz daha sıcak tutmak açısından işte bir yerlere götürüyoruz. Mesela geçen yaz Amasra'ya gittik. Olur, ama imkân yok. Yani bütçede öyle bir kalemimiz yok harcamamız şeysi yok. Herkes kendi cebinden karşılayarak gittik geldik.(ASİP2)

İdari personelin yemek ve barınma gereksinimleriyle ilgili cevaplarda üniversitelere göre bir farklılık gözlenmektedir. İdari personeline 2.25tl ile en ucuz ve en lezzetli yemeği Balıkesir Üniversitesi sunmaktadır. Ankara Üniversitesi'nde idari personel yemeği 3.00tl'ye yiyor fakat kesinlikle kaliteli bulmuyorlar. İdari personel en pahalı yemeği Erzincan Üniversitesi'nde 3.50tl'ye yiyor ve onlarda beğenmiyorlar. Ankara ve Erzincan'daki idari personelin çoğu yemeklerin hem fiyatında hem de kalitesinde sıkıntı olduğunu dile getirmişlerdir. İlgili çekici başka bir nokta Tıp Fakültesi'nde çalışan idari personel yemeklerini ücretsiz yemektedirler. İdari personel şöyle açıklamıştır:

Yemekhane hastane yemekhanesinden ve ücretsiz. Lojmanımız yok. Yapılsın isteriz. Lojman verilmiş olsa fena olmaz. (BSAİP2)

İdari personelin lojman konusundaki düşünceleri de üniversitelere göre değişmektedir. Sadece Erzincan Üniversitesinde idari personele lojman verilmektedir. Onların da çoğu akademisyenlerden kendilerine sıra gelmediğini söylemektedirler. Lojman anlamında sıkıntı yaşayan ve bu sorunun neden olduğu sonuçları gören bir personel durumu şöyle açıklamaktadır:

Erzincan kiraların çok yüksek olduğu bir yer. Burada çoğunlukla il dışından gelen personel var. Bunlar kira ödemek zorunda kaldığında çok büyük ekonomik sıkıntı yaşıyor. Bende o sıkıntıyı yaşıyorum. Var olan lojmanların %90'ından fazlası akademik personelde. Zaten belli bir gelir seviyesindedirler. Eşleri de çoğunlukla çalışıyor. Çoğunun evleri var. İdari personel yeni işe başlamış, bekâr, kiralar burada en düşük 500tl den başlıyor. Ekonomik yönden rahat olsan daha iyi çalışır ve burada kalmayı düşünürsün lojman olmadığı için gelen herkes memleketine geri gitmek istiyor. Bir kişinin yetişmesi yıllar alıyor, lojman gibi bir sebepten bırakıp gidiyorsa bu kayıp bence. (ESAİP2)

Başka bir idari personel uygulanan durumu şöyle eleştirmektedir:

Gittikçe idari personelin lojman hakkı daralıyor. Bir lojman kanunu var ama üniversitelerde bu uygulanmıyor. Kişilerin inisiyatifinde. Sen idari personelsin küçük lojmanda oturacaksın, bodrum katta oturacaksın. Öğretim üyesi gelecek, yer yok gibi şeyler oluyor. Oysa %80 akademik personel,%20 idari personel diyor. Ama bu bile uygulanmıyor. KPSS ile gelen idari personel hemen tayin istiyor. Birilerinin hakkını alıp birilerine veremezsiniz. İdari personel diye lojmanda oturamaz diye bir kural yoktur. Bence bu adaletli bir şekilde uygulanmalı diye düşünüyorum.(ESİP1)

Diğer üniversitelerde lojman yoktur. Ama idari personelin bu konuda istekli olduğu sözlerine yansımıştır. Ulaşım anlamında da servisi olmayan üniversite Ankara Üniversitesi'dir. Personel bundan büyük üzüntü duymaktadır. Personelden biri bu durumu şöyle aktarmaktadır:

Yok, işte diyorum ya. Servisimiz yok. O bizim için büyük bir sıkıntı. Lojmanı çok burada görmediğimiz için, çevremizde görmediğimiz için o yüzden böyle bir beklenti içinde de değiliz. Ama servis her sabah ben otobüs durağında beklerken diğer servisler geçip gidiyor önümüzden. Başka ne söyleyebilirim bilmiyorum. (ASİP1)

Diğer üniversitelerde servis vardır ama Erzurum Üniversitesi'nde çalışan idari personel servisleri tek bir noktadan hareket ettiği ve iki küçük araçtan ibaret olduğu için (çok sıkışık olduğundan) yeterli görmemektedir. İdari personelden biri şöyle açıklamıştır:

Sabah akşam var. Bazen sıkıştığımız oluyor. İki küçük araç olduğu için. Aslında büyük araç da var ama şehir içine çıkması trafik açısından çıkarılmıyor. Yeterli mi diye sorarsanız bence değil. (ESİP2)

Kreş ve okul olanakları konusunda da üniversite farklılıkları vardır. Ankara Üniversitesinde kreş ve okul vardır fakat idari personel okulu pahalı bulduğundan çocuğunu gönderemediğini ifade etmiştir. Kreşin fiyatı ise “dışarıyla yakın” olarak tarif edilmiştir. Personelden biri durumunu şöyle aktarmıştır:

Şimdi kreşimiz rektörlüğümüzde var ama şu an fiyatı nedir bilmiyorum ben göndermediğim için. Yeri uzak. Zaten anne evde olduğu için ihtiyaç duymuyorsunuz. Ama ihtiyaç duyan arkadaşlar kaç liradır nedir onu bilmiyorum. Karşılaştırma yapamayacağım dışarı ile. İşte okul, ilköğretim okulumuz var vakfın ama yıllık ücreti çok pahalı. Biz gönderemiyoruz. (ASİP1)

Balıkesir Üniversitesi'nde sadece kreş vardır ve merkez kampus dışındadır, idari personelden bazıları kampus içinde olmasını tercih ettiğini söylemiştir. Ücretinin piyasa fiyatının az altında olduğunu (piyasa aylık 400-500tl, üniversite kreşi aylık 310tl), öncelikli kabulün üniversite personeline olduğunu, ücretin biraz daha düşük olsa iyi olacağını ama yine de gönderebildiklerini söylemişlerdir. Personelden biri düşüncelerini paylaşmıştır:

Kreş var. Yeni açıldı, iki üç sene oldu. Millî eğitimle bir protokol imzalandı. Personele biraz daha indirimli oluyor. Dışarıyla karşılaştırıldığında çok bir fark yok. Biraz daha indirimli. Genel olarak maaşlarımız düşünülürken daha düşük olsa daha iyi yok. Ticari bakılmaması lazım. (BSİP1)

Erzurum Üniversitesi'nde kreş ve okul yoktur, olmasını istemektedirler. Mesai dışı çalışma konusunda görüşülen idari personelin büyük kısmı mesai ücretleri kaldırıldığı için mesaiye kalmadıklarını söylemişlerdir. Kalan personel işlerinin birikmemesi için gönüllü olarak kaldıklarını da eklemişlerdir. Yöneticiler personelden kalmasını istediklerinde yasa gereği yerine izin kullandırmaktadırlar. Personelden biri durumu açıklamaktadır:

Bu sene kaldırıldı mesai ücretleri. Bu insanlar ikinci öğretimin işini yapıyor ama ücretini almıyor. Geçen dönem yerine izin olarak ayarlandı ama bu dönem daha başlamadı o uygulamada. Öğrenciyle ilgili birimlerin kalması gerekiyor. Kanunda ya mesai ücreti verilir ya da gününe gün izin verilsin diyor. Amirlerimizde izin olarak ayarladılar. (ESİP1)

İdari personel hem yaptıkları işin gereği olarak hem de maddi bir destek olarak mesai ücretlerinin olmasını istemektedirler. Personelden biri şöyle açıklamaktadır:

Mesai ücreti alıyorduk, ocak ta kestiler onu da. Bizim işler kötüleşti. Kalıyoruz. Kızılay (!) için kalıyoruz. Nöbete kalan personel ertesi gün öğlene kadar izinli, izine döndürüldü. Bizim maaşlarda 80 lira bir ek ödeme var, o yüzden döner sermayeden bir şey alamıyoruz. Akademik kadro ayrı, onlar alabiliyorlar. Mesela hoca formasyon veriyor ama 2000 kişinin işiyle, telefonuyla biz uğraşıyoruz. (BSİP2)

İdari personel gelirleri iyi olmadığı için üniversitelerin ücretli sunduğu olanaklardan çok fazla yararlanamamaktadır. Yine gelirleri iyi olmadığı için de üniversitelerin kendilerine ulaşım, barınma, yemek, sosyal hayatı zenginleştirme, çocukları için okul gibi bazı kolaylıklar sağlanmasını beklemektedirler. Bazı üniversitelerin bu anlamda çaba gösterdiği fakat yeterli olmadığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Görüşme yapılan yöneticiler bilimsel kongrelere katılım konusunda bütçelerinin elverdiği ölçüde belli ölçütler altında öğretim üyelerini desteklemeye çalıştıklarını fakat yine de bunun yeterli olmadığını düşünmektedirler. Kütüphane ve sosyo kültürel etkinlikler alt yapı yeterli üniversitelere göre farklılık göstermiştir. Ankara üniversitesi arkasından Balıkesir üniversitesi bu iki alanda yeterlik gösterirken, Erzincan Üniversitesi yeni kurulan üniversitelerden olduğu için eksiklikler olduğu görülmektedir. Yöneticilerin ortak fikri ise akademisyenlerin sosyo kültürel ve sportif etkinliklere katılımdaki isteksizliğidir. Lojmanlar konusunda da tam tersi bir durum söz konusudur. Sadece Erzincan Üniversitesi bu anlamda destek sağlamakta ve bu desteği geliştirmek istemektedir. Yemekhane konusunda yemeğin kalitesinden tek memnun olan üniversite Balıkesir Üniversitesi'dir. Ücretlendirme anlamında üniversiteler arasında farklılık görülmüştür. Bilimsel yayın, bilimsel toplantı ve projeler konusunda öğretim üyelerinin çoğunluğu desteğin olduğu ama yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretim üyelerinin çoğunluğu çalışma ortamlarının fena olmadığını, eksikliklerin gün geçtikçe giderildiğini düşünmektedirler. Sosyo kültürel ve sportif etkinlikler konusunda çaba gösterilmediğini düşünen öğretim üyeleri kütüphane, lojman, barınma ve ulaşım konularında çoğunlukla yöneticilerle aynı düşünmektedir. Okul ve kreş anlamında da üniversiteler farklıdır. Öğretim üyelerinin ikinci öğretim ve yaz okuluna yönelik çok olumlu hisler gösterdikleri söylenemez. Çok sayıda öğretim üyesi 2.öğretime ve yaz okuluna karşı olduklarını söylemişlerdir. Fakat öğretim üyelerinin çoğu ekonomik nedenlerle ikinci öğretimi istemektedirler.

Görüşme yapılan yöneticiler, öğrencilerden kayıt, diploma, öğrenci belgesi ücretinin alınmadığını söylemişlerdir. Yöneticilerden sadece 2 kişi bu tür ücretlerin alınması gerektiğini söylemişlerdir. Yöneticilerin bir kısmı öğrencilerin fırsatlarının olduğunu, alt yapının olduğunu fakat öğrencilere ulaşmadığını düşünmektedir. Bazı yöneticiler öğrencilerin talep ettiklerini düşünmediğini söylemiştir. Üniversitelerde yemek fiyatları değişmektedir. Öğrenciler yemek fiyatını çok uygun bulmamaktadırlar. Öğrencilerin hepsi yurt anlamında sıkıntıları olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sosyo kültürel ve sportif yaşam hakkındaki düşünceleri üniversitelere göre değişmektedir. Alt yapı yeterli olan Ankara ve Balıkesir Üniversitelerinde sıkıntı yokken, yeni kurulan Erzincan Üniversitesi'nde sıkıntı vardır. Derslik, laboratuvar gibi fiziki alanlar konusunda da üniversite farklılıkları dikkat çekicidir. Ankara Üniversitesi'nde eski yapıların rahatsızlığı, Balıkesir Üniversitesi'nde tamamlanmamış birimlerin rahatsızlığı vardır. Bilgisayar, internet gibi olanaklara ulaşma anlamında üç üniversitenin öğrencileri de olanakların olduğunu fakat yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu kütüphaneleri yetersiz görmektedir. Burslar konusunda öğrencilerin hemen hemen hepsi burs verilen kişi sayısının az olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu da verilen bursun miktarının az olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu öğrenci topluluklarıyla ilgili bir fikre sahip olmadıklarını, üye olmadıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin yaz okulu ve ikinci öğretim konusunda ödedikleri ücretlerle ilgili düşüncelere sıklıkla rastlanmaktadır.

Görüşme yapılan yöneticilerin büyük çoğunluğu idari personelle akademik personel arasında farklı bir uygulamada bulunmadıklarını, idari personelin akademik personelle aynı hizmetlerden aynı koşullarda yararlandıklarını anlatmışlardır. İdari personelin çoğunluğu açıklamalarında üniversitede çalışmakla ilgili beklentileri olmadığını dile getirmiştir. İdari personelin büyük çoğunluğu bir işi olduğu için üniversitede çalışmaktan memnun olduğunu söylemiştir. İdari personelin çalışma ortamı ve fiziki olanaklar konusunda birçoğunun yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Sosyo kültürel ve sportif yaşam hakkında davet bile edilmedikleri için biraz küskün oldukları ve ücretlendirmenin ekonomik olmaması sebebinden katılmadıkları anlaşılmaktadır. İdari personelin yemek ve barınma, ulaşım gereksinimleriyle ilgili cevaplarda üniversitelere göre bir farklılık gözlenmektedir. Buradaki memnuniyet akademik personelle aynıdır. Kreş ve okul olanaklarından fiyatı nedeniyle

faýdalanamamaktadırlar. İdari personel hem yaptıkları işin gereği olarak hem de maddi bir destek olarak mesai ücretlerinin olmasını istemektedirler. İdari personel gelirleri iyi olmadığı için üniversitelerin ücretli sunduğu olanaklardan çok fazla yararlanamamaktadır. Yine gelirleri iyi olmadığı için de üniversitelerin kendilerine ulaşım, barınma, yemek, sosyal hayatı zenginleştirme, çocukları için okul gibi bazı kolaylıklar sağlanmasını beklemektedirler. Bazı üniversitelerin bu anlamda çaba gösterdiği fakat yeterli olmadığı görülmektedir.

Öğretim üyelerin, idari personelin ve öğrencilerin sosyo kültürel ve sportif yaşantıları, yemekhane, barınma, ulaşım gibi temel gereksinimleri üniversiteler tarafından desteklenmelidir. Bu gereksinimlerin giderilmesi esnasında bir ücret alınması gerekiyorsa burada kar amacı güdülmeyen hizmetin devamını sağlayabilecek bir ücretlendirme yapılması gerekmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Bilge, F., Akman, Y., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 32-41
- Burgaz, B. ve Ekinci, CE. (2007). Öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi'nce Sunulan Hizmetlere İlişkin Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 71–89.
- Bülbül, T. (2006). *Üniversite Öğretim Elemanı Ücretlerinin Akademik Yaşama Yansımalarının Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Cimete, G. (1998). Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimine Yönelik Kalitatif Bir Çalışma. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2 (1), 9–19.
- Çalışkan, V. ve Sarış, F. (2008). Çanakkale Şehrinde Üniversite ve Konut İlişkisi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20, 215-237.
- Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin var oluş nedeni (Üniversitenin misyonu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 17, 104–116
- Karakütük, K. (2007). Üniversitelerin Bütçe Yönetimi Sorunları, 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5-7 Eylül, Tokat
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Elhan Kitap.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Nergiz, E. (1993). *Özel Kütüphanelerde Bütçe Yönetimi Sorunları*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖSYM, 2011-2012 Öğretim Yılı Öğrenci İstatistikleri. 01.07.2013 tarihinde <http://www.osym.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları (Bandırma Örneği), *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt:5, Sayı:13
- Yeşiltaş K. (2000). *Kütüphanelerde Bütçe Yönetimi ve Bir Örnek: Koç Üniversitesi Kütüphanesi Bütçe Yönetimi Sistemi Analizi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yeşiltaş K. (2000). Kütüphanelerde Bütçe Yönetimi, Ünak Veri Tabanları. 01.07.2013 tarihinde <http://Kaynak.Unak.Org.Tr/Bildiri/Unak02/U02-16.Pdf> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods*(2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- YÖK. (2005). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu. 15.08.2013 tarihinde http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=178 adresinden alınmıştır.
- Ankara Üniversitesi, 2013, Resmi Web sayfası, Tanıtım, <http://www.ankara.edu.tr/>
- Balıkesir Üniversitesi, 2013, , Resmi Web sayfası, Tanıtım, <http://www.balikesir.edu.tr/>
- Erzincan Üniversitesi, 2013, , Resmi Web sayfası, Tanıtım, <http://www.erkincan.edu.tr/>

Summary

Introduction: University managers make decisions which can affect services offered by university. Most of these decisions are depended on financial constraints. Therefore, understanding budget management is very important in terms of analyzing and collecting necessary information, making right decisions and applying them. Problem of this research is analysis about effects of university budget management on daily life of university components.

Purpose: The aim of this study is to reveal the effects of university budget management on daily life of university components according to their opinions.

Method: Research Model: In this research, qualitative research method was used to reveal the effects of university budget management on daily life of university components. Interviews with university / faculty managers and university component (student, teaching staff, and administrative staff) were made in order to obtain subjective assessments of university / faculty managers and university component about effects of university budget management on their daily life.

Working Group: State universities were divided into three groups by foundation date. A university was selected from each of three groups. Working group is composed of totally 66 members from Ankara, Balıkesir and Erzincan Universities. Interviews were made with a vice rector, three deans, six teaching staff, six students and six administrative staff from each of university.

Data Collection Tool: Semi-structured interview forms developed by researcher were applied as data collection tools. Interview forms were developed separately for managers, teaching staff, students and administrative staff.

Data Collecting and Analyzing: Data were obtained from face to face interviews. Interviews were recorded. Descriptive analysis technique was applied to analyze data.

Results and Discussions: Data were handled in the titles of effects of university budget management on daily life of teaching staffs, students and administrative staffs. Effects of budget managements on daily life of teaching staff vary between universities. The managers expressed their efforts for improving situations affecting university components. In addition, teaching staffs expressed that they were not supported enough for scientific production, scientific meetings and socio-cultural activities. Students' opinions also vary between universities. Commonly scholarships, dorms computers and accessing the internet are not sufficient enough for students. Managers state that there is no discrimination between administrative staffs and academic staffs. On the other hand, administrative staff thinks that they are ignored and they don't get enough support.

Conclusion: According to conclusions of this research although there are minor differences between universities, university components are not satisfied with university services in general.

Suggestion: Basic needs like socio-cultural and sportive activities, cafeteria, accommodation, transportation etc. for teaching staffs, administrative staffs and students should be supported by universities. If charging has to be necessity for these services, fees can't aim to make profit from these services.



İşitme Engelliler Okullarında Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımının İncelenmesi¹

Examination of Educational Use of Information and Communication Technologies in Hearing Impaired Schools

Uygar BAYRAKDAR², Cem ÇUHADAR³

ÖZ: Bu çalışma, işitme engelliler ilkokul ve ortaokullarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın örneklemini, 2013-2014 öğretim yılında Marmara bölgesinde yer alan bir İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulu'nda öğrenim gören 40 öğrenci ve 15 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, gözlemler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtıcı günlükler gibi nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik veri çeşitlemesi gibi stratejilere başvurulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bulgulara göre, bilgi ve iletişim teknolojileri işitme engelli öğrencilere yönelik ders sunumunu kolaylaştıran ve öğrencilerin motivasyonlarının arttıran araçlardır. Teknolojik altyapının güncel olmaması ve öğrencilerin bilgisayar oyun aracı olarak görmesi başlıca sorun olarak gösterilmektedir. Çalışma sonunda işitme engellilere yönelik öğretim programı çerçevesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik içerik üretilmesi en temel öneri olarak öne çıkmıştır. Elde edilen sonuçların bilgi ve iletişim teknolojilerinin işitme engellilerin eğitiminde doğru ve bilinçli kullanılması konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: İşitme engellilerin eğitimi, bilgi ve iletişim teknolojileri, özel eğitim

ABSTRACT: This study was performed to determine the hearing impaired students' use of information and communication technology for teaching in elementary and secondary schools. The study was designed as a case study in the academic year 2013-2014 at a Deaf Studying in Elementary and Middle School. The sample of the study constitute 40 hearing impaired students and 15 teachers. The data were collected with observations, semi-structured interviews, reflective journals as commonly used in qualitative research methods. In order to ensure the validity and reliability of research data has resorted to strategies such as diversity. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the data. According to the findings, information and

¹Bu çalışma, birinci yazar tarafından gerçekleştirilen ve ikinci yazarın danışmanı olduğu "İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokullarında Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Öğr.Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun Meslek Yüksekokulu, Samsun-Türkiye, e-posta: uygar.bayrakdar@omu.edu.tr

³Doç.Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Edirne-Türkiye, e-posta: cemcuhadar@trakya.edu.tr

communication technologies are increasing the motivation of hearing impaired students that facilitate the course offerings for students with disabilities and students. Current lack of technological infrastructure and computer games as a means of seeing the students are shown as the main problem. At the end, producing content for the use of information and communication technology in the curriculum framework for the hearing impaired has emerged as the basic proposal. The results of the education of hearing impaired of information and communication technologies is expected to contribute on the use of correct and conscious.

Keywords: Teaching of hearing impaireds, information and communication technologies, special education

1. GİRİŞ

İnsanoğlu duyuları sayesinde ihtiyaçları ile dış dünya şartları arasındaki ilişkiyi ve ilişkilendirmeyi sağlar. Bu açıdan işitme ve anlama insanoğlunun sosyalleşmesini, düşünmesini, konuşmasını, kendini ve düşüncelerini ortaya koymasını sağlayan sözlü dilin temel taşlarıdır (Atay, 2007). Öğrenme süreçlerinde herhangi bir özel gereksinime sahip olmayan öğrenenlerin yanı sıra işitme engelli bireylerin eğitiminde de duyuşsal algılamının önemi büyüktür. İşitme engeli bir bedensel engel gibi direkt göze çarpan bir engel değildir ancak iletişimsel bir beceri sergileme söz konusu olduğunda bu gerçeklik oldukça somut bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İşitme engelinin iletişim becerilerini dil ve konuşma gelişimini olumsuz etkiler gibi görünür yönünü yanı sıra bireyin tüm gelişimini olumsuz etkileyecek bir engel meydana getirdiği ifade edilmektedir (Akçamete ve Gürgür, 2010). Günümüzde teknolojik alanda kaydedilen gelişmeler işitme cihazlarında da kendini göstermiş ve işitme engellilere sahip oldukları işitme yetersizliğinin derecesine ve türüne göre çok çeşitlilikte cihaz seçme olanağı tanımıştır. Öte yandan işitme engelli bireyler için uygun işitme cihazı ile gerekli amplifikasyonun sağlanması hayati bir öneme sahip olsa da, bilgi çağında bu öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinin teknoloji uygulamaları ile desteklenmesi sahip oldukları özel gereksinime en üst düzeyde yanıt verilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü işitme engelliler sahip oldukları işitme yetersizliğinin türü ve derecesi nedeniyle normal işiten akranlarına göre motor gelişim açısından denge ve koordinasyon sağlamada zorlanma, işitsel yaşantının az olmasına bağlı olarak bilişsel gerilik, dil gelişiminde yaşanan gerilik sebebiyle sosyal problemler, akademik problemler gibi bir takım farklı özelliklere sahiptir. Bu özellikler eğitim ortamlarında işitme yetersizliğine sahip kişilerin doğalarına özgü bazı özel ihtiyaçları da beraberinde getirir.

Eğitim sürecinin bireysel farklılıklarına göre desenlenmesi, işitsel kanalın kullanımının öncelik arz etmesi, işitsel yaşantı ile görsel ipuçlarının eşlenmesi için görselliğin uygun teknikte sürece dahil edilmesi ve akademik amaçlar kadar iletişimsel ve sosyal amaçlarında öncelikli olması gerekmektedir. Cavkaytar ve Diken'e (2007) göre de işitme engeline sahip çocuklar konuşma seslerini gerektiği gibi duymadıkları için bu sesleri olması gerektiği gibi de sesletememektedirler. Dolayısıyla işitme engeline bağlı olarak bu çocukların söz dağarcıkları sınırlı olmakta ve normal gelişime sahip akranlarına göre daha yavaş gelişmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri tam olarak bu noktada işitme kaybına sahip öğrencilerin eğitime yönelik geniş bir yelpazede araçlar ile uygulama olanakları sunmaktadır. Ünlüer (2010), işitme engellilerin eğitim sürecinde uygulamaların işitme engelli öğrenciler için uygun yöntem ve teknik ile gerçekleştirilmesi, teknolojinin de içeriğe bu öğretimsel yaklaşım ile dâhil edilmesi sağlandığında söz konusu fırsatların anlam kazanacağını belirtmiştir. Bu fırsatlar pek çok duyuya aynı anda hitap eden çoklu ortam

uygulamalarından kişisel cep telefonlarına, akıllı tahta uygulamalarına kadar çok geniş bir yelpazede çeşitlilik göstermektedir. Gerçekleştirilen pek çok benzer araştırmada da eğitim öğretim sürecine Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) dâhil edilmesinin motivasyonu, anlaşılabilirliği ve akademik başarıyı artırma, teknoloji kullanımı konusunda bilgi ve becerinin artması gibi dikkate değer olumlu farklar yarattığı rapor edilmiştir (Baker, 2010; Dickerson, Williams & Browning, 2009; Karal & Çiftçi, 2008; Kuzu, Odabaşı, Uzuner, Girgin, 2009; Ju, 2009; Yoon&Choi, 2010).

Türkiye’de 44 adet işitme engelliler ilkökul ve ortaokulu ile 18 adet lise mevcuttur. İlkokul düzeyinde toplam derslik sayısı 360, ortaokul düzeyinde 371 ve lise düzeyinde 245 tanedir. İlkokul düzeyinde öğretmen sayısı 466, ortaokul düzeyinde 622, lise düzeyinde 427 kişidir. İlkokul düzeyinde 1982, ortaokul düzeyinde 2248, lise düzeyinde 2152 öğrenci işitme engelliler okullarında eğitim öğretime devam etmektedir (MEB İstatistikleri Örgün Eğitim, 2013-2014). Gerçekleştirilen bu çalışma, işitme engelliler ilkökul ve ortaokulunun sahip olduğu akademik ve teknolojik alt yapı bağlamında eğitim öğretim sürecinde BİT kullanımının işitme engelli öğrenciler ve öğretmenlerinin bakış açıları ile ortaya konulmasını amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında eğitim öğretim sürecinde BİTlerin kullanımının yararları ve kullanımı sürecinde karşılaşılan sorunlar somut olarak betimlenerek ve kurum öğretmenlerine geri bildirim verilerek BİT kullanımının daha verimli hale getirilmesi planlanmaktadır. Bu açıdan da çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada işitme engelliler ilkökul ve ortaokullarında BİTlerin öğretim amaçlı kullanımına yönelik derinlemesine ve çok yönlü bir durum saptaması gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırma nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Durum çalışması; güncel bir olgu, olay, durum ve gruplar üzerine odaklanan, derinlemesine incelemedir (Yin, 1994, s:3). Durum çalışmalarında araştırmacı üzerinde çalıştığı duruma yönelik “nasıl”, “hangi amaçla” gibi soruların yanıtını aramaktadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara bölgesinde yer alan bir İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulu’nda öğrenimlerine devam eden 33’ü erkek, 7’si kadın toplam 40 işitme engelli öğrenci ve aynı okulda görev yapan 9’u erkek, 6’sı kadın toplam 15 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sürecinin tümünde etik ilkeler ve gizlilik özellikle ön planda tutulmuş ve katılımı gönüllülük ilkesi benimsenmiştir. Araştırmada üzerinde çalışılan durumun özelliklerine bağlı olarak sınıf, cinsiyet, öğretmenlerin derslerde BİT kullanım durumları, sayısal ve sözel ağırlıklı derslerin seçimi gibi ölçütler temel alınarak örnekleme dâhil edilecek işitme engelli öğrencilerin ve öğretmenlerin belirlenmesi amaçlı örnekleme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilere ve öğretmenlere ilişkin temel veriler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilere ilişkin temel veriler

Cinsiyet	f
Erkek	33
Kız	7
İkamet edilen yer	f
Yatılı	30

Ev	10
Aile gelir durumu	f
Orta Gelir Grubu	17
Dar Gelir Grubu	15
Üst Gelir Grubu	8
İkamet edilen yerde internet erişimi olma durumu	f
Var	34
Yok	6
Sınıf kademeleri ile ilgili durum	f
1.sınıf	3
2.sınıf	0
3.sınıf	2
4.sınıf	6
5.sınıf	12
6.sınıf	3
7.sınıf	8
8.sınıf	6
Bilgisayar kullanırken sorun yaşama durumları	f
Evet	17
Hayır	23
Bilgisayar kullanımına yönelik öz-yeterlik algısı	f
Yeterli	12
Kısmen Yeterli	18
Yetersiz	10
Öğrencilerin bireysel işitme cihazına sahip olma durumları	f
Evet	31
Hayır	9
Toplam	40

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okulda yatılı olarak kalmaktadır. Öğrencilerin hemen hemen tamamına yakını orta ve dar gelirli ailelerin çocuklarıdır. İkamet ettikleri yerde bilgisayar ve internet kullanım olanağına sahip 40 işitme engelli öğrencinin 31'i bireysel işitme cihazına sahiptir. Sınıf kademeleri temelinde ele alındığında ise en fazla öğrencinin 5.sınıflarda öğrenim gördüğü görülmektedir. Okulun 2.sınıfta öğrenim gören öğrenci bulunmamaktadır. Bilgisayar kullanımına yönelik olarak öğrencilerin 12'si yeterli, 18'i ise kısmen yeterli olarak kabul ederken; 17'si bilgisayar kullanırken sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin temel veriler

Cinsiyet	f
Erkek	9
Kadın	6
Branş	f
İşitme engelliler Öğretmenliği	3
Türkçe	2
Matematik	2
Fen Bilgisi	2

Beden Eğitimi	1
Sosyal Bilgiler	1
Resim İş	1
Bilgisayar ve Teknoloji	1
Din Kültürü	1
Teknoloji Tasarım	1
Toplam	15

Araştırmaya katılan farklı branşlara sahip öğretmenlerin hemen hemen tamamı derslerinde öğretim amaçlı BİT kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte nadiren de olsa derslerinde BİT kullanımı konusunda sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin 8'i daha önce temel bilgisayar kursu, akıllı tahta kullanım kursu gibi hizmet içi eğitimlere katılmışlardır.

2.2. Araştırma Ortamı

Araştırma, Marmara bölgesinde yer alan bir İşitme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulun' da gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne resmi başvuru yapılarak araştırma izni alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştiği İşitme Engelliler Okulu ilkokul ve ortaokul olarak iki kademede hizmet veren üç katlı bir okuldur. Okulun hiçbir sınıfında grup dinleme cihazı mevcut değildir. İlkokulun birinci sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü derslikte üç adet öğrenci masası ve sandalyesi, bir öğretmen masası ve sandalyesi, bir tane dolap ve yazı tahtası mevcuttur. Öğrenci sıraları birbirlerini ve öğretmenlerini en uygun biçimde görme imkânı tanıyan U düzeninde konumlandırılmıştır. Derslikte, bilgisayar, projeksiyon, yazıcı vb. BİT araçları bulunmamaktadır. İlkokulun üçüncü sınıflarının öğrenim gördüğü derslikte yine üç adet öğrenci masası ve sandalyesi, bir öğretmen masası ve sandalyesi, bir bilgisayar masası, bir dolap ve yazı tahtası mevcuttur. Öğrenci masaları birbirlerini ve öğretmenlerini en uygun biçimde görme imkânı tanıyan U düzenine uyacak şekilde konumlandırılmıştır. Derslikte internet bağlantılı bir bilgisayar, projeksiyon, yazıcı, hoparlör ve dokunmatik ekrana sahip bir bilgisayar bulunmaktadır. Projeksiyonun yansıtıldığı nokta öğrencilerin oturma düzeninin tam karşısında görüş açılarına en uygun bir konumda yer almaktadır. İlkokulun dördüncü sınıflarının ders gördüğü derslikte yedi adet öğrenci masası ve sandalyesi, bir adet öğretmen masası ve sandalyesi, bir adet bilgisayar masası ve sandalyesi, yazı tahtası ve dolap yer almaktadır. Öğrenci masaları birbirlerini ve öğretmenlerini en uygun biçimde görme imkânı tanıyan U düzenine uyacak şekilde konumlandırılmıştır. Sınıfta internet bağlantılı bir bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon ve hoparlör mevcuttur. Projeksiyonun yansıtıldığı nokta öğrencilerin oturma düzeninin tam karşısında öğrencilerin görüş açısına en uygun konumda yer almaktadır. Ancak akıllı tahta oturma düzenine göre yan tarafında bulunması nedeni ile öğrencilerin tamamının rahat görebileceği bir açıda değildir. İlkokul ve ortaokulun ortak kullanımına ait bilgisayar laboratuvarında on adet internet bağlantılı masaüstü bilgisayar, bilgisayar masası ve sandalyesi, bir akıllı tahta, tarayıcı, bir dizüstü bilgisayar ve hoparlör mevcuttur. Bilgisayar laboratuvarında yazıcı bulunmamaktadır. Derslik, U düzeni yerine karşılıklı duvara bitleştirilmiş ve yan yana dizilmiş beşerli iki adet düz oturma düzeni oluşturulmuştur. Bu düzen de öğrenciler birbirlerinin arkasında kaldıkları için projeksiyonun yansıtıldığı noktayı ve akıllı tahtayı rahat bir görüş imkânı elde edememektedirler. Öğrenciler kısmen birbirlerinin arkasında kaldığı için sürekli konum değiştirerek yansı noktasını görmeye çalışmaktadırlar. Akıllı tahta ve projeksiyonun yansıtıldığı nokta en önde oturan iki öğrenci için oldukça yakın bir mesafede bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğretmeni ve

öğretmeninde öğrencileri rahat görmesini engelleyen öğretmen masası üzerinde bir büyük bilgisayar monitörü bulunmaktadır.

Ortaokulun Görsel Sanatlar Atölyesi L şeklinde bir sınıftır ve kısmen görüşü engelleyecek bir kolon sınıfın ortasında yer almaktadır. Atölyede öğrenci masa ve sandalyeleri, bir adet öğretmen masası ve sandalyesi, iki adet malzeme dolabı ve raflar, sehpa, duvarlarda öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalar, radyo ve bir adet yazı tahtası bulunmaktadır. Atölye U düzeni yerine grup çalışmalarına imkân tanıyacak şekilde masalardan kümeler oluşturularak düzenlenmiştir. Atölyede bir adet bozuk bir bilgisayar mevcuttur. Projeksiyon, yazıcı, internet bağlantısı gibi BİT araçları bulunmamaktadır. Ortaokulun Fen ve Teknoloji laboratuvarında öğrenci masa ve sandalyeleri, bir adet öğretmen masası ve sandalyesi, materyal dolapları, yazı tahtası ve laboratuvarın arka duvarına yaslanmış sehpa bulunmaktadır. Bu malzemeler ile birlikte laboratuvarında internet bağlantılı bir bilgisayar, projeksiyon, yazıcı, hoparlör ve televizyon bulunmaktadır. Öğrencilerin oturma düzeni U düzeni şeklinde konumlandırılmıştır. Ayrıca projeksiyonun yansıtıldığı nokta oturma düzeninin tam karşısına gelecek şekilde öğrencilerin görüş açısına oldukça uygun bir biçimdedir. Ortaokulun Sosyal Bilgiler sınıfında altı adet öğrenci masası ve sandalyesi, bir adet öğretmen masası ve sandalyesi, bir adet dolap, raflar ve yazı tahtası mevcuttur. Öğrenci masaları birbirlerini ve öğretmeni rahat görebilecekleri U düzeni şeklinde yerleştirilmiştir. Sınıfta bir adet internet bağlantılı bilgisayar ve projeksiyon ve hoparlör vardır ancak yazıcı bulunmamaktadır. Projeksiyonun yansıtıldığı nokta öğrenci oturma düzeninin tam karşısında uygun mesafede öğrencilerin görüş açıları için verimli bir noktada yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemlerinin tümünde olduğu gibi durum çalışmalarında da araştırmacının verilerin toplanması ve analizi sürecini etkin olarak yürütmesi gerekmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada görüşme, katılımcı gözlem, anket, öğrenci ve öğretmenlerin yansıtmaları, okulun alt yapı ve olanaklarına ilişkin resmi belgeler, araştırmacı günlükleri gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde araştırmacının farklı boyutlarına yönelik durumların eksiksiz ele alınabilmesi ilgili alan yazından ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formlarında yer alan soruların oluşturulmasında Özel Eğitim ve Eğitim Teknolojisi alanlarında görev yapan öğretim elemanı, öğretmen ve uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde İşitme Engelli Öğrencilerin duysal ve bilişsel özellikleri göz önüne alınarak kullanılan tüm veri toplama araçlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda hazırlanan veri toplama araçlarından Öğretmen Kişisel Bilgi Formunda 15, Öğretmen Görüşme Formunda 12, Öğrenci Kişisel Bilgi Formunda 16, Öğrenci Görüşme Formunda 12 ve Ders Etkinliklerini Değerlendirme Formunda toplam 17 soru yer almaktadır.

2.4. Verilerin toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda doğal iletişim şekli ve katılımcılara doğal yaklaşım hayati önem taşımaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacı, üzerinde çalıştığı ortamın doğallığını etkileyecek ve veri kaynaklarını yönlendirecek edecek eylemlerden kaçınmıştır. Araştırma verileri bizzat araştırmacı tarafından ve araştırmacının yürütüldüğü okul ortamında elde edilmiştir. Derinlemesine bir veri toplama süreci sonucunda elde edilen verileri amaçlı ve devamlı bir şekilde incelenmiştir. Bu bağlamda, araştırma sürecinde araştırmacı tarafından üç aylık bir veri toplama süreci planlanmıştır. Araştırmacı veri toplama sürecinin tüm

aşamalarında doğal ortamı manipüle edecek yaklaşımlardan kaçınmıştır. Araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde doğal bir üslup kullanmaya ve kişisel bakış açısını bu sürece yansıtılmaya özen göstermiştir.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde veriler hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülmüştür ve bir uzman tarafından doğruluğu teyit edilmiştir. Görüşme ve gözlemlerin temaları oluşturularak kodlama listeleri hazırlanmış ve yine bir uzman tarafından kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular tanımlanarak sonuçlara göre yorumlar yazılmıştır. Araştırmanın inandırıcılık, aktarılabilirlik, onaylanabilirlik gibi durumlarını sağlayabilmek adına işe koşulan stratejiler şu şekildedir:

- Araştırmacı kişisel bilgi formu uygulamaları, görüşmeler ve ders gözlemleri için katılımcılar ve ortam ile uzun soluklu etkileşime girmiştir.
- Araştırmanın konusu ve amaçları paralelinde derinlemesine veri toplanmıştır.
- Veri çeşitlenmesini gerçekleştirebilmek için farklı türde veri toplama araçları kullanılmıştır.
- Araştırmanın katılımcılarını belirlerken amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır.
- Verilerin çözümlenmesi sürecinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile ayrıntılı betimleme sağlanmıştır.
- Araştırmacının rolü raporda net bir biçimde ifade edilmiştir.
- Veri toplama ve analizi sürecinde ön yargısal eğilimlerden kaçınılmıştır.
- Verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Öğretim Sürecinde BİT Kullanımına Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve ders gözlemleri ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dair yorumlara yer verilmektedir. Gözlem yoluyla elde edilen bulgular “Öğretim süreci, BİT türleri, BİT kullanılan dersler, BİT kullanım amacı” olarak toplam dört tema altında organize edilmiştir. Söz konusu temalar ve her bir tema altında ele alınan alt temalar şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1: Öğretim sürecinde BİT kullanımına ilişkin gözlemlerden elde edilen temalar

İşitme engelliler ilkökul ve ortaokulunda “*Öğretim Sürecinde*” sınıf içi etkileşim açısından verimli bir ortam oluşturan, öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenlerini rahat bir biçimde görmelerine olanak veren U şekli oturma düzenine genellikle dikkat edilmektedir. Sadece bilgisayar laboratuvarı ve Görsel Sanatlar atölyesi U şekli oturma düzenine dikkat edilerek düzenlenmemiştir. İşitme engelliler ilkökul ve ortaokulunda öğrenimine devam eden öğrencilerin bir kısmının bireysel işitme cihazına sahip olmadığı görülmüştür ve bireysel

işitme cihazına sahip öğrencilerin bir kısmının da öğretim sürecinde bireysel işitme cihazı kullanma alışkanlığı edinmediği gözlemler yoluyla tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler ders başlangıçlarında öğrencilerin bireysel işitme cihazlarını kontrol etmemektedir ve öğrencileri bireysel işitme cihazı kullanımı konusunda teşvik eden uygulamalara yer vermemektedirler. Bazı öğretmenler genel olarak öğretim sürecinde ve BİT kullanılan derslerde kısmen doğal işitsel sözel yöntemi kullanmakta diğer öğretmenler ise öğrencilerin bireysel işitme cihazına sahip olmamaları ya da düzenli cihaz kullanma alışkanlığına sahip olmamaları nedeni ile iletişim aracı olarak işaret dilini kullanmaktadırlar.

Öğretim sürecinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu elektronik sunumları kullanmaktadır. Bazı öğretmenler ise öğretim sürecinde bilgisayar veya akıllı tahtanın arızalı olması nedeni ile BİTler kullanamamakta ya da BİT kullanmayı tercih etmemektedir. Ancak nispeten daha etkin olarak BİT kullanılan derslere bakıldığında öğretmenlerin ders amaçlarını karşılayacak düzeyde BİTleri etkin kullandığı ancak hazırlanan içeriklerin öğrencilerin dil düzeyine uygun olmaması nedeni ile verimliliğin azaldığı görülmüştür. Öğretim sürecinde derslerde BİT kullanımının öğrencileri derse motive eden başlıca durum olduğu görülmektedir. Projeksiyon ile görsellerin ve video paylaşımı öğrencilerin oldukça ilgisini çekmektedir. Görseller ile kavramların somutlaştırılması öğrenciler açısından motivasyonunu arttırıcı etken olmaktadır. Ancak videolar ve görseller uygun sorular ile merak uyandıracak bir paylaşım şekli ile sunulmadığı için video ve görsel sunumu bittikten sonra motivasyonun düştüğü görülmüştür. Belirli derslerde ders notlarının ders anında Word yazılımı yazılıp yansıtılıyor olması öğrencilerin beklerken sıkılmalarına ve ders motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Derslerde BİT kullanımı sırasında karşılaşılan sorunlara bakıldığında en temel problemin, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin işitme engelli çocukların eğitimi konusunda formasyona sahip olmamaları nedeni ile verimli ders desenleyip sunamamaları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun yanı sıra kablosuz internet bağlantısının her sınıfta yeterli güçte olmaması, bilgisayarların donanım ve yazılım olarak oldukça eski olması ya da bilgisayarların tamamen bozuk olması teknik açıdan başlıca sorunlardır. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar gördüklerinde sadece oyun oynamak istemeleri ve ders yapmayı şiddetle ret etmeleri ders sürecini olumsuz olarak etkileyen bir durum olarak gözlenmiştir. Öğrenciler açısından baktığımızda ise, öğrencilerin derslerde BİT kullanımı sırasında en çok donanım ve yazılım kullanma konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklı sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun BİTleri ders amaçlarını karşılayabilecek kadar etkin bir biçimde kullandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin ise genelinin donanım ve yazılım kullanımı konusunda oldukça kısıtlı bilgi ve beceriye sahip oldukları gözlenmiştir.

“*BİT türleri*” teması adı altında organize edilen bulgulara göre İşitme engelliler ilkökul ve ortaokulunda öğretim sürecinde BİT olarak projeksiyon, bilgisayar, akıllı tahta, yazıcı, fotokopi makinesi, tarayıcı, internet, hoparlör kullanılmaktadır. Fen ve Teknoloji laboratuvarında bu araçlara ek olarak bir televizyon da bulunmaktadır. Bu BİTlerin içinde öğretmenler öğretim sürecinde en çok internet bağlantılı bilgisayarlardan, projeksiyonlardan ve fotokopi makinesinden yararlanmaktadırlar. “*BİT kullanılan dersler*” teması altında organize edilen bulgular ortaokul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine göre derslerinde daha fazla BİT kullanmayı tercih ettikleri göstermektedir. Her iki kademe içinde Görsel Sanatlar ve Teknoloji tasarım dersleri dışında diğer derslerde öğretim sürecinde BİTlerden yararlanılmıştır. Öğretim sürecinde BİTlerden en çok yararlanan dersler ise Sosyal Bilgiler, İnkılâp Tarihi, Bilişim dersleridir. Matematik ve Hayat Bilgisi derslerinde bazı öğretmenlerin BİTlerden yararlandığı bazı öğretmenlerin ise yararlanmadığı görülmüştür. “*BİT kullanım*

amacı“ teması adı altında yer alan veriler ders hazırlık sürecinde iş ve etkinlik kâğıtlarının çoğaltılması ya da basılması için fotokopi makinesinin kullanıldığı, öğretim programıyla ilgili içerik ulaşımı için internet bağlantılı bilgisayardan yararlanıldığı, ders sürecinde ise görselleri ve videoları sunmak ve bazı kavramları somutlaştırmak için Google görsellerden resim temin etmek amacıyla bilgisayar, akıllı tahta ve projeksiyonun kullanıldığı katılımcı gözlem yoluyla göstermektedir. Yine çocukların dikkatini toplamak ve ders motivasyonlarını arttırmak için bilgisayar ile gerçekleştirilen etkinlikler tercih edildiği gözlenmiştir.

3.2 Öğretim Sürecinde BİT Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen

Bulgular

Araştırmada, İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulunda öğretim sürecinin nasıl gerçekleştiğini ve BİTlerin öğretim sürecinde kullanım durumlarının ortaya konulabilmesi için öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen görüşlerin analizi kapsamında “öğretim süreci”, “derslerde BİT kullanımı” ve “BİT kullanımının öğrenim sürecine etkisi” olmak üzere tematik bir yapı oluşturulmuştur. Söz konusu temalar ve her bir tema altında ele alınan alt temalar Şekil 2’de sunulmaktadır.

Öğretim Süreci	Derslerde BİT Kullanımı	BİT Kullanımının Öğrenim Sürecine Etkisi
<ul style="list-style-type: none">• Ölçme süreci (f=15)• Dersin işlenişi (f=13)• Derse katılım (f=13)• Not tutma (f=12)• Materyal kullanımı (f=9)	<ul style="list-style-type: none">• BİT kullanım amacı (f=15)• BİT kullanımı için öneriler (f=15)• BİT kullanılan dersler (f=15)• Karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları (f=15)• BİT kullanımının yararları (f=15)• BİT türleri ve uygulamalar (f=5)	<ul style="list-style-type: none">• Ders motivasyonuna etki (f=15)• Ders etkileşimine etki (f=15)• Ders başarısına etki (f=13)

Şekil 2: Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen tema ve alt temalar

İşitme engelli bireylerin eğitiminde BİT kullanımı temelinde ortaya konan öğretmen görüşleri genel olarak ölçme süreci, dersin işlenişi, derse katılım, ders etkileşimi, not tutma ve materyal kullanımı boyutlarında ifade edilmektedir. Öğretmenler soyut kavramları somutlaştırmak için gerçek materyaller kullandıklarını veya ilgili görsellerin projeksiyon cihazı ve akıllı tahta kullanılarak paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bu amaçla internet ortamında elde edilen görsellerden yararlanıldığı, ders kapsamında kullanılan metinlerin öğrencilerinin seviyelerine göre basitleştirdiği, dramatizasyona yer verildiği ve bu uygulamaların doğal işitsel sözel yöntem ile gerçekleştirdiği görüşmelerde ayrıca belirtilmiştir. Öğretmenler ölçme sürecinde, ilkokulun ilk üç sınıfında sınav yapılmadığı için derslerde öğrencileri gözleyerek öğrenip öğrenmediklerini anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler ölçme-değerlendirme yapabilmek için konu özetini veya tahtada konuyla ilgili soruları çözdürdüklerini, önceden verilen sorular içerisinde soru seçerek yazılı sınav ile ölçme-değerlendirme yaptıklarını, not verilmeyen bazı dersler için ise kaynak kitaplarda önerilen değerlendirme ölçütlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Derse katılım boyutunda yer alan görüşler öğrencilerin derslere yeterli düzeyde katılmadıklarını ve öğretmenlerin öğrencilere derse katmakta zorlandığı yönündedir. Öğretmenler derse katılımı sağlamak amacıyla, dersin son dakikalarında bilgisayar kullanımına izin verdiklerini, öğrencilere derslerde aktif olacakları görevler verdiklerini, merak duygusu uyandırmaya çalışarak

seviyelerine uygun akıllı tahta uygulamaları sağladıkları, oyunlara yer verdikleri, ödüllere başvurdukları, soru-cevap gibi etkileşimli yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. İşitme engelli öğrenciler ile ders sürecinde not tutturmayı tercih eden öğretmenler ilgili metni projeksiyondan yansıtarak öğrencilerin defterlerine yazmalarını, tahtaya yazdıklarının tamamını ya da belli noktalarını not etmelerini veya konuyla ilgili bilgileri içeren bir fotokopi verip bunu yazmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmının derslerinde öğrencilerin not tutmasını tercih etmediği, bir kısmının ise tercih ettiği görülmektedir. Not tutturmayı tercih eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, ilgili metni projeksiyon yardımı ile yansıtmayı tercih ettiği görüşler arasındadır. Öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrenciler ile etkileşime geçmede zorlandığı ve etkileşimin az olduğu yönünde genel bir kanı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı bu durumu bireysel eğitim planı uygulanmasına bağlamaktadırlar. Bazı öğretmenler ise öğrenciler ile ders içi etkileşimin gayet iyi olduğu ve öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşime geçme konusunda oldukça istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ders içi etkileşimi arttırmak için U düzeni oturma şeklini tercih ettiklerini, seviyesi iyi olan öğrencileri diğer arkadaşlarına yardımcı olmak için görevlendirdiklerini ve sürekli masaların etrafında dolaştıklarını ayrıca öğrenciler arasında işaret dili kullanımı çok yaygın olması nedeni ile etkileşime geçerken yine işaret dili kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Derslerde materyal kullanımına yönelik görüşler, ders içeriklerine göre, kitaplar, sıralama kartları, bilgisayar ortamında yer alan görseller, makas, kağıt, yapıştırıcı gibi malzemeler, gerçek materyaller, maketler, spor malzemeleri ve bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta gibi materyallerin kullanıldığı yönündedir. Bu bilgiler yorumlandığında materyal seçiminin ders türüne göre değişiklik gösterdiği ancak BİT araçlarının tüm derslerde kullanıldığının öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmektedir. İlgili alt temalar ile alakalı öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Anlatarak konuyu basitten zora doğru şekillendiririm. Verilecek kavramları kendim çizerek ya da bilgisayardan resim olarak gösteririm. Çok basit net örnekler veririm. Devamlı bir önceki dersin tekrarını yaparım. Soyut kavramları resimleyerek somuta indiririm.”

“Pek yok doğrudan yazdırdığımız şeyler. Bilgisayarda yazıp projeksiyonla yansıtıp o şekilde yapıyoruz. Onun dışında yazması mümkün değil.”

“Bazıları kendi aralarında iyi arkadaş olduğu için etkileşimleri de iyi oluyor. Kızlar yan yana oturmayı tercih ediyorlar. Erkekler ayrı oturuyorlar. Ama genellikle yan yana olanlar birbirlerine yardımcı oluyor. Benimle etkileşimleri konusunda bir sıkıntı yok ama işaret dili bilmemem bir sınırlılık. Ayrıca işaret dilin bilgisayarın teknik terimlerinin bir karşılığı olamaması da ayrı bir sıkıntı doğuruyor.”

“Fon kartonlarına gerçek resimler kullanarak kesip yapıştırarak, elimden geldiği kadar kendim çizerek, bilgisayardan yazıcıdan çıktı alarak sınıfta bulunan akıllı tahta, bilgisayar, internet bağlantısını kullanarak görsel materyalleri olduğunca sıklıkla kullanmaya çalışıyorum. Bazı konularda gerçek materyal getirebileceksem evimden, komşudan, çarşıdan alıp da getirebiliyorum.”

Araştırmada ikinci olarak İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulunda gerçekleşen öğretim sürecinde ne tür BİTlerin hangi derslerde ve hangi amaçla kullanıldığını ortaya koyabilmek için öğretmenlere İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulunda öğretim sürecinde ne tür BİTlerin hangi amaçlar için hangi derslerde kullanıldığı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu konudaki

öğretmen görüşleri “Derslerde BİT Kullanımı” ana teması ve alt temaları ile betimlenmiştir. Öğretim sürecinde derslerde BİT kullanım amacı alt teması ile ilgili öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular derslere hazırlık aşamasında öğretim programına uygun içeriklerin, örnek çalışmaların, ilgili görsellerin internet bağlantılı bir bilgisayar ve televizyondan derlenmesi amacıyla BİT kullanıldığı yönündedir. Derlenen içeriklerin sunuma hazırlanması için PPT sunumu ve Word belgesinde konu özeti hazırlandığı öğretmen ifadeleri arasındadır. Bir öğretmen süreç içerisinde derlediği ve hazırladığı içerikleri kendi bilgisayarında arşivlediğini ve ihtiyaç duyduğu hazır içeriği derslere göre kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu Word programını konu özeti hazırlamak için kullandığını belirtmiştir. Özellikle ilkököl ve ortaokulda Matematik dersinde iş kâğıdı hazırlamak için “Ödev Matik” programını öğretmenler tercih ettiğini ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler dersi için öğretmen tarihi yerlerin fotoğrafını çekmek için fotoğraf makinesinden yararlandığını belirtmiştir. Elde edilen bulgular yorumlandığında öğretim süreci içerisinde BİTlerin; bilgiye, görsellere, örnek çalışmalara erişim ve derlenen içeriklerin arşivlenmesi amacıyla önemli kolaylık sağladığı yönünde görüşlerin birleştiği söylenebilir. Bunların yanı sıra sunum aşamasında PPT ve Word programları aracılığı ile görsel ve not paylaşımı ders sunumu için öğretmenler arasında en çok tercih edilen uygulamalar olduğu yine öğretmen ifadeleri arasında öne çıkmaktadır. Öğretim sürecinde derslerde BİT türleri ve uygulamaları alt teması ile ilgili öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular öğretmenlerin derslerinde; bilgisayar, projeksiyon, kamera, ses sistemi, akıllı tahta gibi BİTler kullandıkları ve büyük çoğunluğunun PPT sunumu ve Word belgesi ile not ve görsel paylaşımı uygulamalarını tercih ettikleri yönündedir. Sınıfında akıllı tahta bulunan bir öğretmen bunlara ek olarak akıllı tahtanın içinde işitme engellilere yönelik hazırlanmış bir eğitim programı olduğu ve bu uygulamadan ders sürecinde aktif bir biçimde yararlandığını ifade etmiştir. Diğer öğretmenler PPT sunumlarının yanı sıra kısa filmler, oyunlar ve bulmacalar gibi uygulamaları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Fen Bilgisi dersinde ise öğretmen Vitamin, Morpa Kampüs, Okulistik gibi sitelerde yer alan uygulamaları derslerinde kullandığını ifade etmiştir. Öğretmen görüşleri ayrıca hemen hemen tüm derslerde BİT kullanıldığı, işitme engelliler ilkököl ve ortaokulunda BİTlerin en temel öğretimsel aralar arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Derslerde BİT kullanımına yönelik olarak öğrencilerin derslerde BİT kullanımına yönelik genel olarak olumsuz bir tutuma sahip olmadıklarını belirtilmiştir. Öğrencilerin derslerin BİTler aracılığı ile işlenmesinden çok hoşlandıklarını, BİTler ile işlenen dersleri BİTler aracılığı ile işlenmeyen derslere göre daha çok sevdikleri ve yazı yazmaktan hoşlanmamalarının bu durumda etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin BİTlere olan olumlu tutum ve ilgiden kaynaklı BİTleri kullanmayı çabuk öğrendikleri öğretmen görüşleri arasındadır. Derslerde BİT kullanımına yönelik olumsuz öğrenci tutumları ile ilgili öğretmen görüşleri ise öğrencilerin sürekli oyun oynamak ve film izlemek istemeleri, görsellik talep etmeleri, derslerde BİT kullanılmadığı zaman derse ve öğretmene karşı olumsuz tavır ve davranışlar sergilemeleri şeklindedir. İlgili alt temalar ile alakalı öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Hazırladığım görselleri onlara sunuyorum ve benzer çalışmaları yapmalarını istiyorum. Derste öğrencilere yaptırmak için internette, örnek çalışmalar derliyorum. Ayrıca interneti bilgiye erişim içinde kullanıyorum. Bu derlemeleri onların düzeyine göre yapılandırıyorum.”

“Sunu hazırlıyorum ve Ppt, Word, Excel ile ilgili arşivlerim var. Sunum için bu arşivlerden yararlanıp projeksiyon ile yansıtıyorum.”

“Akıllı tahtam var. Projeksiyon cihazım, bilgisayarım bunlar bir set halinde. Bu akıllı tahtanın özelliği Trakya üniversitesi bir proje kapsamında okulumuzla çalışma yapmıştı tahtanın içinde işitme engellilere yönelik eğitim programı var. Planıma bakıyorum yarınki anlatacağım konuda neler var ya da bir ders sonra anlatacağım neler var teneffüste falan. Bilgisayardan, görsellerden arayarak ya da PPT sunu hazırlayarak tek kart resim oluşturarak konunun içeriğine göre.”

Öğretim sürecinde derslerde BİT kullanımı sırasında karşılaşılan sorunlar alt teması ile ilgili öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara bakıldığında çocukların sürekli oyun oynamak istemesi, bilgisayarı sadece oyun aracı olarak görmesi ve ders anında sosyal paylaşım sitelerine girmek istemeleri bu nedenle BİTlerin sınıf içi etkileşimi ve derse katılımı olumsuz etkilemesi görüşler arasındadır. Derslerde BİT kullanımı sırasında karşılaşılan teknik sorunlar ile ilgili görüşlerde ise en çok karşılaşılan sorunun internet bağlantısının kesilmesi ve MEB ağında her siteye erişimin olmaması yönündedir. Bunun yanı sıra program sürümlerinin eski olması veya gerekli programların mevcut olmaması, bazı sınıflarda bilgisayar olmaması ve mevcut bilgisayarların eski olmasından kaynaklı çok sık arızalanması, akıllı tahtaların kalibrasyonunun çok sık bozulması ve öğrencilerin özensiz kullanımından kaynaklı arızalar yaşanması yine görüşler arasındadır. Yaşanan bu teknik arızalar dersin akışını bozduğu için ders motivasyonunu olumsuz etkilemesi yapılan görüşmelerde sorun olarak ifade edilmiştir. Öğretmen görüşmelerinde yer alan bir diğer sorun ise BİTlerin tüm duyuları öğrenme organizasyonu için kullanma imkânı tanımaması şeklindedir. İlkokuldan bir öğretmenin görüşüne göre akıllı tahtalar hatalı ve şekil bozukluğu olan yazıları kendi düzelttiği için öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkileyerek sorun oluşturmaktadır. Teknoloji tasarım dersi ile ilgili olarak ise teknik alt yapı ve yazılım yetersizliğinden kaynaklı tasarımların bilgisayar ortamında yapılamaması ve bilgisayar öğretimi ile ilgili dersler için ise bilgisayarın teknik terimlerinin bir karşılığının olmaması ve öğrencilerin kendi bilgisayarları ile okulda ki bilgisayarların işletim sistemlerinin farklılığından doğan öğrenme zorluğu yine öğretmenler tarafından sorun olarak belirtilmiştir. Derslerde BİT kullanımı sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine okul idaresi ve bilgisayar öğretmeninden yardım istemenin ilk çözüm yolu olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu çözüm yollarının devamında bilgisayar ve diğer teknolojik araçların çalıştığı uygun başka bir sınıfa geçerek dersi işlemek veya BİTleri kullanmayı gerektirmeyen başka bir konu veya ders işlemek anlık çözüm yolu olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Akıllı tahta ile ilgili yaşanan sorunlarda ise sadece teknik servisin çözüm üretebilmesi nedeni ile teknik servis çağırılarak sorunun giderilmeye çalışıldığı görüşmelerden elde edilen bulgular arasındadır. Öğretmenlerin tamamına yakını en büyük sorun olarak öğrencilerin devamlı bilgisayar oyunu oynamak ve sosyal paylaşım sitelerine girmek istemelerini ifade etmiştir. Bu sorunu çözmek için ise öğretmenlerin yine tamamı bir çözüm yolu belirtmemesi bu sorun karşısında öğretmenlerin çözümsüz kaldığını göstermektedir. Yine öğretmenlerin tamamına yakını internet bağlantı sorunu yaşadığı ve donanım yazılım eksikliği, arızalar ile ilgili en temel çözüm yolu olarak idare ve bilgisayar öğretmeninden yardım istemeyi çözüm yolu olarak görmektedirler. İlgili alt temalar ile alakalı öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Genellikle bağlantı sorunu yaşıyorum. Bazen bilgisayar bozulabiliyor. Sınıfta bir projeksiyon olmaması ciddi sorun. Bu sorunları çözmek için idareciler ile görüşüyorum.”

“Pek sorun yaşamıyorum ama öğrencinin evindeki işletim sistemi ile burada ki işletim sistemi farklı olunca öğrenmede sıkıntı yaşıyor. Beni aşan bir durum ama bazen bende kaçak program kullanarak sorunu aşmaya çalışıyorum.” şeklindedir.

Öğretim sürecinde BİT kullanımının ilişkin olarak, sunum kolaylığı sağlaması, dersleri öğretmen ve öğrenci açısından etkinlik çeşitliliği sağladığı için daha zevkli hale getirmesi, öğretmenin yükünü hafifletmesi, öğrencilerin dikkat ve ilgilerini arttırması, bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlaması nedeni ile akademik başarıyı olumlu etkilemesi başlıca öğretmen görüşleri arasındadır. Öğretim sürecinde öğrencilerin bilmediği kelimelerin görsellerini anında bulup gösterme kolaylığı zaman açısından ve iletişimin kopmaması açısından işitme engelliler ile iletişim ve etkileşimi kolaylaştırdığı bir diğer yarar olarak öğretmenler tarafından belirtilmiştir. BİTlerin derslerde iletişimsel açıdan sağladığı bir diğer yarar bir öğretmen tarafından teknoloji sayesinde öğretim sürecinde işaret dili kullanma zorunluluğunun ortadan kalkması şeklinde belirtilmiştir. Görüşmelerden elde edilen diğer bulgular bakıldığında; öğrencilerin öğrenmesini çabuklaştırması, görsel sanatlar dersinde yapılan çalışmaların arşivlenebilmesi, sosyal bilimler ile ilgili derslerde gidilemeyecek kadar uzak yerlerin görsellerini sınıf ortamına getirmesi, ders motivasyonunu ve yaratıcılığı arttırması BİTlerin yararı olarak öğretmen görüşleri arasındadır. Ayrıca derslerde BİT kullanımı öğrencilerin bu teknolojileri kullanmayı öğrenmesini sağlaması ve okuma yazmayı olumlu etkilemesi de BİTlerin yararı olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı derslerde BİT kullanımının yaratıcılıklarını arttırdığı, hızlı ve etkili anlatım imkânı sağladığı için kendilerini daha yeterli ve başarılı hissettirdiğini, derslerde BİT kullanımının yararı olarak belirtmiştir. Derslerde BİT kullanımının yararı ile ilgili öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin küçük bir kısmı konuyla ilgili bir gözleme sahip olmadığını ya da derslerde BİT kullanımı öncesi ve sonrası arasında ki farkı görece kadar tecrübeye sahip olmadığını belirtmiştir. İlgili bulgular ile alakalı öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Uzakları yakın yapıyor en kısa örnek vermek gerekirse. Coğrafyada tarihte ileriye gidemiyoruz. Geçmişe gidemediğimiz gibi canlı olarak teknoloji sayesinde geçmişe de gidebiliyoruz, ileriye de gidebiliyoruz ya da bir yere gezmeye gidemiyorsak onu internet ortamıyla ayağımıza kadar getiriyoruz. Eskiden kütüphanelere gidip araştırma yaparken şimdi kütüphaneler her an yanımızda. Teknoloji sayesinde coğrafya yanımızda.”

“Öğrenci başarısı için çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Ders başarısı için değil mezuniyet sonrası bilgisayar kullanmayı bilmek gerekir. Sunumu kolaylaştırıyor. İşaret dili bilmediğim için gerekli görseli anında bulup göstermek hayati bir önem taşıyor.” şeklindedir.

Öğretim sürecinde BİT kullanımı için öneriler alt teması ile ilgili öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara bakıldığında ise öncelikle işitme engelliler için bir öğretim programının hazırlanması daha sonra bu öğretim programına uygun görseller ve videolar ile uygun teknolojik içerik hazırlanması, sınıf içi etkileşimin ve akademik başarının olumsuz etkilenmemesi için BİTlerin derslerde kullanım süresinin iyi ayarlanması ayrıca öğrencilerin de bu teknolojiye sahip olması gerektiği, sınıfların daha ileri teknoloji ürünleri ile donatılması gerektiği görüşleri öne çıkmaktadır. Yine öğretmenlerin bir kısmı BİTlerin tüm derslerde kullanılması gerektiği diğer bir kısmı ise Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Türkçe gibi sözel derslerde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını BİTlerin; grup, deneysel, somutlaştırmak için soyut, görsel, gösterip yaptırma gereken etkinliklerde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer bulgulara baktığımızda BİTlerin kullanım

kontrolünün öğretilmesinde olması gerektiği, BİT kullanımının öğrencinin düzeyine göre yapılandırılması gerektiği, teknolojik araçların (tablet-telefon gibi) çeşitlendirilmesi gerektiği, site erişim engellerinin kaldırılması gerektiği, öğretmenlerin BİT kullanımı ile ilgili eğitimler verilmesi gerektiği ve ortaokul derslerine de alan mezunu işitme engelliler öğretmenlerinin girmesi gerektiği bulgular arasındadır. Alt yapı ile ilgili önerilere baktığımızda öğretmen görüşleri bilgisayarların yenilenmesi ve sınıf içinde BİTlerin doğru konumlandırılması gerektiği, eğitim programlarının alınması, kitapların CD'sinin olması, bakanlığın tablet projesinin işitme engelliler düşünülerek yapılandırılması gerektiği yönünde birleşmektedir. Yine çocukların görüntülerini animasyonlara dâhil edilebilmesi, koridorlarda ve sınıflarda interaktif panoların olması, işaret dili ile ilgili bir yazılım olması hatta Google'nin işaret dili sözlüğü olması öneriler arasındadır. Tüm önerilerin başarıya ulaşması için öncelikle öğrencilerin zamanında cihazlandırılması, odyolojik takibinin yapılması ve çalışır bir cihaza sahip olması gerektiği görüşmelerde elde edilen en önemli bulgudur. İlgili alt tema ile alakalı öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Öncelikle işitme engellilere yönelik bir öğretim programı olmalı bundan sonrada teknolojik anlamda uygun içerik üretilmeli.”

“Her ders için videolu anlatım olmalı ve bu videolar da dudak okuma için yakın çekim mutlaka olmalı. Ders öğretmenin öncelikle işaret dili bilmesi ve her kitabın öğrenciler için cd si olmalı. Bu CD'lerdeki görüntüler öğretim programının gidişine göre uygun tarihte açılmalı.”

Derslerde BİT kullanımının öğrenim sürecine etkisi ana teması altında elde edilen ilk alt tema *“Ders başarısına etki”* temasıdır. Derslerde BİT kullanımının ders başarısına etkisi alt teması ile ilgili öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara bakıldığında BİTlerin sunduğu görsel imkânların öğrencilerin kolay ve hızlı öğrenmesini sağladığı, derse olan ilgi ve dikkatlerini arttırdığı, edindikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu ve dolayısıyla akademik başarıyı arttırdığı temel bulgulardır. Derslerde BİT kullanımının akademik başarıyı arttırmasında, BİTlerin sunduğu görsel imkânların yanı sıra dersleri oyunlaştırmaya imkân tanınmasının da etkili olduğu yine öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca derslerde BİT kullanımının özellikle öğrencilerin okuma yazma becerilerine ayrı bir olumlu etki yaptığı ve akıllı tahtanın okuma becerisi üzerinde yine olumlu etkiye sahip olduğu görüşmelerden elde edilen bulgulardandır. Derslerde BİT kullanımının öğrenim sürecine etkisi ana teması altında elde edilen ikinci alt tema *“Ders motivasyonuna etki”* temasıdır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun olumsuz bir görüşü olmadığı ve derslerde BİT kullanımının öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, özellikle konulara uygun animasyonlar sürece dâhil edildiğinde BİTlerin ders motivasyonunu arttırmada daha etkili olduğu bulgular arasındadır. BİT öğrencilerin ilgisini çektiği, daha kolay öğrenmelerini sağladığı, görsellik sunduğu, kitaba bağımlılığı azalttığı için öğrencilerin ders motivasyonunu arttırdığı yine öğretmen görüşleri arasındadır. Ancak iki öğretmen BİTlerin ders motivasyonunu arttırmada tek başına yeterli olmadığı, bir öğretmen ise ancak zaman açısından dengeli kullanıldığında ders motivasyonunu arttıracığı yönünde görüş belirtmiştir. Derslerde BİT kullanımının *“Ders etkileşimine etki”* etkisi ile ilgili öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara bakıldığında derslerde BİT kullanımının ders etkileşimini olumsuz etkilemediği aksine birbirleri ile ve öğretmenleri ile olan etkileşimi arttırdığı, daha etkin kıldığı belirtilmiştir. Bu olumlu durumunu ortaya çıkmasında bilgisayarda yaptıklarını birbirlerine ve öğretmenlerine anlatmak istemeleri ve BİTlerin zaman tasarrufu sağlamsı nedeni ile kalan zamanın etkileşime

ayrılmasının etkili oluşu yine öğretmen görüşleri arasındadır. Bir öğretmen ise derslerde BİT kullanımı sırasında görsellik ön planda olduğu zamanlarda ders etkileşimini olumlu etkilediği yönünde farklı bir görüş belirtmiştir. İlgili bulgular ile alakalı öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Bence etkili çünkü görsel insan hafızasında daha kolay kalır. Öğrenme açısından da daha kolay çünkü direkt görseli aldığı için bizim çocuklarda da görsel önemli. Yani anlatıma dayalı değil.”

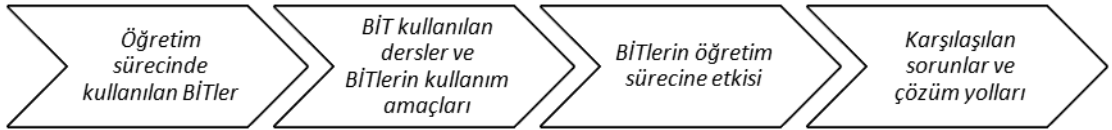
“Çok daha çabuk motive oluyorlar. Derse girmeden önce kapıda kendileri bile sırayla bilgisayarı açmak istiyorlar. Bilgisayar açılacak mı ben açayım, projeksiyon açılacak mı düğmesine ben basayım. Daha istekli, arzulular.”

“Ancak birbirleri ile konuşmayı tercih ettikleri için benimle olan etkileşimleri azalıyor. Derslerde teknoloji kullanıldığı zaman birbirleri ile olan etkileşim artıyor. Çünkü yaptıklarını birlerine anlatmak istiyorlar.”

3.3. Öğretim Sürecinde BİT Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen

Bulgular

İşitme engelli öğrenciler ile yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular “*Öğretim sürecinde kullanılan BİTler, BİT kullanılan dersler ve BİTlerin kullanım amaçları, BİTlerin öğretim sürecine etkisi, Karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları*” olarak toplam dört tema altında organize edilmiştir.



Şekil 3: Öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen temalar

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilere göre İşitme Engelliler İlkokul ve Ortaokulunda öğretim sürecinde BİT olarak bilgisayar, kamera, projeksiyon, akıllı tahta, ses sistemi kullanılmaktadır. Ancak akıllı tahta ve kamera her sınıfta mevcut değildir. Bu veriler yorumlandığında okulun BİT alt yapısına büyük oranda sahip olduğu ancak homojen bir dağılımın bulunmadığı söylenebilir. “*BİT kullanılan dersler ve BİTlerin kullanım amaçları*” temasına ait bulgulara bakıldığında görüşme yapılan öğrencilerin tamamı BİTlerin Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinde kullanıldığı, sınavlarda sınav kağıdı hazırlamak dışında kullanılmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretim sürecinde öğrencilere BİT kullanım imkânı tanınmamakta ya da çok az tanınmakta şeklinde görüşler yine öğrenci ifadeleri arasındadır. Bunun yanı sıra görüşme yapılan tüm öğrenciler BİTleri ödev yapmak ve ders çalışmak için kullanmadığını belirtmiştir. Derslerde BİTlerin kullanım amaçları yönünde öğrenci görüşlerine bakıldığında ise derse görsellik katmak, yazılı metni yansıtmak ve deney izletmek şeklinde ki görüşler bulgular arasındadır. Bu durum öğretim sürecinde en yoğun olarak Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinde kullanıldığı ancak öğrencilerin aktif kullanımına çok az yer verildiği ve yine dersleri görselleştirmek amacıyla kullanıldığı yönünde ki fikri

güçlendirmektedir. “*BİTlerin öğretim sürecine etkisi*” teması ile ilgili bulgulara bakıldığında bu teknolojiler ile işlenen dersleri daha az yazmak zorunda kaldıkları için daha çok sevdikleri, öğrenmeyi kolaylaştırdığı için akademik başarıyı olumlu etkilediği görüşleri öne çıkmaktadır. Ancak bazı öğrenciler BİTlerin akademik başarıyı her zaman arttırmada etkili olmadığı yönünde fikir belirtmişlerdir. Öğretim sürecinde BİT kullanımının sınıfı içi etkileşimine olan etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri öğretmen-öğrenci etkileşimi için olumlu olduğunu ancak öğrenci-öğrenci etkileşimi için olumsuz bir etkiye sahip olduğunu, bu durumun oluşmasında bilgisayar kullanımı sırası için aralarında kavga etmeleri şeklindedir. “*Karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları*” teması ile ilgili bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin hepsinin bilgi eksikliğinden kaynaklı donanım ve yazılımları kullanamama gibi sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Karşılaştıkları bu sorunları çözmek için de öğrencilerin yine tamamının ders öğretmenlerinden yardım talep ettiği şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin BİTleri kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve bu nedenle sorunlarla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. İlgili temalar ile alakalı öğrenci ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

“Bizim sınıfta bilgisayar var, projektör var, akıllı tahta var. Bilgisayar en çok Fen Bilgisi, Türkçe dersinde var.”

“Ben derslerde bilgisayar kullanmıyorum.”

“Bilgisayarda ödev ders yapmıyorum.”

“Derslerde bilgisayarda deney izliyorum, resim bakıyorum.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

İşitme engelliler okullarında öğretmenler öğretim sürecinde BİTleri içerik erişimi, görsellerin ve videoların paylaşımı, kavramların somutlaştırılması gibi öğrencilerinde ilgisini çekecek düzenlemeleri sağlamak amacıyla kullanmaktadır. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin görsellikten daha fazla hoşlanması, talep etmesi ve bu sayede ders motivasyonlarının daha çok artması etkilidir. Kuzu ve arkadaşlarının (2009), yapmış olduğu bir araştırmada öğrencilerin cep bilgisayarlarından beklentileri içeriklere ulaşma ve tekrar yapma olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yürütülecek ders için hazırlanan web sayfasında görsellerin yazılardan daha çok olmasını talep etmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmada işitme engellilerin eğitiminde genel olarak BİT kullanım amacı ve öğrenci beklentileri ile ilgili elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

İşitme engelliler okulunda öğretim sürecinde BİT kullanımı sırasında karşılaşılan en temel sorun ortaokul öğretmenlerinin işitme engelli çocukların eğitimi ile ilgili bilgi, beceri ve tekniğe sahip olmamaları sebebiyle BİTler ile etkili ve verimli ders içeriği hazırlayıp işitme engellilere uygun yöntem ile paylaşamamaları olarak görülmüştür. Ünlüer (2010), yapmış olduğu araştırmada benzer olarak işitme engelli öğrencilere eğitim vermek için sürdürülen programlarda gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının ilk olarak işitme engelli öğrenciler açısından uygun yöntem ve teknik ile yürütülmesi ve teknolojinin de uygulamaya bu öğretimsel yaklaşım ile dâhil edilmesi gerekliliğini hayati önem olarak belirtmektedir. İşitme engelliler ilkokul ve ortaokulunda karşılaşılan diğer sorunlar ise; internet bağlantı sorunu, sınıflarda yer alan bilgisayarların donanım ve yazılım açısından çok yetersiz olması ve bazı sınıflardaki bilgisayarların ise tamamen yetersiz olmasına bağlı olarak yaşanan sorunlardır.

Ünlüer'in (2010), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada elde edilen bulguların başında işitme engellilerin eğitiminde BİTlerin kullanımının altyapı koşulunun sağlam olması ile işlerlik göstererek işlevsellik kazandığı gelmektedir. Her iki durumda göstermektedir ki işitme engellilerin eğitim sürecinde BİTlerin aktif, işlevsel kullanımının sağlanarak işlerlik kazandırılması sağlam altyapı ön koşulu dâhilinde gerçekleşebilen bir durumdur. Bu bağlamda her iki araştırmanın bulguları ve sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

İşitme engelliler okulunda öğretim sürecinde BİT kullanımına yönelik öğretmen önerileri, öncelikle işitme engellilere yönelik bir öğretim programı oluşturulması ve bu öğretim programına uygun teknolojik içerik hazırlanması, sınıfların daha ileri teknolojik altyapı ile donatılması, BİTlerin tüm ders ve etkinliklerde öğrenci seviyelerine uygun şekilde kullanılması şeklindedir. Karal ve Çiftçi (2008), tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre tüm sınıf ve kademelerde bilgisayar destekli eğitimin gerekli olduğu ve işitme engelli öğrencilerin özellikleri gözetenilerek bir öğretim programı oluşturulması gerektiği ancak bu sayede işitme engelli öğrencilerin akademik başarılarının artacağı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca işitme engellilerin eğitimi için tasarlanacak bir yazılımın görsel açıdan zengin, oyun temelli olması gerektiği de raporlaştırılmıştır. Her iki bulgu işitme engellilerin eğitiminde BİT kullanımına yönelik getirilen öneriler bağlamında benzer sonuçları ortaya koymaktadır.

İşitme engelliler ilkökul ve ortaokulunda görev yapan öğretmenler öğretim sürecinde BİTleri daha etkin ve verimli kullanabilmeleri için kendilerine mesleki içi eğitim ve benzeri olanakların sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ünlüer (2010), yapmış olduğu çalışmada öğretim elemanlarının ders içi uygulamalarında BİTleri daha amacına uygun kullanabilmeleri için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Bu açıdan her iki bulgu birbiri ile tamamen örtüşmektedir.

İşitme engelliler ilkökul ve ortaokulunda derslerde BİT kullanımı sunum kolaylığı, konuları görselleştirme ve öğrencilerin ilgilerini derse çekme olanağı sağlamaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerde derslerde BİT kullanımının akademik başarıyı arttırdığını, sunum kolaylığı sağladığını, görselliği arttırdığını, etkinlik çeşitliliği sağladığını, öğrencilerin ilgilerini arttırdığını, zaman tasarrufu sağladığını belirtmiştir. Demirhan (2008), gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın sonuçlarına göre derslerde teknoloji kullanımının zaman tasarrufu sağladığı ve kalan zamanın konuları pekiştirmek için kullanıldığı bu nedenle akademik başarının olumlu etkilendiği belirtilmiştir. Gerekli ön koşullar sağlandığında teknolojik araçların işitme engellilerin eğitiminde olumlu bir etkiye sahip olduğu da raporlaştırılmıştır. Bu bağlamda her iki araştırmanın bulguları ve sonuçları işitme engellilerin eğitiminde BİTlerin kullanımının getirdiği yararlar açısından büyük benzerliklere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

İşitme engelliler ilkökul ve ortaokulunda derslerde BİT kullanımının getirdiği görsellik ve çeşitlilik öğrencilerin farklı ve ilgi çekici yaşantılar deneyimlemesini sağlayarak ders motivasyonunu arttırmaktadır. Çuhadar, Odabaşı ve Kuzu'nun (2009) gerçekleştirmiş olduğu bir çalışmada işitme engellilerin eğitiminde BİT kullanımının eğitim öğretim sürecini daha esnek bir hale getirdiğini bunun yanı sıra eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının işitme engelli öğrencilere özgürlük getirdiğini ve dolayısı ile işitme engelli öğrencilerin öz güvenleri ile motivasyonlarının arttığı ifade edilmiştir. Gerçekleştirilen bu iki çalışmanın bulguları ve sonuçları incelendiğinde işitme engellilerin eğitiminde BİTlerden yararlanmanın

işitme engelli öğrencilerin ders motivasyonlarına olumlu etkisi bağlamında paralellikler olduğu görülmektedir.

İşitme engelliler okulunda öğretim sürecinde BİTlerden faydalanmanın getirdiği yararlar ile ilgili öğrenci ifadeleri not tutma kolaylığı sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma ve akademik başarıyı artırma şeklinde raporlaştırılmıştır. Baker (2010), yapmış olduğu çalışmada video tabanlı teknolojiler yoluyla internet üzerinden verilen eğitim hizmetlerinin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler video tabanlı teknolojiler ile internet üzerinden verilen eğitimin akademik başarılarının olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Bu bağlamda elde edilen araştırma bulguları ile söz konusu araştırma bulguları benzer özelliktedir.

İşitme engelliler ilkokul ve ortaokulunda derslerde BİT kullanımına yönelik öğretmenler öğrencilerin bilgisayarda sürekli oyun oynamak ve video izlemek istemelerini BİTlere yönelik olumsuz öğrenci tutumu olarak belirtmiştir. Ayrıca ortaya çıkan bu olumsuz tutumun sınıf içi etkileşimi ve derse katılımı olumsuz etkilediği yine öğretmen görüşü olarak raporlaştırılmıştır. Panselina ve arkadaşları (2002), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada işitme engelli öğrenciler için tasarlanmış bir bilgisayar programını araştırma sürecinde kullanırken işitme engelli öğrencilerin en çok video klipler ile ilgilendiğini, programın sözlük uygulamasının çok az kullanıldığını ve ayrıca video klipler sırasında ekrana gelen ek resim ve şemaların öğrencilerin dikkatlerini dağıttığını raporlaştırmıştır. Gerçekleştirilen bu iki çalışmanın bulgularının birbirine benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

İşitme engelliler ilkokul ve ortaokulunda öğretim sürecinde BİTlerin kullanılması öğrencileri derslere motive eden başlıca unsur olarak tespit edilmiştir. BİTlerin sağlamış olduğu görselleştirme olanakları bu durumun oluşmasında etkilidir. Ayrıca okulda görev yapan öğretmenler de derslerde BİT kullanımının öğrencilerin ders motivasyonlarını arttırdığını ifade etmiştir. Mich ve Vettori (2011), yapmış olduğu araştırmada işitme engelli öğrenciler için geliştirilmiş bir yazılım aracılığı ile hikâyeler sunulmuş ve bu uygulamanın öğrencilerin okuma motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgisayar ortamında LODE isimli özel bir yazılım ile hikâye okumaktan hoşlandıkları ve zevk alarak okuma faaliyetlerini tamamladıkları tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen iki çalışmanın bulgu ve sonuçları birbiri ile büyük oranda paralellik göstermektedir.

İşitme engelliler ilkokul ve ortaokulunda derslerde BİT kullanımının işitme engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerini olumlu etkilediği öğretmen görüşü olarak tespit edilmiştir. Ju (2009), yapmış olduğu araştırmada çoklu ortamda işitme engeline sahip ünlü kişilerin hikâye kahramanı olarak kullanıldığı hikâyelerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama ve tanımlama becerilerinde olumlu anlamda önemli ölçüde fark oluştuğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda iki çalışmanın bulgu ve sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

İşitme engelliler ilkokul ve ortaokulunda öğretim sürecinde BİT kullanımı ders anında öğrencilerin bilmediği kelimelerin görsellerini anında bulup paylaşma imkânı işaret diline bağımlılığı azaltmakta ve sınıf içi iletişimi kesintiye uğramaktan kurtarmaktadır. BİTlerin sunmuş olduğu bu görsel imkânlar ayıca öğrencilerin kelime bilgilerini de olumlu etkilemektedir. Nezhad ve arkadaşlarının (2013), gerçekleştirmiş olduğu araştırmada çok ortamlı öğrenmenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime becerisine

ilişkin etkileri araştırılmış ve çok ortamlı iletişim araçları ile kelime becerisi öğretiminin öğrencilerin kelime becerilerini olumlu anlamda etkilediği tespit edilmiştir. Her iki çalışmanın bulgu ve sonuçlarının kısmen birbirine bezemektedir.

Bu çalışmada işitme engellilerin eğitimin sürecinde BİTlerin genel olarak olumlu bir etkiye sahip olduğu ancak işitme engellilere yönelik bir öğretim programı ve bu öğretim programı dâhilinde işitme engellilerin ihtiyaç ve özelliklerine göre BİTler aracılığı ile sunulabilecek içerik oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ve ortaya konan sonuç kapsamında işitme engelli bireylerin eğitimine ilişkin bir takım öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- İlkokul ve ortaokul düzeyinde işitme engellilere yönelik bir öğretim programı oluşturularak bu öğretim programı dâhilinde işitme engellilerin eğitimi için teknoloji tabanlı içerik oluşturulabilir.
- İşitme engelliler orta okullarında branş öğretmenleri yerine işitme engelliler eğitimi konusunda yüksek öğrenime sahip alan öğretmenleri istihdam edilerek teknolojik araçların daha verimli kullanılması sağlanabilir.
- İşitme engelliler okulunda görev yapan öğretmenlere BİTleri kullanımına yönelik meslek içi eğitimler düzenlenebilir.
- İşitme engelliler okullarında gerçekleştirilecek tüm uygulamaların başarıya ulaşması için öncelikle öğrencilerin odyolojik takipleri yapılmalı ve düzenli cihaz kullanımı konusunda öğrenciler teşvik edilmelidir.
- Ailelere ve öğretmenlere işitme cihazı kullanımı ve bakımı konusunda bilgi verilmelidir.
- İşitme engelliler okullarında her kademedeki ve derste çocukların seviyelerine göre BİTleri kullanmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Akçamete, G., Gürgür, H. (2010). "İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi" *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim*. Editör: Gönül Akçamete. Ankara: Kök
- Atay, M. (2007). *İşitme engelli çocukların eğitiminde temel ilkeler*, İstanbul: Özgür Yayınları
- Baker, S. (2010). *Remote tutoring of deaf and hard of hearing students using video and web based technologies*. Journal for Deaf Educational Technology Vol. 1, Issue 1 ISSN: 1942-3470, www.lifted-up.org/jdet
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş*, Ankara: Kök
- Çuhadar, C., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2009). M-Learning for hearing impaired learners: Dimensions of evaluation. *International Journal of Education and Information Technologies*, 3(3), 179-186.
- Demirhan, T. (2008). *Bilişim teknolojilerinin işitme engellilerin eğitimine olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi.
- Dickerson, J., Williams, S., & Browning, J. B. (2009). *Scaffolding equal success in teaching tablet PCs. The technology teacher*, 68(5), 16-20.

- Ju, J. M. (2009). The effects of multimedia stories of deaf or hard-of-hearing celebrities on the reading comprehension and English words learning of Taiwanese students with hearing impairment. *Asian Journal of Management and Humanity Sciences*, 4(2-3), 91-105.
- Karal, H., & Çiftçi, E. (2008). İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde bilgisayar destekli animasyonlardan yararlanma. In *8th International Educational Technology Conference, Online papers: http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/86.doc.* (30,08,2013)
- Kuzu, A., Odabaşı, F., Uzuner, Y., Girgin, C. (2009). *İşitme engellilerin eğitiminde mobil teknolojiler (İBEM)* Eskişehir.
- MEB, (2014). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013/14. National Education Statistics Formal Education 2013/14.* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Resmi İstatistik Programı Yayını. Ankara
- Mich, O., Vettori, C. (2011). "An ICT-based Application to Support Deaf Children's Reading Comprehension", *International Conference Ictfor Language Learning 4th Edition, Italy*,
- Nezhad, H. Y., Atarodi, I., & Khalili, M. (2013). From Multimodal Learning to Mimicry Learning: The Study on the Impact of Multimedia (Multimodal) Learning on the Vocabulary Achievement of the EFL Deaf Students. *New Media and Mass Communication*, 12, 22-29.
- Panselina, M. E., Sigalas, M. P., & Tzougraki, C. (2002). Design and development of a bilingual multimedia educational tool for teaching chemistry concepts to deaf students in Greek sign language. *Education and Information Technologies*, 7(3), 225-235. *Kluwer Academic Publishers. Manufactured in The Netherlands.*
- Ünlüer, S. (2010). *Engelliler entegre yüksek okulundaki bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu sürecinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu üniversitesi.
- Yin, R, Y. (1994). *Case study research: Design and Methods.* Thousand Oaks: SagePbc.
- Yoon, J., Choi, H. : (2010). "The effects of captions on deaf students' contents comprehension, cognitive load and motivation in online learning", *Technology and Deaf Education Symposium: Exploring Instructional and Access Technologies*, held at the National Technical Institute for the Deaf, Rochester Institute of Technology, Rochester, NY, June 21-23, 2010.



Felsefe ve Eleştirel Düşünme¹

Philosophy and Critical Thinking

Senar ALKIN-ŞAHİN², Nihal TUNCA³

Özet: Felsefenin kurallarını-kaygılarını tanımadan, felsefenin yöntemlerine başvurmadan, felsefi tutuma ilişkin farkındalık yaratmadan eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek güçtür. (Eleştirel) düşünme eğitiminin işlevselliği kazanmasında; bu eğitimin, felsefenin unsurlarına ilişkin bilgisi ve farkındalığı olan, felsefi tutumun ve düşüncenin özelliklerini bilen öğretmenler tarafından yürütülmesi önemlidir. Bu iddianın kuramsal olarak temellendirilmesi gereksiniminden hareketle, bu çalışmada, felsefenin unsurları ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin tartışılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada, önce “felsefe - eleştirel düşünme”, “bilge – eleştirel düşünür” kavramları arasındaki ilişki konu edilmiştir. Ardından ise “felsefe” ve “eleştirel düşünme” kavramlarının kesişim kümesinde yer alan alt kavramlardan hareket edilerek, felsefenin-felsefi düşüncenin, eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle doğrudan ilişkili olan kurallarına, yöntemlerine ve kaygılarına açıklık getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Felsefe, düşünme eğitimi dersi, eleştirel düşünme, eleştirel düşünür, bilge

Abstract: Without knowing the rules and concerns of philosophy, administering its methods, and raising the awareness of philosophical attitude, it is very difficult to educate individuals who can think critically. For critical thinking to be functional, critical thinking instruction should be given by teachers who are knowledgeable and conscious about the elements of this philosophy and know the features of philosophical attitude and thinking. On the basis of the assumption that the theoretical basis of this claim should be laid, the current study aims to discuss the relationship between the elements of philosophy and critical thinking. In this regard, first, the relationship between the concepts of philosophy and critical thinking and knowledge and critical thinker is discussed. Then, based on the sub-concepts included in the intersection set of the concepts of philosophy and critical thinking, principles, methods and concerns of philosophy-philosophical thinking directly related to the development of critical thinking are highlighted.

Keywords: Philosophy, thinking training course, critical thinking, critical thinker, sophisticated

1. GİRİŞ

Bugün dünyada bireylerin ya da toplumların yaşadıkları pek çok sorunun çözümü, sahip oldukları ve işe koştuıkları düşünme becerileriyle ilişkilidir. Neyi düşünmesi, neye inanması, ne yönde karar vermesi, nasıl davranması hatta neye gülmesi gerektiği konusunda bir otorite figürüne bağımlı olan, eleştirel düşünmeyen, sorgulamayan bireylerden; kendilerini, toplumu ya da evreni anlamaları beklenemez. Bireylerin, yaşamı sorgulamaları; doğruyu ve yanlış ayırt etmeleri; gittikçe artan ve bu oranda kirlenen bilgiyi, sunulan iddia ve önermeleri eleştiri süzgecinden geçirmeleri; yargılarında dürüst olmaları; görüşlerini sağlam gerekçelerle desteklemeleri; otorite bağımlılığından kurtulmaları ise ancak akıllarını kullanmaları ile olanaklıdır. Bu da bireylerin zihinsel süreçleri ile ilgilidir ve doğrudan (eleştirel) düşünme becerilerini akla getirmektedir.

¹ Bu çalışma, iki program geliştirme uzmanının, “felsefi ve eleştirel düşünme” çabası ve merakının ürünüdür. Çalışmanın yapılandırılması sürecinde verdiği destekten ve felsefe alanyazınına ilişkin yönlendirmelerinden dolayı Doç. Dr. Hakan Gündoğdu’ya teşekkür ederiz.

² Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: senar35@gmail.com

³ Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: tuncanihal@gmail.com

Bireylerde (eleştirel) düşünme becerilerinin geliştirilmesini etkileyen çok sayıda değişken vardır. Bu değişkenlerden okul, planlı programlı olması ve (eleştirel) düşünme becerilerinin geliştirilmesini rastlantısallıktan kurtarması açısından diğer değişkenler içinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bugün okullarda, 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında, öğrencilerde doğrudan düşünme becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen iki temel ders vardır. Bunlardan biri 11. Sınıfta okutulan 2 saatlik zorunlu “felsefe” dersidir. Diğeri ise ilköğretim kurumlarında “düşünme eğitimi” dersidir ki, ilk çerçevesi 2006 yılında çizilmiş; ardından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 14.07.2005 tarih ve 192 sayılı kararıyla seçmeli ders olarak 6-7-8. Sınıflarda birer saat okutulabileceği (Eğitim Sen, 2011); bugün ise 28.05.2013 tarih ve 22 sayılı kararıyla 2013-2014 öğretim yılından itibaren 5. ve 6. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilen ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde seçmeli ders olarak 7-8. Sınıflarda ikişer saat okutulabileceği (MEB, 2014) karara bağlanmıştır.

Alanyazında felsefe öğretimine-felsefe dersine ilişkin sınırlı sayıda yapılan araştırma içinde, ne yazık ki felsefeyi, (eleştirel) düşünmeyi kazandırması bağlamında konu edinen çalışma sayısı yok denecek kadar azdır (Bozoğlu, 2008). Buna bağlı olarak, Türkiye’de felsefe dersinin eleştirel düşünme becerilerini kazandırma durumuna ilişkin ampirik araştırma bulguları oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte pek çok araştırmacı, felsefe eğitimi, genel olarak düşünmeyi, özeldede ise eleştirel düşünmeyi kazandırmadığı yönünde eleştirmektedir (Onosko, 1991; Arpaçay, 1999; Dombaycı, 2002; Direk, 2004; Küçükkurt, 2006; Bozoğlu, 2008; Dombaycı, 2008; Kefeli ve Kara, 2008; Günay, 2011; Kızıltan, 2012). Araştırmacıların bu görüşlerine sundukları gerekçeler ise genel olarak (1) öğretim programlarının eleştirel düşünmenin kazandırılmasını hedeflemekten uzak olması, (2) ders için ayrılan sürenin yetersiz olması, (3) ders kitaplarının, felsefenin temel problemlerinden hareket ederek genelde pek çok filozofun görüşlerini sıralayan bir içeriğe sahip olması, (4) buna bağlı olarak dersin öğretmenler tarafından “bilgi aktarımı”, öğrenciler tarafından “ezber yapma” olarak görülmesi, (5) dersin öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulan öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinin eleştirel düşünmeyi kazandırmaya hizmet etmemesi, (6) ilk ve ortaöğretimde, yorumlama, düşünme, fikir üretme gibi becerilerini geliştiremeyen, bilginin doğruluğunu sorgulamayan öğrencilerin ortaöğretimin son yıllarında karşılaştıkları geç kalınmış felsefe dersiyle ilgili bir fikir oluşturamamalarıdır. Felsefe bir “düşünme işi” olduğu halde, öğrencileri üst düzey düşünmekten çok “ezber yapmaya” zorlayan bir felsefe dersinden; ortaöğretimin son yıllarına kadar öğretmenleri ya da ders kitapları tarafından sunulan bilgileri dogmatik biçimde almış, sorgulamamayı alışkanlık halinde getirmiş öğrencilerden, eleştirel düşünme, sorgulama ve felsefi bir tutuma sahip olma gibi özelliklerin beklenmesi güçtür (Direk, 2004; Kefeli ve Kara, 2008).

Bu güçlük, bazı araştırma sonuçlarına, öğrencilerin felsefe dersini sevmedikleri; felsefeye ilgi duymadıkları; felsefe dersindeki tartışmaların gelişimlerine katkıda bulunduğuna inanmadıkları (Küçükkurt, 2006); felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda kararsız oldukları; kendilerini düşünmeye yönlendiren soruların sorulmasını, bir soruna ilişkin farklı çözümler üretmelerini, görüşler arasında önemli benzerlik ve farklılıkları bulmalarını, derste görüşler sorgulanırken tarafsız yaklaşımlarının sağlanmasını yeterli görmedikleri (Bozoğlu, 2008) biçiminde yansımaktadır.

Yine alanyazında düşünme eğitimi dersini konu edinen çalışma sayısı da oldukça sınırlıdır (Keskin, 2009). Bu bağlamda ders, uygulama sürecine ilişkin alınan kararlardaki karmaşıklık; zorunlu olmaması; seçmeli bir ders olmasına bağlı olarak devlet okullarında bu dersin seçilmemesi; seçilen az sayıdaki okulda branşı dikkate alınmaksızın (Müzik, Türkçe, Matematik vb.) norm kadro mağduru öğretmenler tarafından yürütülmesi, felsefe öğretmenleri tarafından yürütülmemesi gibi nedenlere bağlı olarak eleştirilmektedir (Eğitim Sen, 2011). Özellikle felsefe öğretimiyle ilgili sivil toplum kuruluşlarının, eğitim sendikalarının ve üniversitelerin, düşünme eğitimi dersinin programlarda zorunlu olarak yer almamasına ve felsefe öğretmenleri tarafından yürütülmemesine

tepki gösterdikleri bilinmektedir (Ülger, 2012). Alanyazında felsefe dışındaki diğer farklı branş öğretmenlerinin düşünmeyi ya da özel olarak eleştirel düşünmeyi kazandırma yeterliliklerine ilişkin ulaşılan olumsuz sonuçlar da söz konusu eleştiriyi desteklemektedir (Serdar, 1998; Gelen, 2002; Şengül, 2007; Alkın, 2012).

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesine hizmet eden bu iki dersin 12 yıllık zorunlu eğitimin içine yerleştirildikleri sınıf düzeyleri ve sınırlı olmakla birlikte her iki derse yöneltilen eleştiriler dikkate alındığında şu sorular akla gelmektedir: “Düşünme eğitiminin felsefe eğitiminden bağımsız olması; öğrencilerin felsefe ile karşılaşmadan, (ilgili konuda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi almayan Müzik, Türkçe, Matematik öğretmenleri tarafından yürütülen) düşünme eğitimi dersi ile ortaokulun son sınıflarında karşılaşmaları, onların hem gerçek bir eleştirel düşünür olmalarının hem de felsefi bir tutumu benimsemelerinin önünde bir engel değil midir?”, “Felsefenin temelinde eleştirel ve mantıklı düşünmenin olduğu, üstelik felsefenin, düşünmeyi, hem konu hem de araştırma yöntemi olarak ele aldığı (Beyer, 1990) dikkate alındığında, okullarda felsefeye ve eleştirel düşünmeye ilişkin verilen eğitim birbirinden ayrılabilir mi?”, “Çocuklarda, felsefi düşünmenin ve felsefi tutumun özelliklerine, felsefi çalışmaların kural ve yöntemlerine, felsefenin kuramsal kaygılarına ilişkin farkındalık yaratmadan düşünme eğitimi gerçekleştirilebilir mi ve söz konusu farkındalık felsefe bilgisi olmayan öğretmenler tarafından yaratılabilir mi?”, “Felsefenin kural, yöntem, ilke ve kaygılarının, öğrencilerde düşünmenin geliştirilmesiyle doğrudan ilişkili olduğu dikkate alındığında, eleştirel düşünmeyi merkezine almayan bir felsefe eğitimi ya da felsefi tutumu merkezine almayan bir eleştirel düşünme eğitimi gerçek hedefine ne kadar ulaşabilir?”

Bütün bu soruların iyi uygulama örneği bağlamındaki yanıtı, 1970’li yıllarda Matthews Lipman ve Ann Sharp tarafından geliştirilen ve çocukların felsefe yapmalarını (Marashi, 2008); neden-sonuç ilişkisi kurmalarını, kendileri için önemli olan kavramlar üzerinde düşünerek yargıda bulunmalarını (Lipman, 1991), tartışma sürecinde birbirlerini dinlemelerini, birbirlerine sorular sormalarını ve sorulara ilişkin görüşlerini özgürce ifade etmelerini (Vansielegem, 2005) hedefleyen “Çocuklar için Felsefe” uygulamalarında bulunabilir. Bugün felsefe-düşünme eğitimine ilişkin iyi uygulama örneği olarak gösterilebilecek Çocuklar için Felsefe yaklaşımı, dünyada elliden fazla ülkede okul öncesi ya da ilköğretimden başlayarak uygulanmaktadır (Marashi, 2008; Eğitim Sen, 2011).

Gerçek bir düşünme eğitimi “çocuğun doğasındaki duygular ile filozoflar arasındaki temel bağın koparılmamasını” gerektirmektedir (Kefeli ve Kara, 2008). Çocukların gelecekte daha esnek ve etkin düşünebilen bireylere dönüşebilmeleri ancak çocukların doğasında bulunan merak ve keşfetme arzusunun felsefe ile bütünleştirilmesine bağlıdır (Lipman, 1981). Çünkü felsefedeki “muhakeme, eleştirel yargılama, ölçüt, bakış açısı, karşılıklı konuşma ve eğilimler” gibi bazı unsurlar bireylerin düşünmelerini geliştirmeye doğrudan ilişkilidir (Beyer, 1990). Bu bağlamda felsefenin kurallarını-kaygılarını tanımadan, felsefenin yöntemlerine başvurmadan, felsefi tutuma ilişkin farkındalık yaratmadan eleştirel düşünen bireyler yetiştirmenin güç olduğu söylenebilir. (Eleştirel) düşünme eğitiminin işlevsellik kazanmasında; bu eğitimin, felsefenin unsurlarına ilişkin bilgisi ve farkındalığı olan, felsefi tutumun ve düşüncenin özelliklerini bilen ve hayatına geçiren öğretmenler tarafından yürütülmesi önemlidir. Bu iddianın kuramsal olarak temellendirilmesi gereksiniminden hareketle, bu çalışmada, felsefenin unsurları ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin tartışılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada, önce “felsefe - eleştirel düşünme”, “bilge – eleştirel düşünür” kavramları üzerinde durulmuştur. Ardından ise “felsefe” ve “eleştirel düşünme” kavramlarının kesişim kümesinde yer alan alt kavramlardan hareket edilerek felsefenin-felsefi düşüncenin, eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle doğrudan ilişkili olan kurallarına, yöntemlerine ve kaygılarına açıklık getirilmiştir. Felsefenin unsurlarına ilişkin yapılan kuramsal açıklamaların, eleştirel düşünme eğitiminin kuramsal alt yapısına ışık tutması umulmaktadır.

Felsefe ve Eleştirel Düşünme

Felsefe hakkında kesin bir şey söylemek, üzerinde hem fikir olunan bir tanım yapabilmek güçtür. Bununla birlikte felsefeyle uğraşan herkes, her dönemde, Çotuksöken'in (2001) ifadesiyle "felsefenin, aklı; eleştiriyi; çok yönlü, irdeleyici düşünmeyi" temsil ettiğini kabul etmektedir (Çotuksöken, 2001). Diğer bir deyişle, felsefeyle uğraşanların felsefeye ilişkin üzerinde hem fikir olduğu nokta, felsefenin eleştirme, sorgulama ve düşünme etkinliği olduğudur.

Cevizci'ye (2010) göre felsefe, düşünmeye ve sorgulamaya dayalı bir etkinliktir. Felsefe "büyük sorular" ve sorunlar üzerine eleştirel, sorgulayıcı, derinlemesine ve sistemli düşünme olarak tanımlanabilir. Felsefi düşünme, her şeye sorgulayarak felsefi bir tutumla yaklaşmadır. Felsefe, "eleştirel ve özgür düşünme etkinliği", "tutarlı bir düşünce yönelimi" ya da "sorgulamaktan ve şaşkınlıktan kaynaklanan bir düşünme sanatı"dır. Ülken'in ifadesiyle felsefe, "bir eleştirme ve tespit etme faaliyetidir" (Ülken, 2010). Bolay (2007) felsefenin, derinliğine düşünmeyi, sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi içerdiğine işaret etmektedir. Yine Gökberk (1990) felsefi düşünüşün, kuşkucu, irdeleyici, çözümleyici, eleştirici, çok yönlü bir düşünüş biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Benzer bir biçimde Arslan (2005) ve Cevizci (2010) de felsefi düşüncenin, eleştirel bir düşünce olduğunu; araştırmaya, sorgulamaya ve eleştirel bir tavra dayandığını; kendisine veri olarak ele aldığı her türlü malzemeyi aklın eleştiri süzgecinden geçirdiğini belirtmektedir (Arslan, 2005; Cevizci, 2010). Felsefe; doğa, insan, ahlak, toplum, dil, bilgi, sanat, din, bilim, politika, hukuk, devlet gibi konulara getirilen genel/evrensel açıklamalar karşısında kuşkucu ve eleştirel bir düşünce çabasıdır. Bu bağlamda felsefe, varlık ve evren üzerine en geniş kapsamda sistematize edilmiş düşünce yapılarının tahribine ve hatta yıkılmasına yol açan septik/eleştirel bir düşünsel tutumun yeşerip serpilebildiği bir alandır (Günay, 2004).

Felsefe üretmek, felsefe yapmak; sistemli düşüncelerin irdelenmesini, çözümlenmesini, temellendirmesini, kısaca sorgulanmasını içermektedir (Topses, 1999). Felsefe yapmak; sorular sorarak, düşünceleri tartışıp test ederek, aleyhlerindeki olası deliller üzerinde düşünerek ve kavramların gerçekte nasıl iş gördüğünü sorgulayarak gerçekleşmektedir. Böylece felsefe, üzerinde fazla düşünülmeyen kullanılan alışlageldik fikirleri anlamaya ve sorgulamaya çalışmaktadır (Nagel, 2004). Bu süreçte felsefe, kendi kural ve yöntemleri ile eleştirel düşünmenin can alıcı ilkelerini ilişkilendirerek, düşünmeyi kısıktır ve farklı konulardaki sorunları keşfeder. Felsefe ile düşünmek, eleştirel ve kurallı düşünmeyi, eleştirel düşünmenin ilkelerini işe koşmayı, kendini açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilmeyi gerektirmektedir (Honer ve Hunt, 1996; Horner ve Westacott, 2001). Eleştirel düşünmenin ilkelerinin uygulandığı bir düşünme eylemi, bireye, her an her şeyin değiştiğinin ilan edildiği, hiçbir şeyin yenilik kadar kolay eskimediği bir çağda, ayağını basabileceği sağlam bir zeminin hala var olduğu duygusunu yaşatır (Horner ve Westacott, 2001). Felsefe yapmanın, felsefeyi kavramanın niteliğini özgür ve yaratıcı düşünmeyle ilişkilendiren Jaspers'a göre (1997) "felsefe yapan, düşüncelerini dogmalar düzeyine indirmez, onların emrine girmez, o düşüncelerinin efendisidir" (Jaspers, 1997). Çünkü felsefe, nesnel gerçekliğin hemen her boyutunda olup bitenler üzerinde gerçekleştirdiği sorgulamasını, çok yönlü, kuşkulu ve derinlemesine düşünce biçimini, çözümleyici ve irdelemeci yaklaşımını işe koşarak sürdürmektedir (Mengüşoğlu, 1985).

"Eleştirel" sözcüğü (critical); Yunanca yargılama, ayırt etme, değerlendirme anlamlarına gelen "kritikos" sözcüğünden türetilmiştir. Eleştirel düşünme kavramı, önceleri, "felsefe aracılığı ile davranışlara rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme", "olayların doğru biçimde tanımlanması" biçiminde anlaşılmıştır (Kaya 1997). Kavram, 1980'lerden sonra daha kapsamlı biçimde tanımlanmaya çalışılsa da, bugün hala pek çok uygulamacı ve araştırmacı tarafından, karmaşık, tartışmalı ve araştırılması zor bir düşünme biçimi olarak nitelendirilmekte (Abrami ve diğ., 2008); başta felsefe olmak üzere farklı disiplinler tarafından tanımlanmaya çalışılmasının bir sonucu olarak üzerinde hem fikir olunan bir tanıma ulaşılammamaktadır (Şahinel, 2002).

Türkçe alanyazında kavrama ilişkin kapsamlı bir tanım yapmaya çalışan Yıldırım (1997) eleştirel düşünmeyi, ölçülü bir kuşkuculuk içinde; bir konuya ilişkin görüşü, savı, açıklamayı ya da değer yargısını, bir davranışı, bir durumu, bir yapıtı ya da oluşumu; kendisine özgü ölçütlere başvurarak; doğruluk ya da geçerlilik açısından nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme yeteneği olarak görmektedir. Gündoğdu'ya (2009) göre ise eleştirel düşünme, açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, kuşkuculuk gibi bazı ölçütler temelinde; nedenlerin ve kanıtların aranmasını önemseyen; tutarlı ve mantıklı sonuçlara ve yargılara ulaşılmasını amaçlayan; araştırma temelli, derin düşünme becerisi, eğilimi ve alışkanlığını içeren; problem çözme becerisine bağlı olarak sürekli değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir.

Batı alanyazınında eleştirel düşünmeye ilişkin öncü çalışmalarıyla tanınan Watson ve Glasser'a (1980) göre eleştirel düşünme; problem çözmeyi, sorgulamayı ve araştırmayı kapsamakta ve "geçerli çıkarımlar yapabilme, varsayımların farkına varma, yorumlama ve değerlendirme" gibi zihinsel süreçlerin toplamından oluşmaktadır (Akt. Beckett, 1996). Ennis (1985) eleştirel düşünmenin yargılamayı, bilginin geliştirilmesini ve sorgulamayı içeren; ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme olduğunu belirtmektedir. Paul ve Scriven (1987), eleştirel düşünmeyi; kaynağı gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme ya da bireyler arası iletişim olan bilginin, kavramsallaştırılması, uygulanması, analiz edilmesi, sentezlenmesi ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamışlardır. Jonassen'a (2000) göre eleştirel düşünme, bilginin, değerlendirme, analiz ve ilişki kurma becerileri esas alınarak, anlamlı ve kullanışlı bir biçimde yeniden düzenlenmesi sürecidir (Jonassen, 2000) Bunun yanında, eleştirel düşünme, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma (Paul, 1991); zihinsel disiplin içinde düşünme üzerine düşünme sanatı (Paul, 2005); nasılı ve niçini sorgulama süreci (Branch, 2000) olarak da görülmektedir. Eleştirel düşünme; yorumların, çıkarımların, analizlerin ve değerlendirmelerin yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar vermedir (Facione, 2004).

"Bilge" ve "Eleştirel Düşünür"

Farklı zihinsel ve duyuşsal özellikler ön plana çıkarılarak yapılan bu tanımlarla birlikte "eleştirel düşünme kavramının, Sokrates'e kadar dayandığını" (Kaya 1997) dikkatten kaçırmamak gerekir. Sokrates milattan önce beşinci yüzyıl Atinasında, sadece kendi çıkarlarını ve mutluluklarını düşünen, başkalarına ve toplumlarına karşı rol ve sorumluluklarını unutmuş insanların yarattığı ahlaki krizi, bir filozof olarak, eleştirel düşünme ile çözmüştür. Diğer bir ifadeyle Sokrates, içinde yaşadığı toplumun sorununu, insanlara zihninde belli yanıtlar ya da çözümler listesiyle yaklaşarak değil; insanları, kendilerini ve düşüncelerini sorgulamaya yönelterek; kavramlarını, inançlarını ve ön yargılarını gözden geçirmeye zorlayarak; şaşırtarak, zihinlerinde soru işaretleri oluşturarak; nerede yanlış yaptıklarını görmelerini sağlamaya çalışarak; kullandıkları halde, "adalet, dindarlık, cesaret, ölçülülük" gibi bazı çok önemli kavramların içeriklerini bilmediklerini göstermeye çalışarak; insanların zihinsel uyuşukluklarının üstüne giderek çözmeye çalışmıştır (Cevizci, 2010).

Gündoğdu (2009), eleştirel düşünmenin ne olduğuna ilişkin yanıtın başlangıcının Platon'un Sokratik diyaloglarındaki doğru bilgi arayışına kadar geri götürülebileceğini belirtmektedir. Antik çağ filozoflarından Sokrates, felsefeyi, "neleri bilmediğini bilmek", Platon "doğruyu bulma yolunda düşünsel çalışma" olarak görürken (Toprakçı, 2002), eleştirel düşünmenin ne olduğunu da yanıtlamışlardır. Bu bağlamda "eleştirel düşünme, entelektüel erdemlerin başında gelen bilgelik erdeminden başka bir şey değildir" (Gündoğdu, 2009). Bu açıdan Antiklerin "bilge", modernlerin ise "eleştirel düşünür" olarak nitelendirdikleri insanların temel özelliği aynıdır. Bu özellik, "bilgi ve deneyimle desteklenmiş, akla dayalı ve uygulamaya dönük yargılarda bulunabilmektir" (Lipman 2003, Akt. Gündoğdu, 2009). Bu temel zihinsel özellik dışında bilge ya da eleştirel düşünür olarak nitelendirilen insanların temel eğilimleri, tutumları ve alışkanlıkları da benzer değil midir? Örneğin

Honer ve Hunt'un (1996) ifadesiyle "başkalarının hiç sorgulamaya bile gerek görmeden doğru kabul ettiği şeylerin ötesine geçme arzusu, düşüncelerini akıcı ve tutarlı hale getirme isteği, kendi fikirlerinin yeterliliğini sınamaya istekli olma hali"; Cevizci'nin (2010) ifadesiyle "her şeyi olduğu gibi kabul etmeme, merak etme ve kendisine sunulanla yetinmeme, açık ve sorgulayıcı bir zihin ile hayatın bütün boyutlarını göz önünde bulundurma isteği", Konfüçyüs'ün ifadesiyle "berrak, açık-seçik görme, duyduklarını iyi anlama, konuşmalarında doğru olma, kuşkuya düştükleri zaman sorularını nasıl soracaklarını ölçüp biçme, öfkelendiklerinde sorunları düşünme" (Cevizci, 2010) gibi özellikler de hem felsefi bakış açısına sahip hem de eleştirel düşünen bireylerin ortak özellikleri olarak vurgulanabilir.

Söz konusu özelliklerin benzerliği, şüphesiz felsefenin ve eleştirel düşünmenin bireyin yaşamında gerçekleştirdikleri işlevlerin benzerliğine bağlıdır. Örneğin, her iki kavramın da insan yaşamına kazandırdığı bakış açısının en önemli sonuçlarından biri, "bireyi ezbere yaşama durumundan kurtarması"dır. Ezbercilik, eğitimin dışında, bireyin yaşamıyla, yaşama biçimiyle de doğrudan ilgilidir. Felsefi bakış açısına dayanan, hayatlarında eleştirel düşünmeyi etkin kılan insanlar kendi yaşamları, içinde yaşadıkları toplum ve doğa hakkında daha bilinçli olmakta; bu bilince dayanarak hayatlarını ezbere yaşamaktan kurtarmakta ve dünyada insanca yaşamının olanaklarını aramaya başlamaktadırlar (Günay, 2004). Bunun yanında felsefe ve eleştirel bakış açısı, seçenekleri ayırt etme ve daha iyi kararlar verme konusunda da bireylere yardımcı olur. Filozoflar "bilgi, bilgisizlikten yeğdir, bilinçlilik masumiyetten daha değerlidir" ilkesine sıkı sıkıya bağlıdırlar. İnsanların, problemlerle doğrudan yüz yüze gelebilmesi, tepkilerini doğru ya da yanlış olarak niteleyebilmesi için doğruluk ile yanlışlık, gerçek olanla olmayan, önemli olanla önemsiz olan, arzu edilir olanla istenmeyen arasında bir ayırım yapabilmesi gerekir. Felsefi ve eleştirel bakış açısı, bireyin yanlış olanı kabul etmesini ve önemsiz olanla yetinmesini engeller. Bu sakınma, değişmez yanıtların körü körüne kabul edilmesi değil; eleştirel ayrımların yapılmasını sağlayan ölçütlerin ısrarlı ve sistematik bir biçimde soruşturulması anlamına gelir. Felsefe ve eleştirel düşünme bireylere "kişiden kişiye değişen sorular sorma ve yanıtlar arama, varsayımları belirleme ve aydınlatma, ayrımlar yapma, hayatta anlam bulma kaygısıyla yeni bakış açıları buluncaya kadar araştırma" gibi fırsatlar sunmaktadır (Honer ve Hunt, 1996). Bu özelliklerine bağlı olarak bireyler felsefeyi ve eleştirel düşünmeyi kişisel yaşamlarının bir parçası haline getirmekte ve vazgeçilmez etkinlikler olarak görmektedirler. birey kendisini, yaşamını ve içinde bulunduğu koşulları sorgulaması, gerektiğinde yaşamını derinden etkileyecek değişimlere gitmesi eleştirel zihniyete sahip olup olmamasıyla ilişkilidir. Sokrates'in "Sorgulanmamış yaşam yaşanmamış demektir" yargısı da benzer kaygıların ürünüdür ve felsefenin, dolayısıyla eleştirel düşünmenin, bireysel yaşam açısından taşıdığı değeri göstermesi bakımından dikkate değerdir. Sorgulayan, araştıran bir insandan beklenen; akli işe koşarak, yaşamını düzen ve uyumun egemen olduğu biçimde yaşamasını sağlayacak ilkelere dayandırmasıdır. İnsanın bunu sağlayacak ilkelerin neler olması gerektiğine karar verirken başvurması gereken yol ise sorgulama ve eleştirme sürecidir (Topdemir, 2008).

Felsefenin, Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesiyle Doğrudan İlişkili Olan Unsurları

"Felsefe ile eleştirel düşünme", "bilge ile eleştirel düşünür" kavramları arasındaki güçlü ilişki, temelde felsefenin özelliklerinin, kurallarının, yöntemlerinin ya da kaygılarının eleştirel düşünmenin ilkeleri, eğilim ve becerileri ile benzeşmesinden kaynaklanmaktadır. Alanyazında eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine ilişkin sınıflamalar (Ennis, 1985; Facione, 1990; Facione ve Facione, 1996; Özden, 1998; Jonassen, 2000; Facione, 2004; Eggen, 2006; Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008; Gündoğdu, 2009) ile felsefede kullanılan kural ve yöntemler, felsefenin kaygıları ve sorumlulukları (Honer ve Hunt, 1996; Toppers, 1999; Horner ve Westacott, 2001; Tanilli, 2006; Bolay, 2007; Topdemir, 2008; Cevizci, 2010) dikkate alındığında, felsefenin unsurlarının, bireylerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeye doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Felsefe ile eleştirel düşünme

kavramlarının kesişim kümesinde yer alan bu unsurlar, “akla dayalı olma; anlamı irdeleme; yansıtıcı düşünme; bilgelik sevgisi – alçakgönüllük; hayret, merak ve kuşku; açıklık, sistematiklik, tutarlılık ve bütünsellik; analiz ve sentez; soru sorma; alternatif arama - doğruyu arama; bilginin kaynağını sorgulama; gerekçeler sunma; önermeler kurma ve çıkarımlarda bulunma; mantıktır.” İzleyen bölümde, söz konusu kavramlar, felsefe alanyazınından yararlanılarak açıklanmıştır.

Felsefe, akla dayalı bir düşünme etkinliğidir: Felsefi düşünce, duygunun, otoritenin ya da geleneğin baskın olma olasılığının daha az olduğu, ussal bir konuma ulaşmaya çalışır (Honer ve Hunt, 1996).

Felsefe, anlamı irdeler: Felsefe her şeyi anlam yönünden irdelleyen bir etkinliktir (Çotuksöken, 2001). Felsefedeki “nedir?”, kavramların anlamını sorar. Bu nedir’de şaşmayla karışık bir araştırma isteği de vardır (Uygun, 2001).

Felsefe, yansıtıcı bir düşünme etkinliğidir: Felsefe, bilginin bilgisi ya da yansıtıcı bir düşünme etkinliğidir. Burada yansıtma, kendi üzerine dönme anlamına gelir. Zihin kendi üzerine dönerek sahip olduğu bilgiler üzerinde düşünür. Felsefe, hayatın kendisi, herhangi bir sanatın icrası ya da bilimsel bilgi üzerinde düşünme, onların temelini ve değerini yoklama, soruşturma etkinliğidir (Arslan, 2005). Diğer bir deyişle felsefe, gözlem ve deneyler sonucunda edinilen bilgi ve kavramsal ürünler üzerinde düşünme, bunları sistemli olarak irdeleme ve sorgulamadır. Bu bağlamda felsefe, düşüncenin yeniden üretilmesi anlamına da gelir (Jaspers, 1997). Felsefe aracılığıyla derinliğine düşünerek ulaşılan görüşlerin kullanılması, felsefecinin kendi yaşayışına yansır (Bolay, 2007). Bu nedenle felsefi bilgi, düşüncenin kendine dönmesi, kendi ürünlerine yönelmesi ile kavranan yansıtıcı (Topses; 1999), içe dönük bir düşünüşün ürünü olarak, derinliği olan bir bilgi türüdür (Bolay, 2007). Bu bilgiye ulaşmada, “örgütlenme, neden bulma, varsayım geliştirme, yordama” gibi eleştirel düşünme becerileri etkilidir (Ünver, 2003).

Felsefe, bilgeliği arayan bir zihinsel tutumdur ve alçak gönüllü bir yaklaşımı içerir: Felsefe (philosophia), “phillia” (sevgi) ve “sophia” (bilgelik) anlamında iki kelimeden meydana gelmiştir ve “bilgelik sevgisi” demektir. Felsefe, noksansız ve tam bir bilgiye ulaşma iddiasında, bilgeliğe ulaşma peşinde değildir. Felsefe, bilgeliği arayan bir zihinsel tutumdur; bilgeliği sever ve ona yönelir (Topses, 1999; Arslan, 2005; Bolay, 2007; Cevizci, 2010). Modern felsefenin kurucusu Descartes (1596-1650) de felsefe sözüyle bilgelik üzerine bir araştırmanın anlatılmak istendiğini, bilgelikten ise bütün her şeyin tam bilgisinin anlaşıldığını ifade etmektedir. Bu bağlamda filozofun en önemli özelliği, “bilgeliği arayan” kişi olmasıdır. Filozof, bilgi ya da bilgeliğe sahip olmaktan, belli bir yere ulaşmış olmaktan çok; onu arayan, “yolda olan” kişidir. Alman filozofu Karl Jaspers da (1883-1969) filozof için “bilgeliğin peşinden koşan” betimlemesini kullanır. Çünkü felsefe, dogmatizme, yani kesin, tam bir ifadeye kavuşturulmuş bir bilgiye dönüştüğünde kendine de ihanet etmiş olur (Cevizci, 2010).

Buradan hareketle felsefe ve filozof sözcüklerinin, alçak gönüllü bir yaklaşım içerdikleri söylenebilir. Bu yaklaşım, doğrudan doğruya her şeyi kuşatan tümel bir bilgiye sahip olmaktan çok, bilginin peşine düşmeyi, her nerede olursa olsun ve kim tarafından ortaya konulmuş olursa olsun, bilgiyi elde etmeyi ve onunla dost olmayı öngörmektedir (Topdemir, 2008). Felsefi alçak gönüllülük, gerçeğe hiç kimsenin diğerinden daha fazla sahip olmadığı anlamına gelir; doğruların hiç kimsenin tekelinde bulunmadığını, araştırılan herkese açık olduğunu ifade eder. Filozofta, dogmatikliğin aksine bir alçak gönüllük vardır. O, gerçeğe ulaşmış olduğunu düşünmez, gerçeği kendi malı hâline getirmez; kendisini haklı kılma ihtiyacı taşımaz; doğruyu bulduğundan emin olmaz, kendi doğrusunu başkalarına zorla kabul ettirme arzusuna yenik düşmez. Dogmatik insanda, gerçeğin araştırılması, bir kesinliğe sahip olduğuna ilişkin yanılığa dönüşebilir. Bu nedenle filozof bilgeliği arar, +

Evrensel anlamda Sokrates’in en yüce erdemin “kendini bilmek” olduğunu belirtmesi, Yunus’un “kendini bilmezsen okumak nice dir” yargısı alçak gönüllülükle bilgeliği arayışı

örneklendiren sözlerdir (Topdemir, 2008). Yine Eski Yunanistan'da felsefeyi ilk kez "bilgelik sevgisi" ya da " bilgelik arayışı"yla tanımlayan matematikçi ve filozof Pythagoras (MÖ 580-500) da tam bir alçak gönüllülükle kendisini bir filozof olarak değil, "bilgeliği arayan kişi", "bilgelik dostu" olarak tanımlamıştır (Cevizci, 2010).

Felsefi düşünce, hayret, merak ve kuşkudan doğar: Düşüncenin ortaya çıkmasını tetikleyen özelliklerin hayret, merak ve kuşku olduğu kabul edilmektedir. (Jaspers, 1997; Cevizci, 2010; Honer ve Hunt, 1996; Horner ve Westacott, 2001; Topdemir, 2008; Arslan, 2005) Eflâtun ve Aristo, felsefenin doğuş sebebi olarak hayret ve merak duygularını göstermektedirler. Felsefeyle uğraşmanın olmazsa olmaz koşulları merak ve hayret etme yeteneğidir. İnsan, doğası gereği bilme arzu ve gücüne sahiptir; yabancı gördüğü şey karşısında hayret ederek onun ne olduğunu bilmek ister ve ona ilişkin merak duyar (Jaspers, 1997; Cevizci, 2010). İnsanın bu özelliğini İngiliz filozofu Thomas Hobbes "Gördüğü olayların sebeplerini araştırmak insanoğlunun doğasına özgüdür. Bazıları daha çok araştırır, bazıları daha az; ama herkes kendi iyi ya da kötü kaderinin sebeplerini araştırarak kadar meraklıdır." ifadeleriyle açıklar (Cevizci, 2010). Kuşku ise merak ve hayret duygusunun tamamlayıcısı olarak felsefi sorgulamayı harekete geçiren en temel güçtür (Jaspers, 1997). Kuşku, sunulan açıklamayla yetinmeme, var olan şeylerin olduklarından başka türlü olabileceklerini, gerçekliğin görüldüğü gibi olmayabileceğini, görünenin arkasında farklı nedenler olabileceğini düşünme eğilimi olarak ortaya çıkar (Cevizci, 2010). Aynı konuda farklı görüşlerin oluşu ve duyu organlarının aldanması kuşkuyu artırır (Jaspers, 1997).

Kuşkulanarak ve sorgulayarak yaşamının güçlüğü, kuşkunun ve sorgulamanın riskinin zaman zaman kaygıya yol açabilen yapısı karşısında insanların çoğu, felsefeden ve sorgulamaktan vazgeçmeyi; rahat bir yaşamı seçmeyi; alışkanlıklara bel bağlamayı tercih edebilir. Bireysel kimliklerini unutarak kolektif kimliklerine bağlanmayı, örneğin, bir ideolojiye, siyasal partiye, grup ya da kitleye sığınmayı, dünyaya ve topluma bir ideolojinin ya da köşe yazarının perspektifinden bakmayı, haberlerin, yorumların, sloganların doğruluğuna inanmayı isteyebilir. Herkesin yaptığı gibi yapmayı, yaşadığı gibi yaşamayı; farklı düşünce ve hayat tarzlarına kapalı olmayı; dogmatik kalıplar çerçevesinde yaşamayı tercih edebilir. Bütün bu tercihler, kuşkunun ve kuşkuculuğun tam karşısında yer alan dogmatizmle; belli bir ideolojinin, hayat görüşünün, yaşam biçiminin kesinlikle "doğru" ya da "en iyi" olduğuna inanma tavrıyla açıklanabilir (Cevizci, 2010). Dogmacılığın tehlikelerinden kaçınmanın, zihni açık tutmanın, alternatifleri göz önünde bulundurmanın önemini vurgulayan kavram ise kuşkuculuktur. Kuşkuculuk, çoğu zaman felsefi düşüncüyü önelemekte ve harekete geçirmekte; dogmacılığa ve bilgi iddialarına karşı bir panzehir sağlamaktadır (Honer ve Hunt, 1996).

Felsefe tarihinde üretilen bilgiden de kuşku duyanlar olmuştur. Bu kuşkunun nedenleri çeşitlidir. Örneğin, günlük deneylerin, başlıca bilgi kaynağı olan duyuların yanıldığını göstermesi; insanlık tarihinin, bugün apaçık yanlış olduğu kabul edilen pek çok şeyin geçmişte yanılmaz doğrular olarak kabul edildiğini göstermesi; bu durumu bireylerin kişisel yaşamlarında da gözlememesi; bilim tarihinin, insanların geçmişte doğru kabul ettikleri birçok 'bilimsel' kuramın bugün doğru olarak kabul edilmediklerini göstermesi; farklı topluluk ya da kültürlerin farklı 'doğru' görüşlere sahip olması gibi. Kuşkunun doğmasında etkili olan bütün bu nedenler, felsefe dilinde kuşkuculuk olarak adlandırılan bir akımın doğmasını sağlamıştır (Arslan, 2005). Felsefi açıdan sağlıklı bir tutum olarak kuşkuculuk, felsefenin kendi yapısından-ruhundan kaynaklanır (Honer ve Hunt, 1996; Horner ve Westacott, 2001; Topdemir, 2008; Arslan, 2005). Honer ve Hunt'a göre (1996) kuşkuculuk, "bilgi, mantıksal ispatlamanın ötesindedir, kesin değildir ya da tamamen olanaksız bir şeydir" biçiminde ifade edilebilecek görüşün adıdır (Honer ve Hunt, 1996). Diğer bir deyişle kuşkuculuk, temelde herhangi bir şeyin bilinebileceği, insanın bilgiye sahip olduğu iddiasına meydan okur (Horner ve Westacott, 2001). Kant'ın işaret ettiği kuşkuculuk, "özel nedenlerden hareketle diğerlerinin bilgi olarak kabul ettiği şeylerin geçerliliğinden ve kesinliğinden kuşku duyan kişinin" temsil ettiği akımdır. Kant kuşkuculuğu, "gerekçeleri, temelleri olmadığı sürece herhangi bir görüşü, iddiaı

kabul etmeme” olarak görmektedir. Kuşkucu bir filozof, bilgi iddialarını, bu iddiaların temelinde bulunan dayanakları, ölçütleri, gerekçeleri çürüterek reddetmeye çalışır. Bunu yaparken de kendi payına, kendisinden önce gelen bütün insani bilgi ya da deney birikimini ciddi bir biçimde sorgulama, çözümleme ve eleştirme ile işe başlar (Arslan, 2005).

Felsefi düşünce, açık, sistematik, tutarlı ve bütünseldir: Bireyin felsefeye ihtiyaç duymasının nedenlerinden biri, zihinsel-kavramsal karışıklıklarını giderme isteğidir. Örneğin insanlar imtiyaz kavramını hak kavramıyla, tarafsızlık kavramını öznellik kavramıyla, isteme kavramını ihtiyaç duyma kavramıyla, fiyat kavramını değer kavramıyla, zenginlik kavramını başarı kavramıyla karıştırabilmektedir. Bu noktada felsefe, bu zihinsel karışıklığı giderebilecek, kavramsal açıklığı sağlayacak olan güçtür. Çünkü felsefe, insana birçok konuda doğru ve açık seçik bir biçimde düşünebilmeyi; diğer bir deyişle, kavramları açıklığa kavuşturup, düşünceleri sağlam bir şekilde temellendirmeyi öğretir (Cevizci, 2010). Filozof, anlam kargaşasının ya da güvenilir olmayan bilgilerin ötesine geçmekten; anlamları açıklığa kavuşturmadan, kavramların kesin anlamlarını ve kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemekten, sözcükleri dikkatli bir biçimde ve tutarlı olarak kullanmaktan, dili açık ve kesin kullanmaktan sorumludur. Çünkü felsefe yapmak (varsayımları belirlemek, bir problemle ilgili bakış açısını netleştirmek, anlam alışverişinde bulunmak), sözcüklerin kullanılma biçimleriyle ve çıkarımların kuruluş ve değerlendiriliş biçimleriyle ilgilenmeyi gerektirir. Anlatılmak isteneni açık bir biçimde ifade etme ve başkaları tarafından ifade edilenleri dürüstçe anlamaya çaba gösterme sorumluluğu, iletişim sanatıyla ilgilenmeyi; terimlerin dikkatle seçilmesini, kavramları sistematik olarak ilişkilendirmeyi, düşünce ve deneyimlerin her iki taraf açısından da anlaşılabilen diyaloglar halinde düzenlenmesini gerektirir. Düşüncelerin açıklığı, ifade ediliş biçimleriyle; uygun sözcüklerin seçilmesiyle, sözcüklerin dikkatli seçilmesiyle ve net kullanılmasıyla; bulanık ya da belirsiz biçimde kullanılmamasıyla ilgilidir. Bu noktada eleştirel düşünme, dilin birimlerinin, düzenli ve anlaşılır bir söylem biçiminde tutarlı olarak örgütlenmesine bağlıdır. Kısaca, savunulabilir sonuçlara ulaşmak için gerçekleştirilen akıl yürütme sürecinde “eleştirel düşünme” ile “kesin, anlamlı bir dil” felsefenin en güvenilir araçları arasındadır (Honer ve Hunt, 1996).

Felsefe yaparken açıklık kadar işe koşulması gereken diğer ölçütler, sistematiklik, tutarlılık ve bütünselliktir (Cevizci, 2010). Felsefe, iyi bir biçimde yanıtlandıkları takdirde insanı bilgeliğe ulaştıracak belirli sorular ve konular üzerine sistemli, tutarlı ve bütünsel bir düşünmedir (Bolay, 2007). Felsefe, evrene, dünyaya, doğaya, insana ve tüm insan ürünlerine yönelik, örgütlenmiş düşünce ürünleri ortaya koymakla yükümlüdür (Topses, 1999). Buna bağlı olarak filozoflar, sistematik olabilmek için, kendi görüşlerini düzenlemek, tutarlı ve bütünsel hale getirebilmek için büyük çaba harcarlar (Honer ve Hunt, 1996). Felsefenin sistemliliği, geliştirilen düşüncelerin ilgili konuda bir bütün meydana getirmesi; ele aldığı soruları bir sistem içinde, bilimlere ve çeşitli alanları kaplayacak biçimde yanıtlamak isteği anlamına gelir. Felsefenin tutarlılığı, felsefi akıl yürütmelerin çelişki içermeyen sağlam akıl yürütmeler olmasını ifade eder. Felsefenin bütünselliği ise, bir konu ya da sorunu, tek bir yönüyle değil bütün yönleriyle ele alması, hemen her konuda bütünlüklü ve kuşatıcı sonuçlara ulaşmaya çalışması anlamına gelir. Felsefi bilgi, parçalara ayırmadan, bütünlüğü koruyarak elde edilen bir bilgidir; nesnelere ve evrenin tümünü açıklamaya çalışır (Cevizci, 2010).

Felsefe, çözümleyici (analitik) ve bileşimcidir (sentez): Felsefi düşüncenin iki önemli özelliği, çözümleyici (analitik) ve bileşimci (sentez-kurucu-inşa edici) olmasıdır (Topses, 1999; Arslan, 2005; Cevizci, 2010).

İnsanların, düşünme sürecinde, kimi zaman önemli yanlışlar yapmalarının ya da tartışmalarda tıkanmalarının altında genellikle analiz becerileriyle ilgili eksiklikler vardır. Bu yüzden felsefenin en önemli işlevlerinden biri, analiz yapabilmesidir (Cevizci, 2010). Felsefede kişi, kendisinin de içinde bulunduğu ve bir parçasını teşkil ettiği dünyayı anlamak ve kavramak için kendisine sunulan her türlü bilgi, deneyim, algı ve sezgi sonuçlarından oluşan düşünceleri analiz eder (Arslan, 2005;

Cevizci, 2010). Bu analiz sürecinde kişi, kavramları açık ve net hâle getirmek, kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemek, akıl yürütmelerin mantıksal yapısını incelemek ve düşüncelerini temellendirip sınamak gibi zihinsel etkinliklerde bulunur. (Cevizci, 2010). Diğer bir ifadeyle, filozoflar, düşünceleri analiz ederken; sözcük ve kavramların etimolojik anlamlarına (kökenlerine) ulaşırlar, kavramların dil dışı karşılıklarıyla ilişki kurarlar, semantik analizlerini yaparlar, verileri ve verilerden çıkan uygulama alanlarına ilişkin kavramları, kuramsal bütünlükleriyle çözümlerler. Bütün bu sürece kılavuzluk eden güç ise yine felsefenin, irdeleyici ve eleştirici işlevidir (Topses, 1999).

Zihnin tek tek bilgi parçalarını birleştirmesi ve onlara bir bütün üzerinden anlam yüklemesi pek çok araştırmacıya göre zihnin en temel özelliğidir. Parçalar ve sahip olunan birbirinden kopuk bilgiler, bütünsel bir düzlemde birleştirildikleri, ilişkilendirildikleri takdirde anlam kazanırlar (Cevizci, 2010). Buna bağlı olarak filozoflar, dünyayı parçalanmış ya da parçalarına ayrılmış bir halde bırakmazlar. Bir diğer düşünme eylemiyle çözümlenmiş, üzerinde düşünülmüş, aydınlığa kavuşturulmuş malzemedir ya da verilerden hareketle dünyayı yeniden inşa ederler, kurarlar, bir birlik ve bütünlüğe kavuştururlar. Bu da felsefenin bileşimci-bütünsel-kavrayıcı özelliğinin sonucudur (Arslan, 2005; Cevizci, 2010). Felsefe, varlık alanlarının bütününe yönelir; onlar arasındaki bağıntı ve ilişkilere yönelir; bütünlük içinde spesifik alanı temellendirir, sorgular (Topses, 1999). Ayrıca felsefe etkinliği, bilimsel bilgileri kuşkucu bir yaklaşımla eleştirerek bunlardan yeni düşünceler üretir. Felsefe, bilimlerin ürettiği bilgileri ya da zihnin önceden kazandığı birikimleri de kullanarak yeni ve bütünlleştirici bilgi elde eder. Buna bağlı olarak felsefi bilgi bütünlleştirici-sentezci bir bilgidir (Bolay, 2007).

Felsefe, soru sorma ile başlar: Felsefeye giden yol, insanın kendisiyle konuşmasıyla, kendisine sorular sormasıyla başlar. Felsefe, tam, kesin, değişmez ve tek bir yanıt olmayan sorulara yanıt getirme girişimi, getirilen yanıtların yeni sorulara yol açtığı sürekli ve bitimsiz bir düşünme çabasıdır (Günay, 2004). Buna bağlı olarak filozoflar, zamanlarının çoğunu, önemli soruları dikkatli bir biçimde formüle etmekle geçirirler (Honer ve Hunt, 1996). Felsefede yeni ve özgün bir sorunu ortaya atmak, en aşağı bir felsefi soruna yeni bir cevap vermek kadar değerlidir (Arslan, 2005). Hatta Sokrates'e göre felsefe sorulara yanıt vermektan çok yanıtları sorgulamakla sorumludur (Honer ve Hunt, 1996).

Felsefe, sürekli olarak alternatifi - doğruyu arar: İnsanın, "bilme" eylemini ve bunun ürünü olan "bilgi"yi, yanıtlardan geçmeden, yanıtları ayıklamadan ve elemeyen kazanması güçtür. Bu durumda yanılma, bilmenin olumsuz koşuludur; en azından, herhangi bir konuda bilgi edinme eyleminin başlangıç aşamasında kaçınılmaz bir durumdur. Yanılma durumu, doğru anlama durumuyla karşılaştırıldığında aşılması gereken bir olumsuzluktur. Ancak insana özgü çalışma, emek, doğruyu bulma çabası; insanın yaşaması ve var olması, bu çelişkiye bağlıdır. O halde bilgi, örüldüğü yanılımlar ağıyla birlikte, insan hayatının sürekliliği demektir (Günay, 2004).

Sokrates'in, dogmatizmi tümüyle yadsıyan bir temel yaklaşımı benimseyerek "Bildiğim tek şey hiçbir şey bilmediğimdir" sözü, doğruya ulaşma çabasının ürünüdür (Gökberk, 1990) Felsefi düşünce, mutlak ve son doğrulara ulaştığı iddiasında olan bir düşünce değildir; felsefede "olmuş bitmişlik", "kesinlik" yoktur. Çünkü felsefe, sürekli bir soruşturma etkinliğinden meydana gelir (Cevizci, 2010). Felsefi bilginin, katı ve değişmez değil esnek bir bilgi oluşu, kendini sürekli yenileyebilmesini sağlamaktadır. Felsefede önemli olan, sorulara yanıt aramak gayreti içinde olmaktır. Felsefi bilgi, bilimlerin verilerini ve günlük hayatla ilgili sorunları aşarak onları akıl ile temellendirmeyi hedeflemektedir. İnsanın zihninde beliren sorulara kesin bir yanıt bulması her zaman mümkün olmayabilir. Felsefe tarihi, örneğin Platon'un, gençliğinde yazdığı diyaloglardaki bazı fikirlerinden yaşlılığında vazgeçtiğine; Kant'ın, Saf Aklın Eleştirisi'nde metafiziğe kapıyı kapatırken, sonraki kitaplarında bu kapıyı araladığına; Wittgenstein'in 1929'dan sonra, önceki fikirlerine tamamen karşıt olan fikirler ileri sürdüğüne şahitlik etmiştir (Bolay, 2007).

Felsefi bilginin çoğulcu niteliği, insanın mutlak bilgiyi elde edemeyeceğinin bir kanıtıdır (Öner, 1995). Felsefede belli bir konuda tek bir doğru görüş yoktur; aynı konuda alternatif görüş ve teoriler olabilir. Dolayısıyla felsefede bir konuda çok sayıda alternatif görüş ortaya çıkmaktadır. Örneğin "neyin gerçekten var olduğu" sorusu felsefi bir sorudur ve düşünce tarihinde bu soruya farklı, hatta karşıt yanıtlar verilmiştir. Pek çok felsefeciye göre gerçekten var olan maddeyken, bazıları için ruh ya da zihindir. Felsefede aynı konuda farklı görüşlerin ortaya çıkışı, düşünce tembellerini kuşkuculuğa sürükler. Felsefi düşünce, farklı filozofların alternatif görüşleriyle zenginleşir (Cevizci, 2010).

Kısaca Berkeley'in ifadesiyle (1685-1753) "felsefe, hikmetin ve doğrunun araştırılmasından ibarettir" (Bolay, 2007). Amerikan filozofu William James'in ifadesiyle "felsefi çalışma, sürekli olarak bir alternatif arama alışkanlığı" (Honer ve Hunt, 1996) demektir.

Felsefe, bilginin kaynağını sorgular: Felsefenin amacı; ön yargısız, güvenilir, iyi temellendirilmiş bilgi elde etmektir (Bolay, 2007). Felsefi bakış açısının getirdiği sorgulama ve eleştiri, bireyin bilgilerini değerlendirmesini ve değiştirmesini, doğru bilgi olarak sunulan/aktarılan şeylerin, gerçekte öyle olup olmadıkları konusunda kuşkucu ve bilinçli bir tutum geliştirmesini sağlar (Günay, 2004).

Felsefe, gerekçeler sunmayı gerektirir: Felsefi düşüncünün belirleyici özelliklerden biri, bireyi, evetlediği her şey ya da çıkardığı her sonuç için gerekçeler göstermeye zorlamasıdır (Honer ve Hunt, 1996). Gerekçeler, felsefede kullanılan doğrulama ya da temellendirme yöntemleridir. Filozof, öne sürdüğü düşünce ya da tezi başka düşünce ya da önermelere dayanarak gerekçelendirir; tezinin dayanaklarını ortaya koyar (Cevizci, 2010). Birey, ancak bir şeyin doğru ya da gerçek olduğu iddiasını desteklemek için kanıtlar sunmaya başladığında; örneğin bir siyasal tutumu ya da bir ahlaksal yargıyı diğerine karşı savunmak için gerekçeler gösterdiğinde felsefi bir işe girmiş demektir (Honer ve Hunt, 1996).

Felsefe, önermeler kurmayı ve çıkarımlarda bulunmayı gerektirir: Önermeler, mantıksal akıl yürütme sürecinde anahtar öğelerdir. Bir önerme, bir durumun ya da ilişkinin mevcut olduğunu öne süren ya da iddia eden cümledir. Hem anlam ifade eder hem de ya doğru ya da yanlış olması gerekir. Filozoflar öncelikle önerme kurmak için ciddi çaba harcarlar, ardından ise sonuçlara ya da genellemelere bir temel sağlamak üzere önermelerin birbirlerine bağlanma biçimlerini çözümlerler. Önermeler, mantıkçıların "çıkarm" adını verdikleri bir yapı içerisinde bir araya getirilebilir. Bir çıkarım, iki ya da daha çok önermeyi içeren bir önerme kümesidir. Bu önermelerden biri, savunulan temel fikri ifade eden sonuç; diğerleri ise sonucu desteklemek için ileri sürülen gerekçeleri ifade eden öncüdür. Bir çıkarım, ayrıca, herhangi bir önerme grubu olarak tanımlanabilir; önermelerden biri, kendisine kanıt oluşturan diğer önermelerden çıkar.

Bir sonuca yönelmesi amaçlanan bir dizi çıkarımı kurma ve değerlendirme işlemini ele alan bir felsefi etkinlik, eleştirel düşünmeyi gerektirir. Eleştirel düşünme değerlendirilirken, genellikle çıkarımların ne ölçüde sistematik bir biçimde düzenlenip sunulduğuna bakılır. Sözcükler belirsiz, çıkarımlar kötü bir biçimde sunulmuşsa bulanık düşünülmüş demektir. Örneğin "Bilim, tek geçerli bilme yoludur", "İnsanlar doğaları gereği bencil ve hırslıdır", "Güzellik, bakanın gözüindedir", "Az gelişmiş ülkelerde şiddet yoluyla devrim hem gerekli hem arzu edilir bir şeydir" gibi önermeler üstünde daha eleştirel bir biçimde düşünülmesine yardımcı olması için şöyle sorular sorulabilir: "Önerme tarafsız bir üçüncü kişiye makul ya da yeterli görünecek mi?", "Eğilimler, önyargılar ve seçici algılama açık bir şekilde görülmüş ve bunlardan kaçınılmış mı?", "Önermenin anlamı belirsiz mi, karanlık ya da kendi içinde tutarsız mı?", "Bulanık ya da açık bir imlemden yoksun mu? Yoksa, birbirini dışlayan düşünceleri mi bir araya getiriyor?", "Önermenin doğruluğunu kuşkulu bir duruma sokan istisnalar ya da karşı örnekler var mı? İlgili durumların yüzde kaç uyuyor? Karşıt deliller ne kadar sağlam?", "Önermelerin kabul edilmesi, mantıksız ve arzu edilmeyen sonuçları kabul etmek anlamına geliyor mu?", "Önerme saçma ya da daha önceki akıl yürütmeden ya da tecrübeden

çıkarılmış, üzerinde düşünülüp taşınmış yargıları açıkça yadsıyan bir sonuca yol açıyor mu?” Bütün bu sorular, söz konusu önermelerin eleştirel bir biçimde çözümlenmesi için bir temel sağlar (Honer ve Hunt, 1996).

Felsefe, akıl yürütme kurallarını inceler: Felsefi yöntemin özü kurallara uyarak aklını iyi kullanmaktan geçer. Felsefenin kavramları iyi kullanabilmek ve organize edebilmek için kullandığı akıl yürütmede en büyük rolü, mantıki bağlantı ve zincirleme gidiş oynar (Bolay, 2007). Bu noktada mantık, düşünmenin ilkelerini; düşüncelerin dayandığı işlemlerin doğru olarak yürütülebilmesi ve geçerli olabilmesi için, diğer bir deyişle düşüncelerde, yargılamalarda bir doğruluk, düzgünlük ve tutarlılık olabilmesi için gereken bir takım kuralları koyar. Mantık, her şeyden önce "doğru düşünme sanatı"dır ve mantığın temel amacı düşünmeyi araştırmaktır. Bunu ise doğru düşünmenin ve doğru bilgi edinmenin koşullarını belirleyerek, akıl yürütmeden başlayıp, düşünmenin ilkelerini ortaya koyarak yapar (Tanilli, 2006; Bolay, 2007)

Eleştirel düşünme ile mantık arasında güçlü bir ilişki vardır. Mantığı incelemek, sonuçlara ulaşırken kullanılan akıl yürütme kurallarını incelemektir. Mantıksal akıl yürütme, çağdaş felsefi incelemelerin en önemli alanlarından biridir. Mantıksal akıl yürütme, ancak kanıtlar, önermeler biçiminde ifade edildiği ve bu önermeler birbirine, öncüller ve sonuç olarak biçimsel bir biçimde bağlandıkları zaman ortaya çıkar. Nedenler olsa bile, kanıtlar önermeler biçiminde, önermeler de çıkarım biçiminde düzenlenmedikçe, ulaşılan sonuca “mantıksal” denemez. Filozoflar mantıksal akıl yürütmenin yapısıyla ilgilenirler, akıl yürütmenin mantıksal biçimleri kadar yanıltıcı biçimlerini de belirlemeye çalışırlar. Mantıkçılar sadece önermeler arasındaki ilişkilerle ve çıkarımın mantıksal düzeniyle ilgilenirler. Mantıkçılar, iyi (doğru) çıkarımları kötü (yanlış) çıkarımlardan ayırt etmede kullanılan yöntem ve ilkeler üstünde çalışırlar (Honer ve Hunt, 1996).

Mantıksal akıl yürütmedeki bir hata, yanıltmaca olarak adlandırılır. Yanıltmaca, doğru gibi gözükken; fakat aslında yanlış olan akıl yürütmelerdir (Honer ve Hunt, 1996; Sönmez, 2008). Eğer bir çıkarımın yapısı hatalıysa ya da çıkarımın dili birden çok anlama geliyor ya da karışıklığa yol açıyorsa o çıkarımın sonucuna güvenilemez. Bireylerin, sunulan söylemlerde kullanılan yanıltmacaları bilmeleri, yapılan mantık hatalarını yakalayabilmelerini sağlar. Felsefenin cazibesine kapılanların, herşeyden önce eleştirel düşünme ve mantıksal akıl yürütmenin zihinsel zorluklar getireceğini ve özel bir yeterlik gerektireceğini kabul etmeleri gerekir (Honer ve Hunt, 1996).

2. SONUÇ

“Felsefe ile eleştirel düşünme”, “bilge ile eleştirel düşünür” kavramları birbiriyle yakından ilişkilidir. Bu ilişki, temelde felsefenin özelliklerinin, kurallarının, yöntemlerinin ya da kaygılarının eleştirel düşünmenin ilkeleri, eğilim ve becerileri ile benzeşmesinden kaynaklanmaktadır. (1) Felsefi düşünmenin, eleştirel/sorgulayıcı bir düşünme olması; (2) felsefi çalışmaların kural ve yöntemlerinin, felsefenin kuramsal kaygılarının (açıklık, sistematiklik vb.) eleştirel düşünmenin ilkeleriyle paralel olması; diğer bir deyişle; felsefi düşüncenin yapısal özelliklerinin, eleştirel düşünme eğilim ve becerilerine işaret etmesi; (3) felsefe yapmanın eleştirel düşünmeyi gerektirmesi ve eleştirel düşünmenin felsefi bir etkinlik olması; (4) felsefi tutum ile eleştirel düşünmeye yönelik eğilimin eşgüdümlü olması ve (5) “bilge” ve “eleştirel düşünür” olarak nitelenen bireylerin temelde aynı özelliklere sahip olması felsefe ile eleştirel düşünme arasında güçlü ilişkiye işaret etmektedir. Bu ilişkiden hareketle bu çalışmada, “felsefe” ve “eleştirel düşünme” kavramlarının kesişim kümesinde yer alan alt kavramlardan hareket edilerek felsefenin-felsefi düşüncenin, eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle doğrudan ilişkili olan kurallarına, yöntemlerine ve kaygılarına açıklık getirilmiştir.

Felsefe ve eleştirel düşünme alan yazını incelendiğinde, felsefenin; “akla dayalı olması; her şeyi anlam yönünden irdeleyen, yansıtıcı bir düşünme etkinliği olması; bilgeliliği arayan bir zihinsel

tutum olması ve alçak gönüllü bir yaklaşımı içermesi; hayret, merak ve kuşku duygularından doğması; açıklık sistematiklik, tutarlılık ve bütünsellik gibi ölçütleri işe koşması; çözümleyici ve bileşimci olması; işe sorular sormayla başlaması; sürekli bir soruşturma etkinliği olarak alternatifin ve doğrunun peşinde olması; ön yargısız, güvenilir, iyi temellendirilmiş bilgi elde etmeyi amaçlaması; bireyi gerekçeler göstermeye; önermeler kurmaya ve çıkarımlarda bulunmaya zorlaması; sonuçlara ulaşırken kullanılan akıl yürütme kurallarını incelemesi” eleştirel düşünmenin geliştirilmesindeki önemini göstermektedir. Bu bağlamda (eleştirel) düşünme eğitiminin, felsefenin sözü edilen unsurlarına ilişkin bilgisi ve farkındalığı olan, felsefi tutumun ve düşüncenin özelliklerini bilen ve hayatına geçiren öğretmenler tarafından uygulanması önemlidir.

3. KAYNAKLAR

- Abrami P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134.
- Alkın, S. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin “eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının” değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arpaçay, M. M. (1999). *Liselerimizde felsefe dersinin müfredatı üzerine bir inceleme cumhuriyet dönemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arslan, A. (2005). *Felsefeye giriş*. 8. Baskı. Ankara: Adres Yayınları
- Beckett, R. G. (1996) *Critical thinking and self efficacy in autodidactic learning: The effects of program type, self esteem and program characteristics*. Unpublished doctorate thesis. Connecticut Üniversitesi. United States.
- Beyer, B. K. (1990). What philosophy offers to teaching of thinking. *Educational Leadership*, 47(5), 55-60
- Bolay, S. H. (2007). *Felsefeye giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Bozoğlu, Ö. (2008). *Felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Branch, J. B. (2000). *The relationship among critical thinking, clinical decision-making, and clinical practice: A comparative study*. Unpublished doctoral dissertation. University of Idaho, Idaho.
- Cevzici, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Yayın
- Çotuksöken, B. (2001). *Felsefeyi anlamak felsefe ile anlamak*. İstanbul: İnkılap kitabevi
- Direk, N. (2004). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan yayıncılık
- Dombaycı, M. A. (2002). *Ortaöğretimde öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından felsefe öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dombaycı, M. A. (2008). *Türkiye’de ortaöğretimde felsefe öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eggen, P. D. (2006). *Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking skills*. Boston: Pearson College Division
- Eğitim Sen. (2011). *Düşünme eğitimi dersi zorunlu olmalı ve felsefe öğretmenlerince verilmelidir*. 08.12.2013 tarihinde http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=424#.Usif2tJdXcA adresinden alınmıştır.
- Ennis, R. H. (1985). Goals for critical thinking curriculum. In A. Costa (Ed.), *Developing minds* (s. 54-57). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48
- Facione, N. C. ve Facione, P. A. (1996). Externalizing the critical thinking in clinical judgment. *Nursing Outlook*, 44, 129-136.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrea, CA: The California academic Press.
- Facione, P. A. (2004). *Critical thinking: What it is and why it counts*. California: Academic Press.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-Dergi*, 10(10), 100-119.
- Gökberk, M. (1990). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Günay, M. (2004). *Metinlerle felsefeye giriş*. Adana: Karahan Kitabevi
- Günay, M. (2011). Felsefe eğitimi ve öğretimi üzerine. felsefe'nin aynasında siyaset. Özel bölüm - ilk ve orta öğretimde felsefe. *Özne Dergisi*, 8(15), 163-167.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Honer, S. M. Ve Hunt, T. C. (1996). *Felsefeye çağrı*. (Çev: H. Ünder). Ankara: İmge Kitabevi
- Horner, C. ve Westacott, E. (2001). *Felsefe aracılığıyla düşünme*. (Çev: A. Arslan). Ankara: Phoenix Yayınevi
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Öğretim programları*. 02.01.2014 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Jaspers, K. (1997). *Felsefe nedir?* (Çev: İ. Z. Eyüboğlu). İstanbul: Say Yayınları
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. New Jersey: Merrill ve Prentice Hall.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Kefeli, İ. (2011). Felsefe öğretiminde yeni bir model arayışı: Ayşe Teyze'nin çantası. Jean Baudrillard Özel Bölüm-Felsefe eğitimi ve çocuklar için felsefe. *Özne Dergisi*, 8(14), 199-210.
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357
- Keskin, A. (2009). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 334-342
- Küçük Kurt, S. (2006). *Lise ve dengi okullarda öğrencilerin felsefe dersine karşı olan tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marashi, S.M.(2008) Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15
- Mengüşoğlu, T. (1985). *Felsefeye giriş*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *Düşünme becerileri dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. 12.12.2012 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkogretim-duygusal-ve-sosyal-gelisim-dusunme-becerileri-ve-yaratici-dusunme-dersleri-ogretim-programlari/icerik/147> adresinden alınmıştır.
- Nagel, T. (2004). *Her şey ne anlama geliyor? Felsefeye küçük bir giriş*. (Çev: H.Gündoğdu). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Onosko, J. J. (1991). Barriers to the promotion of higher order thinking in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19(4), 340-365.
- Öner, N. (1995). *Felsefe yolunda düşünceler*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New directions for community colleges*, 130, 27-38
- Paul, R. ve Sriven, M. (1987). *Critical thinking as defined by the national council for excellence in critical thinking*. 05.10.2009 tarihinde <http://www.criticalthinking.org/aboutct/definecriticalthinking.cfm>. adresinden alınmıştır.
- Paul, R. W. (1991). Staff development for critical thinking: Lesson plan remodelling as the strategy. In A.L. Costa (Ed.). *Developing minds (A resource book for teaching thinking)*. Revised Education, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Serdar, B. (1998). *Lise öğretmenlerini öğrencilere bilimsel düşünmeyi kazanmaya yönelik tutumları ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sönmez, V. (2008). *Bilim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şengül, C. (2007). *Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tanilli, S. (2006). *Yaratıcı aklın sentezi felsefeye giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi
- Toprakçı, E. (2002). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Topses, G. (1999). *Felsefeye giriş felsefe düşüncesinin gelişimi*. Ankara: Turhan Kitabevi
- Uygur, N. (2001). *Felsefenin çağrısı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Ülger, M. (2012). Düşünme eğitimi dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 67-72.
- Ülken, H. Z. (2010). *Aşk ahlaki*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Vansielegem, N. (2005). Philosophy for children as the wind of thinking. *Journal of philosophy of education*, 29(1), 19-35
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel düşünme yöntemi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Yılmaz, Z., Cihan, M. ve Şahin, Ç. (2005). Felsefe öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin öğretmen öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 199-213.



Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Web Destekli Öğretim Bağlamında İncelenmesi¹

Investigation of Prospective Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge - Web with Respect to Web Enhanced Instruction

Taha YAZAR², Ömer ŞİMŞEK³

Özet: Bu araştırmanın amacı, bilgisayar dersini Web Destekli Öğretim(WDÖ) yöntemiyle alan ve sadece bilgisayar laboratuvarında alan öğretmen adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisi'ni(WPİB) incelemektir. Ayrıca, interneti kullanma amacına ve günlük internet kullanım durumuna göre WPİB incelenmektedir. Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde bilgisayar 2 dersini alan %65.9'u (n=420) deney grubunda ve %34.1'i (n=217) kontrol grubunda toplam 637 öğretmen adayı ile yürütülmüş olup nicel araştırma yöntemi olarak deneme öncesi deneysel desenlerden statik grup karşılaştırmalı desen modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Horzum (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan WPİB ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Mann Whitney – U ve Kruskall Wallis – H testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, genel web, web pedagojik içerik, pedagojik web ve WPİB puanları deney grubunun lehine anlamlı farklılık göstermiştir. İnterneti iletişim aracı olarak kullananlar ile günde 5-6 ve 6 saatten fazla kullananların lehine, WPİB puanları diğerlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Web destekli öğretim, Web pedagojik içerik bilgisi, Bilgisayar dersi

Abstract: This study investigates Technological Pedagogical Content Knowledge – Web(TPCK-W) of prospective teacher groups within the context of Web Enhanced Instruction(WEI) in a computer course. TPCK-W was also investigated in terms of daily internet usage frequency and internet usage purpose. The static-group comparison design of pre-experimental methods was used (n=420 experiment group, n=217 control group). Mann Whitney – U and Kruskall Wallis – H non-parametric tests techniques were used for the data analysis. Web general knowledge, web pedagogical content knowledge, pedagogical web knowledge and total TPCK-W scale scores of experiment group showed statistically significant difference, in support of experiment group. The TPCK-W scores of prospective teachers showed statistically difference at medium effect size, in support of; who mostly use the internet as a communication tool than research or entertainment tool; and who use the internet 5-6 and more than 6 hours, than 1 hour or 1-2 hours a day.

Keywords: Web enhanced instruction, Technological Pedagogical Content Knowledge, Computer course

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) birçok alanı etkilemekle birlikte eğitim alanı da bu teknolojilerden büyük ölçüde etkilenmiştir. Yirmi birinci yüzyılın bireylerden beklediği bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin kazandırılmasında eğitimcilere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Teknolojiyi nasıl kullanılabileceğini bilen bireyler yetiştirmek için öncelikle öğretmenlerin eğitiminde teknoloji kullanımına yer verilmesi ve öğretmenlerin teknolojiyi dersleri ile bütünleştirmelerini sağlayabilecek yeterliklere ulaşmalarını sağlanabilmesi ile mümkün olacaktır (Yanpar Yelken, Sancar Tokmak, Özgelen ve İncikabı, 2013). Bu nedenle, eğitimcilerin bu tür teknolojilerin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını

¹ Bu çalışma, Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda (ICITS2014) sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir.

² Yrd. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, tahayazar2011@gmail.com

³ Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, omarsimsek@gmail.com

yaygınlaştırmaları için öncelikle kendilerinin bu teknolojileri benimsemeleri ve öğrenme öğretme süreçlerinde kullanmaları gerekmektedir (Kurt, 2013). Ancak teknolojinin entegrasyonu BİT'in öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu, öğretmenler, öğrenciler, BİT koordinatörü, okul yönetimi, eğitim programları ve okul kültürü gibi birçok dinamiği içinde barındıran karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir (Koçak Usluel ve Demiraslan, 2005) ve Yükseköğretim Kurulu'na (YÖK) göre eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinin hakkında bilgi ve yeterliliklere sahip olunması, öğretmen eğitiminde önemli bir yer almaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007a).

Alanyazın incelendiğinde, yukarıda belirtilen kazanımlara sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde bazı sorunların olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Russel, Bebell, O'Dwyer ve O'Connor (2003) öğretmenlerin teknolojiyi öğretimde kullanmak ya da öğrenme etkinliklerinde kullanmadan daha çok genel olarak teknolojiyi derse hazırlık ve iletişim amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin teknolojiyi dersleri ile bütünleştirmede yetersiz olduğunu göstermekle birlikte Akbaba-Altun'a (2006) göre bilgisayar teknolojisini eğitim sistemi ile bütünleştirmede hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ve bütünleşmiş bir örgütsel yaklaşımla bu sorunların çözülebileceğini belirtmiştir.

Bu nedenle, eğitimde etkili teknoloji entegrasyonunun karmaşık yapı, olanak ve sürecinin anlaşılması ve öğretmenlerin eğitimde etkili teknoloji entegrasyonuna hazırlanması için öğretmenlerin hangi kazanımlarla donatılması hakkında alanyazında çeşitli eğitimde teknoloji entegrasyon modelleri ortaya çıkmaktadır. Koehler ve Mishra'nın Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) olarak adlandırdıkları model, eğitimde teknoloji entegrasyon modellerinden önemli bir modeldir. Koehler ve Mishra'ya (2008) göre eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinin önemli bir parçası olan öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir biçimde derslerine entegre etmeleri ile ilgili pedagoji, içerik ve teknoloji bilgilerle birlikte bunların etkileşiminden doğan bilgi yapılarını da bilmeleri gerekmektedir. Bir teknoloji entegrasyon modeli olarak sundukları bu yapının içinde öğretmenlerin geliştirmesi gereken bilgi çeşitlerinin yeni bir alanyazın olarak görülebileceğini belirten Kereluik, Mishra ve Koehler (2011) bunların içerik bilgisinin, pedagojik tekniklerin ve teknolojik araçların kendi sınıflarında nasıl kullanılması gerektiğini gösteren bilgi, yeterlik ve becerilerin toplamı olduğunu ifade etmektedirler.

Koehler ve Mishra'nın, Shulman'ın (1986) pedagojik içerik bilgisine dayanarak, teknolojik pedagojik içerik bilgisi olarak adlandırdıkları bu modelde, öğretmenlerin eğitim teknolojileri ile alana özgü etkili öğretim yapabilmelerinde teknoloji, pedagoji ve içeriğin birbiriyle nasıl etkileşim içinde olduğunun bilgisini tanımlamaktadırlar (Harris, Mishra ve Koehler, 2007). Bununla birlikte teknolojik pedagojik içerik bilgisinin içerisinde yer alan teknoloji ifadesi ve pedagoji ile içerik yapılarının teknoloji ile etkileşimleri genel bir bilgiyi belirtmektedir. İnternet ve buna bağlı teknolojilerden Web, teknoloji bilgisinin daha özelleşmiş bir yapısı olduğu için öğretmenlerin öğretimde araştırma amaçlı ya da uzaktan eğitimden yararlanmak için sıklıkla kullandıkları en önemli teknolojidir. Horzum ve Canan Güngören'e (2012) göre web teknolojilerindeki gelişmeler ile birlikte web tabanlı ya da web destekli öğretim gittikçe artan biçimde ortaya çıkacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin bu daha özelleşmiş teknoloji bilgisini yani web teknolojisi hakkındaki bilgisini pedagoji ve içerik ile bütünleştirmesi de öğretimde önemli bir yer almaktadır. Web Pedagojik İçerik Bilgisi'ni (WPİB) Koehler ve Mishra'nın TPİB çerçevesine benzer bir biçimde ele alan Lee, Tsai ve Chang (2008) ile Lee ve Tsai (2010) ise Web-destekli teknolojik pedagojik alan bilgisi kavramını geliştirmişlerdir (Kaya, Özdemir, Emre ve Kaya, 2011). Bu çalışmada teknoloji entegrasyon modellerinden olan Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) (Mishra ve

Koehler, 2005; Koehler ve Mishra, 2008; Koehler ve Mishra, 2009) Lee ve Tsai'nin (2010) web teknolojilerine daha çok vurgu yaptığı WPİB ele alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen bilgisayar 2 dersini Web Destekli Öğretim (WDÖ) ile alan ve aynı dersi sadece yüz yüze ders etkinlikleri ile alan öğretmen adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgisi (WPİB) puanlarını incelemektir. Ayrıca, araştırmada öğretmen adaylarının interneti en sık kullanma amaçlarına ve günlük internet kullanım durumlarına göre WPİB puanları incelenmektedir.

Araştırmanın problem tümcesi “Bilgisayar II derslerinde web destekli öğretim etkinliklerini kullanan öğretmen adayları ile sadece yüz yüze ders işleyen öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

1.1. Alt Problemler

1. Web destekli öğretim uygulamalarına katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının
 - a. Genel web bilgisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. İletişimsel web bilgisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Pedagojik web bilgisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Web pedagojik içerik bilgisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - e. Web tabanlı öğretime yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi puan ortalamaları interneti en sık kullanma amaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Günlük internet kullanım durumlarına göre öğretmen adaylarının WPİB puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Alanyazın incelendiğinde web tabanlı öğretimin ve yüz yüze öğretimin başarı ve memnuniyete etkisinin araştırıldığı çalışmalarda çelişkiler olduğu görülmektedir ve WPİB hakkında bu tür karşılaştırmalı çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Horzum, 2012). Bu araştırmanın amacı bilgisayar 2 dersini WDÖ yolu ile alan ve aynı dersi sadece yüz yüze ders etkinlikleri ile alan öğretmen adaylarının WPİB puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını incelemektir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının interneti en sık kullanma amaçlarına ve günlük internet kullanım durumlarına göre WPİB puanları incelenmektedir.

Web teknolojilerinin hızlı gelişimi, uzaktan eğitim ortam ve araçlarını daha esnek kılarak bu ortamları geleneksel sınıf ortamındaki eğitime alternatif olacak biçimde ya da eğitimi destekleyecek biçimde değiştirmiştir. Bu yönüyle uzaktan eğitim, insanların yaşam boyu öğrenmelerine ve istedikleri zamanda öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak, uzaktan eğitimin bu genel özelliğinin yanı sıra, kendi içinde tanımlanmış birçok uygulaması bulunmaktadır. Web tabanlı ya da web destekli öğrenme, e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, karma öğrenme gibi uzaktan eğitim hizmeti etrafında tanımlanan birçok öğrenme ve öğretme ortamı bulunmaktadır. Bu ortamların bir kısmı bütün eğitim etkinliklerini kapsayan ve bütüncül bir eğitim ortamı olurken bir kısmı da herhangi bir dersi destekleyecek nitelikte

karma öğrenme biçiminde olmaktadır. Web destekli öğretim, karma öğrenme etkinlikleri içinde yer alan bir öğretim yöntemi sayılmaktadır.

1.2.1. Web Destekli Öğretim

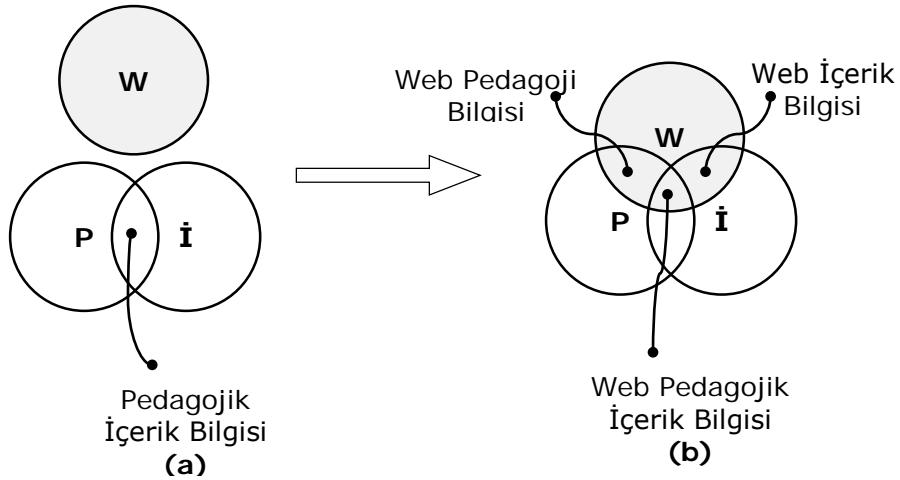
Allen'e (2003) göre, Web destekli uzaktan eğitim, karma öğrenmenin içerisinde yer almakta ve Web etkinliklerini kapsamaktadır. Web destekli uzaktan eğitim, bir dersin belli yönlerinin üzerinde durmaktadır. Yüz yüze yapılan derslerde etkileşimi artırmak için küçük uygulamalar yapmak ya da ders ile ilgili duyuru yapmak için kullanılmaktadır. Uzunboylu'ya (2002) göre WDO; öğrencilerin bir konu ya da dersle ilgili öğrenmelerini artırmak, diğer öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz kaldığı durumlarda öğrenme-öğretme sürecini desteklemek için kullanılabilir.

Öğretim etkinliklerinin ve materyallerinin çok yönlü biçimde yönetilebileceği Web, gelişmiş teknolojik esnek yapısı ile uzaktan eğitimde sıklıkla kullanılan bir araçtır. Bu teknoloji sayesinde geleneksel ortamda kullanılan birçok öğretim yöntemi bu ortamda da yürütülebilmektedir. Yapılan araştırmalar, bu tür teknolojilerin öğretim sürecinde kullanılmasının daha derin öğrenmeler sağladığını, öğretim sürecini güçlendirdiğini, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olduklarını ve öğrendiklerini gerçek yaşama transfer etme konusunda zorlanmadıklarını ortaya koymaktadır (Thomas, 2001; Umay, 2004; Akt.: Yenilmez ve Çam, 2005).

1.2.2. Web Pedagojik İçerik Bilgisi

Koehler ve Mishra (2008) öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir biçimde derslerine entegre etmeleri ile ilgili bilgilere sahip olmalarını; Shulman'ın (1986) pedagojik içerik bilgisi ile birlikte teknoloji bilgisini de içeren bir model sunmuşlardır. Lee, Tsai ve Chang (2008) ile Lee ve Tsai (2010) ise teknolojik pedagojik içerik bilgisini daha özelleşmiş bir yapı olan web ile öğretimi ele alarak incelemiştir.

Web bilgisi, Web tabanlı iletişim ya da web tabanlı etkileşim ile ilgili Web'in gelişmiş kullanımı hakkında bilgi sahibi olmanın yanında Web araçlarının kullanılması gibi genel web bilgilerini kapsamaktadır. İçerik, öğretilecek konu alanını ifade etmektedir. Pedagoji ise öğrenme-öğretme sürecindeki yöntem ve uygulamalar hakkındaki bilgilerdir.



Şekil 1. Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi - Web Çerçevesi (Lee ve Tsai, 2010)

Lee ve Tsai (2010) çalışmalarında bu üç alanı Koehler ve Mishra'nın (2008) teknolojik pedagojik içerik bilgisi çerçevesine benzer bir biçimde ele alarak WPİB'i ortaya çıkarmışlardır. Lee ve Tsai'ye (2010) göre Web içerik bilgisi Web'in yararlı yönlerinin ve özelliklerinin içeriğe aktarılmasını kapsar ve öğretmenler sadece öğrettikleri içeriği bilmenin yanında bu içeriği Web ile bütünleştirme yöntemlerini de yeterli bir biçimde öğrenmelidirler.

Şekil 1'de web bilgisi ile pedagojik içerik bilgisinin birleşimi görülmektedir. Bu teknoloji entegrasyon modelinde içerik, pedagoji ve web bilgisi bulunmaktadır.

Web pedagoji bilgisi, Web'in bileşenlerinin ve işlevlerinin eğitim ortamlarında nasıl kullanılması gerektiği hakkında öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini ifade etmektedir. Web'in pedagojinin ve içeriğin birlikte oluşturduğu WPİB ise öğretmenlerin bir dersin gereksinimlerine uygun çevrimiçi öğrenme etkinliklerini ve çevrimiçi etkinlikleri desteklemede uygun pedagojilerin uygulanmasını belirleme hakkındaki yeterlik düzeylerini incelemektedir (Lee ve Tsai, 2010).

Web Pedagojik İçerik Bilgisinin Boyutları

- Web Genel Bilgisi: Web'i genel olarak kullanma
- Web İletişimsel Bilgisi: Web-tabanlı iletişim ya da Web tabanlı etkileşim süreçleri
- Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum: Öğretmenlerin Web tabanlı öğretimin kullanılması ile ilgili görüşleri.
- Web Pedagoji Bilgisi: Web'in bileşenlerinin ve işlevlerinin eğitim ortamlarında nasıl kullanılması gerektiği.
- Web İçerik Bilgisi: Web ile içeriğin (konu alanı) birbirini karşılıklı olarak nasıl desteklediği

Lee ve Tsai (2010) web ile öğretimde, öğretmenlerin daha gelişmiş bilgilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Çağırğan Gülten'e (2013) göre WPİB öğretmenlerin eğitimde interneti kullanmaları için gerekli olan web bilgisi ile pedagojik içerik bilgisini ifade etmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemi olarak deneme öncesi deneysel desenlerden, statik grup karşılaştırmalı desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel: 2008). Bu desende gelişigüzel seçilmiş ve başlangıçta benzerlikleri bilinmeyen iki grup bulunur ve son test denkleştirilmemiş gruplu desen olarak bilinir. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2005).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde Bilgisayar II dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır (N=868). Bu dersi alan öğretmen adayları basit seçkisiz örnekleme yolu ile web destekli öğretim alan (n=420) ve almayan (n=217) şeklinde iki gruba ayrılmış olup toplam 637 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

Aşağıda Tablo 1. incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun %64.7'sinin kadın olduğu, dokuz farklı ana bilim dalından en fazla katılımcının Sınıf Öğretmenliği anabilim dalından %31.4, en az katılımcının ise Fransızca Öğretmenliği anabilim dalından olduğu, bu çalışmaya katılanların büyük çoğunluğunun %65.9 WDÖ uygulamalarını

kullandığı; günlük internet kullanım durumları incelendiğinde 1 saatten az ve 1-2 saat aralığında interneti kullanan öğretmen adayı oranının toplam %78.8 olduğu görülmektedir.

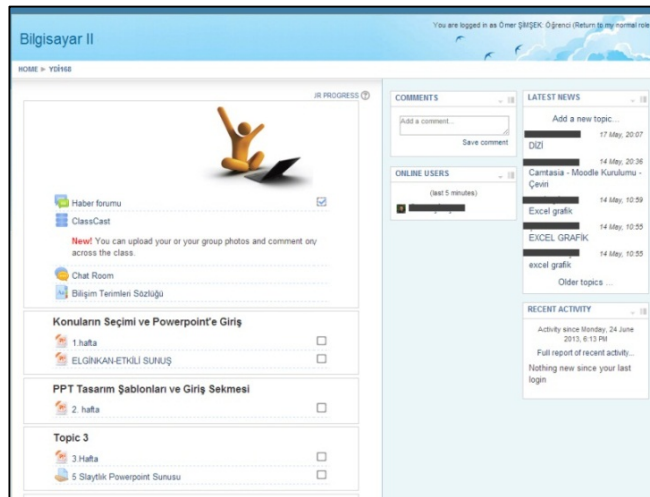
Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	411	64.7
	Erkek	224	35.3
Anabilim Dalları	Almanca	56	8.8
	Fen Bilgisi	68	10.7
	Fransızca	15	2.4
	İngilizce	41	6.4
	Okul Öncesi	80	12.6
	Resim	29	4.6
	Sınıf	200	31.4
	Sosyal Bilgiler	69	10.8
	Türkçe	79	12.4
	Web destekli öğretim	Evet	420
Hayır		217	34.1
Günlük İnternet Kullanım Durumu	1 saatten az	213	33.9
	1-2 saat	282	44.9
	3-4 saat	87	13.9
	5-6 saat	29	4.6
	6 saatten fazla	17	2.7
İnternetin en sık kullanılma amacı	Eğlence	177	29.5
	Araştırma	222	36.9
	İletişim	202	33.6

Ayrıca interneti en sık kullanma amaçlarına bakıldığında interneti %29.5'i eğlence, %36.9'u araştırma ve %33.6'sının iletişim amaçlı kullandıkları görülmektedir.

2.2. Uygulama Süreci

Deney grubu için web destekli öğretim ortamlarının hazırlanmasında açık kaynak kodlu bir öğrenme yönetim sistemi (MOODLE) kullanılmıştır.



Şekil 2. WDÖ Etkinliklerini Gösteren Ekran Görüntüsü

Öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS); ağ üzerinden eş zamanlı olmayan öğrenme materyali sunma, sunulan öğrenme materyalini değişik biçimlerde paylaşma ve tartışma, derslere kayıt olma, ödevler alma, sınavlara girme, bu ödev ve sınavlara ilişkin dönüt sağlama, öğrenme materyallerini düzenleme, öğrenci, öğretmen ve sistem kayıtlarını tutma, raporlar alma gibi olanakların ağ üzerinden otomatik olarak gerçekleşmesini sağlayan ve yükseköğretimde yaygın bir biçimde kullanılan yazılımlardır (Brecht ve Ogilby, 2008).

Bilgisayar II dersi kapsamında hem WDÖ grupları hem de bu dersin sadece yüz yüze yürütüldüğü gruplar; yükseköğretim kurulunun (YÖK, 2007b) bu ders ile ilgili belirlediği temel kavramlar ve konuları işlemişlerdir. Web destekli öğretim için hazırlanan www.canliegitim.com sitesi aracılığı ile deney grubundaki öğretmen adayları Bilgisayar II dersinin dosyalarını görüntüleme, forum ortamını kullanma, ödev gönderme, anketlere ve küçük sınavlara katılma gibi birçok web aracı ve ortamını kullanma deneyimine sahip olmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği Lee, Tsai ve Chang (2008) tarafından geliştirilmiş ve Horzum (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış bir ölçektir. Ölçme aracı 30 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “Genel Web”, “İletişimsel Web”, “Pedagojik Web”, “Web Pedagojik İçerik” ve “Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum” şeklindedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .96 olup diğer faktörler için bu değer sırasıyla .94, .96, .94, .95 ve .92'dir.

Bu çalışmada tüm ölçek için iç tutarlık katsayısı (Cronbach's alpha) .95 bulunmuş olup diğer faktörler için bu değer sırasıyla .87, .81, .87, .91, .93 şeklindedir, bu değerler yapılan ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde öncelikle aritmetik ortalama, frekans ve yüzde hesaplamalarından yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin ele alındığı alt problemlerin açıklanması için parametrik ve parametrik olmayan test kullanımının kararlaştırılması için normal dağılım incelenmiştir ve Kolmogorov Smirnov normallik testinde puanların normal dağılmadığı ($p < .05$) ortaya çıkmıştır. Buna göre parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testlerinden yararlanılarak çözümlemeler yapılmıştır. Araştırmada önem denetimi olarak .05 düzeyi göz önünde bulundurulmuştur. Ancak Kruskal Wallis – H testinde anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak için ikili karşılaştırmalar yapılmış ve şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak amacıyla birinci tip hatadan kaçınmak için önem denetimi bağımsız değişkendeki grup sayısına bölünmüştür. Buna göre interneti en sık kullanma durumuna göre önem denetimi ($.05/3=.017$) ve günlük internet kullanım sıklığı için ($.05/5=.010$) önem denetimleri ele alınmıştır.

Araştırmada anlamlı farkın etki büyüklüğünü belirlemek amacı ile r değerleri de kullanılmıştır. Parametrik olmayan testler için r değerleri .0-.10 küçük, .11-.30 orta ve .31-.50 büyük etki düzeyi olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988; Akt.: Huck, 2012).

3. BULGULAR

3.1. WDÖ Uygulamalarına Katılma Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının WPİB Puan Ortalamaları

WDÖ uygulamalarına katılma durumlarına göre öğretmen adaylarının WPİB puan ortalamaları, alt boyutlar ve tüm ölçeğin puan ortalaması bağlamında incelenmiştir.

Tablo 2. WDÖ Uygulamalarına Katılma Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının WPİB Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

	WDÖ	n	\bar{X}	ss
Genel Web Bilgisi	Evet	420	4.06	.69
	Hayır	214	3.73	1.04
İletişimsel Web Bilgisi	Evet	420	3.38	.88
	Hayır	210	3.28	1.11
Web Pedagojik İçerik Bilgisi	Evet	420	4.12	.63
	Hayır	209	3.79	.95
Pedagojik Web Bilgisi	Evet	420	3.92	.61
	Hayır	20	3.63	.92
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	Evet	420	4.10	.71
	Hayır	207	3.95	.96
Web Pedagojik İçerik Bilgisi Toplam	Evet	420	3.95	.55
	Hayır	216	3.69	.84

Tablo 3. WDÖ Uygulamalarına Katılma Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının WPİB Puan Ortalamalarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	WDÖ	n	S.O.	S.T	U	z	p	r
Genel Web Bilgisi	Evet	420	333.81	140201.50	3.809	-3.152	.002	0.13
	Hayır	214	285.48	61093.50				
İletişimsel Web Bilgisi	Evet	420	319.99	134396.00	4.221	-.879	.380	-0.04
	Hayır	210	306.52	64369.00				
Web Pedagojik İçerik Bilgisi	Evet	420	336.06	141145.50	3.504	-4.145	.000	-0.17
	Hayır	209	272.68	56989.50				
Pedagojik Web Bilgisi	Evet	420	331.06	139045.50	3.672	-3.260	.001	-0.13
	Hayır	208	281.06	58460.50				
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	Evet	420	318.35	133706.00	41644.00	-.863	.388	-0.03
	Hayır	207	305.18	63172.00				
Web Pedagojik İçerik Bilgisi Toplam	Evet	420	335.32	140834.50	38295.500	-3.220	.001	-0.13
	Hayır	216	285.79	61731.50				

WDÖ uygulamalarına katılan ve katılmayan öğretmen adaylarının WPİB puanları incelendiğinde, Mann Whitney – U testi sonucuna göre WDÖ’ye katılan öğretmen adayları ile

katılmayanların genel web bilgisi sıra ortalamaları ($U=3.809$; $z=-3.152$; $p=.002$; $r=0.13$), WPİB sıra ortalamaları ($U=3.504$; $z=-4.145$; $p=.000$; $r=-0.17$), pedagojik web bilgisi sıra ortalamaları ($U=3.672$; $z=-3.260$; $p=.001$; $r=-0.13$) ve WPİB ölçeğinin sıra ortalamaları ($U=38295.500$; $z=-3.220$; $p=.001$; $r=-0.13$) arasında WDÖ etkinliklerine katılanlar lehinde anlamlı bir fark vardır. Ancak, iletişimsel web bilgisi ($U=4.221$; $z=-.879$; $p=.380$; $r=-0.04$) ve web tabanlı öğretime yönelik tutum ($U=41644.00$; $z=-.863$; $p=.388$; $r=-0.03$) puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. İstatistiksel olarak anlamlı fark olan genel web bilgisi, WPİB ve pedagojik web bilgisi puan ortalamalarının orta etki düzeyinde etki ettiği görülmektedir.

3.2. WDÖ Uygulamalarına Katılma Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının WPİB Puan Ortalamaları

Kruskal Wallis – H testine göre interneti en sık kullanma amaçlarına göre öğretmen adaylarının WPİB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır ($\chi^2(2)=14.826$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi kullanılarak yapılan Mann-Whitney testleri ile anlamlılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. İnterneti En Sık Kullanma Amaçlarına Göre Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

İnterneti En Sık Kullanma Amaçlarına Göre	n	S.O.	χ^2	df	p	Anlamlı Farkın Kaynağı
Eğlence	177	284.88	12.931	2	.002	İletişim>Eğlence
Araştırma	222	281.34				İletişim>Araştırma
İletişim	202	336.73				

Tablo 4'e göre interneti en sık iletişim amaçlı kullananlar ile interneti eğlence amaçlı kullananlar arasında ($U=14682,500$; $p=.003$; $r=-0,15$) iletişim amaçlı kullananlar lehine orta etki düzeyinde; iletişim amaçlı kullananlar ile interneti araştırma amaçlı kullananlar arasında ($U=18399,500$; $p=.001$; $r=-0,16$) iletişim amaçlı kullananlar lehine orta etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

3.3. Günlük İnternet Kullanım Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının WPİB Puanlarının Karşılaştırılması

Kruskal Wallis – H testine göre günlük internet kullanım durumlarına göre öğretmen adaylarının WPİB puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır ($\chi^2(4)=39.264$; $p<.05$). Bonferroni düzeltmesi ($p<.010$) kullanılarak yapılan Mann-Whitney testleri ile anlamlılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 5. Günlük İnternet Kullanım Süresi Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Günlük İnternet Kullanım Süresi	n	S.O.	χ^2	df	p	Anlamlı Farkın Kaynağı
1 1 saatten az	213	268.24	39.264	4	.000	2>1, 3>1,
2 1-2 saat	282	316.15				4>1, 5>1,
3 3-4 saat	87	359.18				4>2, 5>2
4 5-6 saat	29	427.19				
5 6 saatten fazla	17	445.82				

Tablo 5'e göre günlük internet kullanım süresi 1-2 saat olanlar ile 1 saatten az olanlar arasında ($U=25191.000$; $p=.002$; $r=-0.14$) 1-2 saat kullananlar lehine orta etki düzeyinde; 3-4 saat olanlar ile 1 saatten az olanlar arasında ($U=6621.500$; $p=.000$; $r=-0.22$) 3-4 saat kullananlar lehine orta etki düzeyinde; 5-6 saat olanlar ile 1 saatten az olanlar arasında ($U=1662.000$; $p=.000$; $r=-0.26$) 5-6 saat kullananlar lehine orta etki düzeyinde; 6 saatten fazla olanlar ile 1 saatten az olanlar arasında ($U=869.500$; $p=.000$; $r=-0.24$) 6 saatten fazla kullananlar lehine orta etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

Ayrıca günlük internet kullanım süresi 1-2 saat ile 5-6 saat olanlar arasında ($U=2629.500$; $p=.002$; $r=-0.18$) 5-6 saat kullananlar lehine orta etki düzeyinde; 1-2 saat ile 6 saatten fazla olanlar arasında ($U=1309.500$; $p=.002$; $r=-0.18$) 5-6 saat kullananlar lehine orta etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bilgisayar II dersini Web destekli öğretim ile alanların genel web bilgisi, web pedagojik içerik bilgisi, pedagojik web bilgisi ve tüm ölçek için puan ortalamaları diğerlerine göre anlamlı farklılık gösterecek şekilde yüksek çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmada, bağımsız değişken olan web destekli öğretimin bağımlı değişkenler üzerinde orta etki düzeyinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra WDÖ öğretmen adaylarının, genel web bilgisini, web pedagojik içerik bilgisini, pedagojik web bilgisi alt boyutlarındaki puan ortalamalarını anlamlı ölçüde artırmıştır; iletişimsel web ve web destekli öğretime yönelik tutum puan ortalamaları bağlamında bir farklılık yaratmamıştır. Horzum (2012) de benzer biçimde web tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının WPIB puanlarını anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur.

Çeşitli Web araçlarının bulunduğu MOODLE gibi öğrenme yönetim sistemleri web destekli ya da web tabanlı öğretim uygulamalarında öğretmen adaylarının içeriklerle etkileşime geçerek uzaktan eğitimin pedagojik kullanımına olanak sağlayabilirler. Bu çalışmada ele alınan Bilgisayar 2 dersinin içeriği teknolojinin kendisi olmakla birlikte bu içeriğin öğrenilmesinde kullanılan destek aracı da teknolojidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda bilgisayar laboratuvarlarında gerçekleştirilen bu dersin içeriğinin, MOODLE gibi yapısında pedagojik olarak yararlanılabilecek forumlar, duyuru panoları, küçük sınavlar, ödevler ve çevrimiçi ders materyalleri gibi olanaklarının olması, öğretmen adaylarının Web pedagojik içerik bilgisini artırabilir.

Bu çalışmada web destekli öğretim yanı sıra öğretmen adaylarının interneti en sık kullanma amaçlarına göre web pedagojik içerik bilgisi incelenmiştir. Buna göre interneti en sık iletişim aracı olarak kullananların WPIB puan ortalamaları hem araştırma amaçlı kullananlardan hem de eğlence amaçlı kullananlardan anlamlı bir biçimde daha yüksek çıkmıştır. İnternetin iletişim özelliklerinin kullanılmasında eş zamanlı ya da eş zamansız olarak web'in birçok önemli aracı kullanılmaktadır. Özellikle sosyal medya günümüzde internetin vakit geçirildiği önemli bir iletişim kanalıdır. Bu ortamda video, ses ya da farklı dosya biçimleri paylaşmakta ve bilgi teknolojilerinin kullanımını sağlayan birçok becerinin kazanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle internetin en sık iletişimsel olarak kullanılması WPIB'de bulunan bilgi iletişim teknolojileri kullanımı becerisinin kazanılmasına yardımcı olmuş olabilir.

Çalışmanın diğer bir değişkeni de öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süreleridir. Araştırma sonuçlarına göre günlük internet kullanım süreleri bakımından 1 saatten az kullanan öğrencilerin WPIB ortalamaları ile diğer günlük kullanımlar arasında diğerlerinin lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Ayrıca günlük 5-6 saat ve 6 saatten fazla internet kullanan

öğretmen adayları ile 1-2 saat kullananlar arasında 5-6 saat ve 6 saatten fazla kullananlar lehine WPİB ortalamaları arasında farklılık çıkmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının %78.8'i (n=495) interneti günde 1 saatten az ya da 1-2 saat aralığında kullanırken, %7.3'ü (n=46) 5-6 saat ve 6 saatten fazla kullanmaktadır. Akgün'ün (2013) 214 öğretmen adayı ile tarama modelinde gerçekleştirdiği çalışmada benzer şekilde günde birkaç saat internet kullanan öğretmen adaylarının WPİB puanları, interneti haftada ve ayda birkaç saat kullananlara göre anlamlı ölçüde farklılık göstermiştir. Bu sonuçlara bakarak öğretmen adaylarının internet kullanım sürelerinin artmasıyla WPİB puanlarının arttığını söyleyebiliriz.

Bilgisayar II dersi üçüncü sınıflarda da verilmekle birlikte çoğunlukla birinci sınıf ya da ikinci sınıfların öğretim programlarında yer almaktadır. Pedagoji dersleri ve alan derslerini aldıkları için çoğunluğu 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir örneklem grubu ile web destekli öğretim ortamları hazırlanarak farklı derslerde WPİB incelenebilir. Her ne kadar bu çalışma zayıf bir deneysel desen ile öğretmen adaylarının WPİB incelense de bu çalışma, diğer deneysel çalışmalarda kullanılan birey sayısına göre büyük bir grupta yapıldığı için çalışmanın sonuçlarının alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of integrating computer technologies into education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 9(1), 176-187.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Allen, G. D. (2003). A survey of online mathematics course basics. *The College Mathematics Journal*, 34(4), 270-279.
- Brecht, H. D. ve Ogilby, S. M. (2008). Enabling a comprehensive teaching strategy: Video Lectures. *Journal of Information Technology Education*, 7, 71-86.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağırğan Gülten, D. (2013). Preservice mathematics teachers' views on distance education and their web pedagogical content knowledge. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 14(1), 126-139.
- Harris, J.B., Mishra, P., & Koehler, M.J. (2007). *Teachers' technological pedagogical content knowledge: Curriculum-based technology integration reframed*. Paper presented at the 2007 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Horzum, M. B. (2011). Web pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *İlköğretim Online*, 10(1), 257-272.
- Horzum, M. B. (2012). The effect of web based instruction on students' web pedagogical content knowledge, course achievement and general course satisfaction. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41 (1), 25-40.
- Horzum, M. B. ve Canan Güngören, Ö. (2012). A model for beliefs, tool acceptance levels and web pedagogical content knowledge of science and technology preservice teachers towards web based instruction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 50-69.
- Huck, S., W. (2012). *Reading Statistics and Research*. (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z., Özdemir, T. Y., Emre, İ. ve Kaya, O. N. (2011). *Exploring preservice information technology teachers' perception of self-efficacy in web technological pedagogical content knowledge*. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), Elazığ, Turkey.
- Kereluik, K., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2011). On learning to subvert signs: Literacy, technology and the TPACK framework. *The California Reader*, 44(2), 12-18.

- Koçak-USLU, Y. ve Demiraslan, Y. (2005). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu incelemede bir çerçeve: etkinlik kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 134-142.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In J. A. Colbert, K. E. Boyd, K. A. Clark, S. Guan, J. B. Harris, M. A. Kelly & A. D. Thompson (Eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators* (pp. 1-29). New York: Routledge.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kurt, A. A. (2013). Eğitimde teknoloji entegrasyonuna kavramsal ve kuramsal bakış. Kabakçı Yurdakul, I. (Ed.), *Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, s. 3. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lee, M.H., Tsai, C.C. ve Chang, C.Y. (2008). *Exploring teachers' self-efficacy toward the web pedagogical content knowledge in Taiwan*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City, March 24–28, 2008.
- Lee, M.H. ve Tsai, C.C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 38(1), 1-21.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2005). Educational technology by design: Results from a survey assessing its effectiveness. In C. Crawford, C. Roger, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 1–7). Chesapeake, VA: AACE.
- Russell, M., Babell, D., O'dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for pre-service and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Uzunboylu, H. (2002). *Web destekli İngilizce öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yanpar Yelken, T., Sancar Tokmak, H., Özgelen, S. ve İncikabı, L. (2013). Teknolojik-Pedagojik-Alan Bilgisi (TPAB) Çerçevesi ve Bu Çerçevenin Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Matematik Eğitimi Programındaki Yeri. T. Yanpar Yelken, H. Sancar Tokmak, S. Özgelen ve L. İncikabı (Ed.). *Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Temelli Öğretim Tasarımları* (s. 1-12). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yenilmez, K. ve Çam, B. (2005). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı gerekliliği. V. *International Educational Technologies Conference*, Sakarya Üniversitesi.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2007b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2007a). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yazım Kuralları

Genel Kurallar

Dergiye gönderilecek olan makaleler, 16K (195x270) sayfa düzeninde olmalıdır. Microsoft Word yazılımı ile Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, tek satır aralığı kullanarak, iki yana yaslanmış formatta düzenlenmelidir. Sayfa düzeni yapılırken, üst, sağ, alt ve soldan 2.5 cm'lik boşluk bırakılmalıdır. Başlıklar arasında 2 satır aralığı bulunmalıdır. Tablolar 10 punto, kaynaklar kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır. Makale kaynakça ve ekler dahil olmak üzere en çok 8000 sözcük olmalıdır. Makale şablonu, dergimizin internet sitesinden indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

I. Başlık

Makale başlığı en fazla 10-12 kelimededen oluşmalıdır. Başlık 12 punto, ortalı, büyük harfle yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde Türkçe başlığın altına İngilizce, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altına Türkçe başlığa yer verilmelidir. Makale başlığının altına (unvan belirtmeksizin) yazar(lar)ın adı ve soyadı ilk harfleri büyük, diğerleri küçük ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Başlığın bulunduğu sayfada yazar(lar)ın unvanı, çalıştığı kurum, elektronik posta adresi ve belgegeçer numaraları dipnot olarak verilmelidir.

II. Özet ve Anahtar Sözcükler

Türkçe ve İngilizce olmak üzere, 100-150 sözcüğü geçmeyecek şekilde özet yazılmalıdır. Özetler, sağdan ve soldan 1 cm. içeri çekilmelidir. Anahtar sözcükler (3 ile 6 sözcük arasında) Türkçe özetin altında "Anahtar sözcükler" ve İngilizce özetin altında "Keywords" başlığı kullanılarak verilmelidir. Özet başlıkları, ilk harfleri büyük, diğerleri küçük harf ve ortalanmış olarak yazılmalıdır.

III. Bölümler ve Alt Bölümler

Bölüm başlıkları tümü büyük harf, ortalanmış ve koyu olarak; alt başlıklar ise ilk harfi büyük olmak üzere küçük harfle, sola dayalı, girinti verilmeden ve koyu olarak yazılmalıdır. Ana bölümler; GİRİŞ, YÖNTEM, BULGULAR, TARTIŞMA ve SONUÇ, KAYNAKLAR biçiminde birbirini izleyecek şekilde numaralandırılmalıdır.

IV. Tablolar

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığındaki her sözcüğün ilk harfi büyük olmalıdır. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablolar, ortalanarak yerleştirilmelidir.

V. Kaynaklar

Metin içinde gösterilen bütün kaynaklar "Kaynaklar" listesinde yer almalıdır. Kaynaklar, APA 5 (American Psychological Association) standartlarına uygun olarak verilmelidir. Kaynak gösterme kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi, <http://www.apasyle.org/learn/index.aspx> sitesinden edinilebilir.

Trakya University Faculty of Education Journal Instructions for Authors

General Format

The paper is delivered in the following format: 16K (195x270) format, all margins 2.5 cm, font size 11 pt. Times New Roman, single spaced. Tables should have a font size of 10pt. References should be written with a font size of 9 pt. Text length should not exceed 8000 words. A sample manuscript template is available on our website.

Headings

Manuscript title should not exceed 12 words. It should be centered, written in Capital letters and 12 pt. Author names without the academic titles should be written under the manuscript title. Author names should be centered and the initial letters should be capital. A footnote which includes author affiliations and emails should be added to the title page.

Abstract and Key words

A concise and factual abstract is required (maximum length of 150 words). The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. Immediately after the abstract, a maximum of 6 keywords should be provided.

Divisions and Subdivisions

Division headings should be bold and centered. All letters should be capital. Subdivision headings should be bold and flush left. The initial letters should be capitalized. Text of the scientific paper should, basically consist of the following sections: Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusions, and References. These sections should be numbered consecutively.

Tables

All graphs and tables should have a title and be numbered in the order in which they appear in the text. The title and number of the table should be placed above the table. The initial letters of the table title should be capitalized and flush left. Tables should be centered.

References

Please ensure that every reference cited in the text is also present in the reference list (and vice versa). References should be organized according to APA 5 standards.