

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



*HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF
EDUCATIONAL SCIENCES
THE JOURNAL OF
EDUCATIONAL RESEARCH*

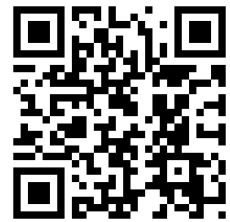


E-ISSN: 2458-777X

YIL / YEAR: 2016

CİLT/ VOLUME: 2

SAYI/ ISSUE: 1



SAHİBİ / OWNER

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ADINA / ON BEHALF OF GRAD. SCHOOL OF ED. SCI.

PROF. DR. BERRİN AKMAN

EDİTÖR / EDITOR IN CHIEF

PROF. DR. BERRİN AKMAN

EDİTÖR YARDIMCILARI / VICE EDITORS

Uzm. Gökhan KAYA

DİL EDİTÖRLERİ /

Dr. Nermin YAZICI

Dr. Olcay SERT

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi / Çukurova University

Dr. Ayşegül Şükran ÖZ, Mustafa Kemal Üniversitesi / Mustafa Kemal University

Dr. Cary A. Buzelli, Indiana Üniversitesi / Indiana University

Dr. Figen ÇOK, TED Üniversitesi / TED University

Dr. Hakan DEDEOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

Dr. Hünkar KORKMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

Dr. Mary B. McMullen, Indiana Üniversitesi / Indiana University

Dr. Mesut SAÇKES, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir University

Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk Üniversitesi, Atatürk University

Dr. Necdet TAŞKIN, 100. Yıl Üniversitesi, 100. Yıl University

Dr. Nilgün SEÇKEN, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

Dr. Nizamettin KOÇ, Atatürk Üniversitesi, Atatürk University

Dr. S. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

Dr. Yeter ŞAHİNER, Hacettepe Üniversitesi, Hacettepe University

YAYINLAYAN / PUBLISHED BY

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

*Hacettepe University
Graduate School of
Educational Sciences*

İLETİŞİM / CONTACT

Adres / Address

Beytepe Yerleşkesi, Çankaya /
ANKARA / TÜRKİYE

Genel Ağ / Web:

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>

E-posta / E-mail:

huner@hacettepe.edu.tr



HAKEMLER / REVIEWERS

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ
YIL: 2016 CİLT: 2 SAYI: 1

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF
EDUCATIONAL SCIENCES
THE JOURNAL OF
EDUCATIONAL RESEARCH
YEAR: 2016 VOLUME: 2 ISSUE: 1

- Dr. Gülen BARAN (PhD), Ankara Üniversitesi / Ankara University
Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (PhD), Ankara Üniversitesi / Ankara University
Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (PhD), Ankara Üniversitesi / Ankara University
Dr. Adalet KANDIR (PhD), Gazi Üniversitesi / Gazi University
Dr. Nuri DOĞAN (PhD), Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University
Dr. Hakan ATILGAN (PhD), Ege Üniversitesi / Ege University
Dr. Utkun AYDIN (PhD), MEF Üniversitesi / MEF University
Dr. Mualla BOLAT (PhD), Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Ondokuz Mayıs University
Dr. Serkan YILMAZ (PhD), Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University
Dr. İffet Elif YETKİN ÖZDEMİR (PhD), Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University
Dr. Sevgi KINGİR (PhD), Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University
Dr. Pınar BAYHAN (PhD), Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University
Dr. Tülin GÜLER YILDIZ (PhD), Hacettepe Üniversitesi / Hacettepe University

İÇİNDEKİLER / INDEX

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Algılarının İncelenmesi <i>Investigation of Pre-School Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Multicultural Education</i>	Ezgi Taştekin, Şuheda Bozkurt Yükçü, Aslı İzoğlu, İbrahim Güngör, Ayşe Elif Işık Uslu, Haktan Demircioğlu	1
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri ile Öğretmenlerin Bu Kitapları Kullanma Durumlarının İncelenmesi <i>Characteristics of Picture Story Books in Preschool Education Institutions and investigation of their usage by teachers</i>	Fethi Turan, İlkay Ulutaş	21
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcıları <i>Predictors of Academic Success of Students of Hacettepe University Faculty of Education</i>	İbrahim Yıldırım, Seval Kızıldağ, E. Feyza Dinçel, Selen Demirtaş Zorbaz	46
Fizik ve Müzik İlişkisine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi <i>The Development of the Attitude Scale of the Relationship Between Physics and Music and the Evaluation of Student Attitude</i>	Filiz Gürer Yücel, Ahmet İlhan Şen	60

EDİTÖR'ÜN MESAJI

Değerli okurlar,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü olarak "Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi (HÜNER)" isimli hakemli süreli derginin ilk sayısını geçtiğimiz Aralık ayında yayınlayarak sizlerle buluşturmıştık, ikinci sayısı ile yine sizlerle birlikteyiz.

Bu ikinci sayıda toplam 4 adet çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalar arasında, okul öncesi eğitimiyle ilgili iki makale, fizik ve müzik eğitimi içerisine alan disiplinler arası bir çalışma ve öğretmen adaylarının akademik başarılarını yordayıcılarını inceleyen bir makale bulunmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin (HÜNER) bu ikinci sayının gerçekleşmesini sağlayan bilimsel ve akademik ilkelere saygı gösteren tüm yazarlarımıza, değerli zamanlarını çalışmaları titiz ve dikkatli bir biçimde değerlendirmeye ayıran Yayın Kurulu üyelerimize, hakemlerimize, ve bütün araştırmacılarımıza; derginin teknik takip ve düzenlemeleri için teknik ekibimize teşekkür eder bir sonraki sayımızda daha fazla makale ile buluşmak üzere hepinize içten saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Berrin AKMAN

Editör



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Algılarının İncelenmesi*

Ezgi TAŞTEKİN¹, Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ², Aslı İZOĞLU³,
İbrahim GÜNGÖR⁴, Ayşe Elif IŞIK USLU⁵, Haktan DEMİRCİOĞLU⁶

Özet

Çok kültürlülük; çeşitli kültürel grupların varlığının kabul edilmesi ve bu çeşitli kültürel grupların bir arada uyumlu bir şekilde yaşaması olarak tanımlanabilmektedir. Çok kültürlü eğitim ise, eğitim politikalarında ve öğretim ortamlarında kültürel farklılıklara değer veren bir yaklaşımdır. Çok kültürlü eğitim; farklılıklara saygı, eşitlik, adalet, empati, kabul ve anlayış gibi toplumsal bütünlüğe yönelik ilkeleri ve eğitim ortamlarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, öğrenme ile günlük yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğrencilerin akademik başarılarını arttırmayı içermektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Karma modele göre tasarlanmış araştırmanın nicel boyutunda Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan 252, nitel boyutunda ise *-nicel boyuttan bağımsız olmak üzere-* 11 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grupları, basit rastgele örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Nicel boyutta, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Sedat Yazıcı ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)"; nitel boyutta ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu" kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tutumları çeşitli değişkenler açısından ele alınmış; çok kültürlü eğitime yönelik algılarının nitel olarak betimlenmesi sağlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda verilerin analizi SPSS 20.0 ile gerçekleştirilmiş; nitel boyutunda ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenen kodlamalar ve temalar Nvivo 9.0. programından yararlanılarak oluşturulmuştur. Bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları ÖÇTÖ ile değerlendirildiğinde, genel anlamda öğretmenlerin olumlu bir tutuma sahip oldukları, çokkültürlülüğe ilişkin algıları bireysel görüşme niteliğinde değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin yine olumlu bir algıya sahip oldukları ancak uygulama noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, okul öncesi eğitim, öğretmen tutumları

* 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: ezgi.tastekin@hacettepe.edu.tr

² Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: suhedabozkurt@hacettepe.edu.tr

³ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: izogluasli@hacettepe.edu.tr

⁴ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: ibrahim.gungor@hacettepe.edu.tr

⁵ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: ayse.a.elifisik@gmail.com

⁶ Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: demircioglu.psikosozyal@gmail.com

Investigation of Pre-School Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Multicultural Education

Abstract

Multiculturalism can be defined as an admission of the existence and living together in a harmonious way of various cultural groups. Multicultural education is an approach that values cultural diversity in educational policy and teaching environment. Multicultural education involves development of critical thinking skills in the learning environment and policies for social cohesion such as respect for diversity, equality, justice, empathy, acceptance and understanding as well as improvement of students' academic achievement by linking with everyday life experiences. This research is aimed to reveal pre-school teachers' perceptions and attitudes towards multicultural education. The quantitative dimension of research designed according to mixed model consists of 252 pre-school teachers working in different cities of Turkey while the qualitative dimension of research consists of 11 pre-school teachers -independent from quantitative dimension-working in different cities of Turkey. Study groups of the research were created by simple random sampling method. "Multicultural Attitudes of Teachers Scale (MATS)" adopted Turkish by Sedat Yazıcı et al (2009) in order to determine pre-school teachers' attitudes toward multicultural education is used for the quantitative aspects of research. "Retail Structured Interview Form" developed by researchers is used for the qualitative aspects of research. Attitudes of pre-school teachers in the qualitative aspects of research discussed with the different variables. Analysis of the data was performed with SPSS 20.0 in quantitative dimension of research while coding and themes which is analyzed with descriptive analysis technique was performed with Nvivo 9.0. In the results; findings showed that pre-school teachers have positive attitudes and perception towards multicultural education but they are inadequate in the point of application.

Keywords

Multiculturalism, multicultural education, pre-school education, attitudes of teachers

Giriş

Gelişen teknolojiyle birlikte insanlar ve toplumlar arasındaki iletişimin kolaylaştığı, güçlendiği ve arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, bilgi toplumunda yetişen bireylerin çeşitli kültürlerle iletişime geçmesi ya da bir araya gelmesi, etkileşim içerisinde olması gelişmişliğin ve farklı olanın koşulsuz kabulünün bir ön koşulu olarak gösterilebilir. Ön koşul olarak gösterilen bu durum, yani çeşitli kültürlerden bireylerin birbiriyle sağlıklı bir etkileşim içerisinde olmaları ise farklı kültürlerle, inanışlara, etnik kökenlere, insan haklarına, farklılıklara saygı duymak ve tüm bu farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmek ile mümkündür. Bunu gerçekleştirmenin en önemli yolu ise eğitim sistemindeki ve kurumlarındaki demokratik yaklaşım ve uygulamalardır. Eğitim kurumlarını ve programlarını daha demokratik hale getirmeye yönelik yaklaşım ve uygulamalar arasında ise insan hakları, farklılık, çoğulculuk, çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim ve küresel eğitim gibi konular önemli bir yer tutmaktadır.

Çokkültürlülük kavramı ilk olarak 20. yüzyılda Horace Kallen tarafından yetişkin eğitimi literatüründe öne sürülmüştür ve bu fikir zaman içerisinde gelişim göstermiştir (Kallen, 1924; akt. Bennett, 2001). Çokkültürlülük ve çok kültürlü eğitim fikrinin ortaya çıkışı ise tarih boyunca ayrımcılığa ve zulme uğrayan çeşitli grupların insan haklarını arama ve asimilasyona karşı hareketlerine dayanmaktadır (Aydın, 2013; Gay, 1994). Çokkültürlü eğitimin ortaya çıkışında özellikle Amerika'da başlayan insan hakları hareketinin büyük etkisi vardır (Kaya ve Aydın, 2014).

Kavramsal olarak bakıldığında çokkültürlülük; her etnik grubun varlığını sürdürebilmesi için demokratik haklara sahip olduğunu, evrensel insan haklarını, kişilerin kültürlerini ve dillerini devam ettirme özgürlüğünü ve farklılıklara saygı duymayı içermektedir (Bennett, 2001). Amerikan Psikoloji Derneği (2002)'nde ise çok kültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına

varılması ve bu boyutların bir arada yaşanması şeklinde tanımlanmıştır. Vermeulen ve Slijper (2003)'e göre çokkültürlülüğün temel değerleri üç ilkeden oluşmaktadır: 1) toplumsal eşitlik, 2) kültürel çeşitliliğin tanınması, 3) bütünleşme. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere çokkültürlülüğün temel noktaları farklılıkların farkına varmak, tanımak ve bu farklılıklara saygı göstermektir (akt. Polat, 2012). Parekh (2000) de benzer şekilde çokkültürlülüğü kültürel kimlik ve kültürel farklılıkla ilişkilendirmiştir (akt. Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim ise, en genel anlamda çokkültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımlardır (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Çokkültürlü eğitimin amacı eşitsizliği en aza indirmek, eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlamaktır (Hidalgo, Chávez-Chávez ve Ramage, 1996). Çokkültürlü eğitimin bir başka amacı ise; okulları ve eğitim sistemini yeniden yapılandırmak ve bu sayede öğrencilere farklı etnik gruplara nasıl davranmaları gerektiğini öğretmektir (Aydın, 2012).

Farklı kültürleri içerisinde barındıran toplumlar, bireylerin gelişimine destek olabilmek ve onların çoklu bakış açıları kazanabilmelerini sağlamak için, çok kültürlü eğitim uygulamalarına gereksinim duymaktadırlar (Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitim sayesinde farklılıkların farkına varılır, normal kabul edilir ve bu farklılıklara saygı ve hoşgörü ile yaklaşılır (akt. Herring ve White, 1995). Çokkültürlü eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için, çocuğun eğitim-öğretim sisteminde yer alan müdürlerin, öğretmenlerin ve velilerin ortak sorumluluk alması gereklidir (Polat, 2009; Gay, 1994). Bu bağlamda çok kültürlü eğitime uygun şekilde eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesi ve öğretmenler tarafından uygulamaya geçirilmesi, okul rehberlik hizmetlerinin bu doğrultuda yürütülmesi ve her açıdan çok kültürlü eğitim bakış açısına uygun bir okul ve sınıf ikliminin oluşturulması gerekmektedir (Gay, 1994).

Tanımlar ve amaçları değerlendirildiğinde çok kültürlü eğitim; farklılıklara saygı, eşitlik, adalet, empati, kabul ve anlayış gibi toplumsal bütünlüğe yönelik ilkeleri ve eğitim ortamlarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, öğrenme ile günlük yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğrencilerin akademik başarılarını arttırmayı içermektedir. Bunun yanı sıra, çok sayıda teknolojik gelişmeyi içinde barındırarak çok farklı kültürden insanların bir arada bulunmasına olanak tanıyan günümüz dünyasına öğrencileri daha iyi hazırlamak gibi bir işlevi bulunmaktadır.

Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kesişme noktasında bulunan Türkiye de, doğu ve batı kültürü arasındaki yegâne köprü olarak değerlendirilmektedir. Gerek tarihsel geçmişi gerek ise jeopolitik konumu düşünüldüğünde Türkiye için çok kültürlü eğitimin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2013). Bu nedenle okul öncesi eğitimin başlangıcından itibaren çok kültürlü eğitim yaklaşımının benimsenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Banks (1993)'e göre okul öncesi dönemden başlayarak iyi kavramsallaştırılmış ve birbirini izleyen çok kültürlü eğitim müfredatının uygulanması bu anlamda bir gerekliliktir.

Uygulama açısından bakıldığında ülkemizde çok kültürlü eğitim müfredatına yönelik yeni politikalar geliştirilmesi; öğretmenler, okul müdürleri ve çocuğun eğitim sisteminde yer alan diğer meslek gruplarının üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi gerekmektedir. Öğretmenler çocuğun eğitiminde anahtar rol oynadığından, özellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik algı ve tutumlarının çok kültürlü eğitim uygulamalarına etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Bu perspektiften bakıldığında araştırmamızın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutum ve algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve algıları nasıldır?
- Ailede farklı etnik yapıda birey olup olmaması, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Sınıfta farklı etnik yapıda birey olup olmaması, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Meslekteki çalışma süresi, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?

- Yurt dışı deneyimi, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Öğretmenlerin yaşamının büyük çoğunluğunu geçirdiği yer, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
- Okul öncesi öğretmenleri “çokkültürlülük” kavramını nasıl tanımlamaktadır?
- Okul öncesi öğretmenleri “çok kültürlü eğitim” kavramından ne anlamaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerine göre, çok kültürlü eğitimin okul öncesi eğitimle ilişkilendirilebilecek konu başlıkları neler olmalıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerine göre, okul öncesi eğitimde çok kültürlü eğitimin avantajları nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerine göre, ebeveynlerin okul öncesi eğitimde çok kültürlü eğitime bakış açıları nasıl? Bu bakış açılarını etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları ve algıları incelenmiştir. Bu amaçla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada değerlendirildiği karma model kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde betimsel tarama deseni, nitel verilerin elde edilmesinde olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Karma modele göre tasarlanmış araştırmanın nicel boyutunda, bağımsız anaokullarında, ilkokullara bağlı ana sınıflarında ve gündüz bakım evi ve kreşlerde görev yapan 252, nitel boyutunda ise *-nicel boyuttan bağımsız olmak üzere-* 11 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grupları, basit rastgele örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Nicel boyutta, okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Sedat Yazıcı ve arkadaşları (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ); nitel boyutta ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “yapılandırılmış bireysel görüşme formu” kullanılmıştır.

Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu görüşme formunda yer alan sorular ‘Genel Tanılama, Toplumsal Cinsiyet, Çok Kültürlü Eğitim-Nitelik Betimleme, Aile ve Program’ olmak üzere beş ana tema içerisinde yer almıştır.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)

15 pozitif ve üç negatif ifadeli toplam 18 maddeden oluşan Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) Ponterotto, Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiş olup İngilizce özgün adıyla TeacherMulticulturalAttitudeSurvey (TMAS) olarak bilinmektedir. Likert tipinde veri toplama aracı olan Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ) ‘(1) Hiç Katılmıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum’ arasında değişen beş aralıklı olarak derecelendirmeye sahiptir.

İşlem

Araştırmanın nicel boyutunda; Türkiye'nin farklı şehirlerinde bağımsız anaokullarında, ilkokullara bağlı ana sınıflarında ve gündüz bakım evi ve kreşlerde görev yapan 252 okul öncesi öğretmene "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ)" elektronik posta ve basılı materyal yoluyla ulaştırılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise; yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak farklı araştırmacılar tarafından Ankara, Mersin, İstanbul, Şanlıurfa, Gaziantep, Malatya, Adana, Denizli ve Konya illerindeki bağımsız anaokullarında, ilkokullara bağlı ana sınıflarında ve gündüz bakım evi ve kreşlerde görev yapan 11 okul öncesi öğretmeni ile 20-30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. 2015 Haziran ve Temmuz aylarında yapılan bu görüşmeler katılımcılardan gerekli izinler alınarak kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda toplanan veriler SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normallik testleri yapılmış, George ve Mallery (2010)'a göre çarpıklık ve basıklık ölçülerinin +2 ile -2 arasında bir değer normal dağılıma uygun olduğu varsayımına göre değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. LEVENE testi ile varyansların homojenliği test edilmiş ve değişkenlerin varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Parametrik test varsayımlarının sağlandığı değişkenlerde; ÖÇTÖ'den alınan toplam puanların ortalamaları ile üç ve daha fazla değişken arasında fark olup olmadığını test etmek için "Tek Yönlü Varyans Analizi"; iki değişken arasındaki farkın anlamlılığının hesaplanmasında ise "bağımsız gruplar için t-testi" kullanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı değişkende ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacılar tarafından betimsel analiz tekniği ile çözümlenen kodlamalar ve temalar, Nvivo programından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Bulgular

Nicel Veriler

Çizelge 1. Yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yerlere göre öğretmenlerin ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>İlçe</i>	63	65,4444	9,49835	34,00	82,00		
<i>Şehir</i>	73	65,0548	8,45723	45,00	82,00	,036	,965
<i>Büyük şehir</i>	116	65,1466	8,69808	32,00	83,00		
<i>Toplam</i>	252	65,1944	8,80272	32,00	83,00		

Çizelge 1. incelendiğinde; yaşamının büyük bir kısmını ilçede geçirenlerin ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =65,4444), yaşamının büyük bir kısmını şehirde geçirenlerin aldıkları puan

ortalamarı (\bar{X} =65,0548) iken yaşamının büyük bir kısmını büyük şehirde geçirenlerin aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =65,1466) şeklinde görülmektedir. Üç grubun ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile kontrol edildiğinde (F=,036), P <0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 2. Meslekteki çalışma sürelerine göre öğretmenlerin ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarının tek yönlü varyans analizi sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
1-5 yıl	123	64,8293	9,35082	32,00	82,00		
6-10 yıl	88	66,2386	8,26291	44,00	83,00	1,073	,344
11 yıl ve üzeri	41	64,0488	8,17909	38,00	76,00		
Toplam	252	65,1944	8,80272	32,00	83,00		

Çizelge 2. incelendiğinde meslekte 1-5 yıl çalışanların ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =64,8293), 6-10 yıl çalışanların aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =66,2386) iken 11 yıl ve üzeri çalışanların aldıkları puan ortalamalarının (\bar{X} =64,0488) olduğu görülmektedir. Üç grubun ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile kontrol edildiğinde (F=1,073), P <0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Çizelge 3. Ailesinde farklı etnik kökenden bireylerin olmasına göre öğretmenlerin ÖÇTÖ toplam puanlarının bağımsız gruplar mann whitney-u testi analiz sonuçları

	<i>N</i>	<i>ST</i>	<i>SO</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>		
Toplam	Evet	33	5021,50	152,17	2766,500	-2,172	,030
	Hayır	219	26856,50	122,63			

Çizelge 3. incelendiğinde ÖÇTÖ'den alınan puanların ailede farklı etnik yapıdan gelen birey olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında P<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4. Sınıflarında farklı etnik kökenden öğrenci olmasına göre öğretmenlerin ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarının bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Toplam</i>					
<i>Evet</i>	83	67,9036	8,11294	3,500	,001
<i>Hayır</i>	169	63,8639	8,84519		

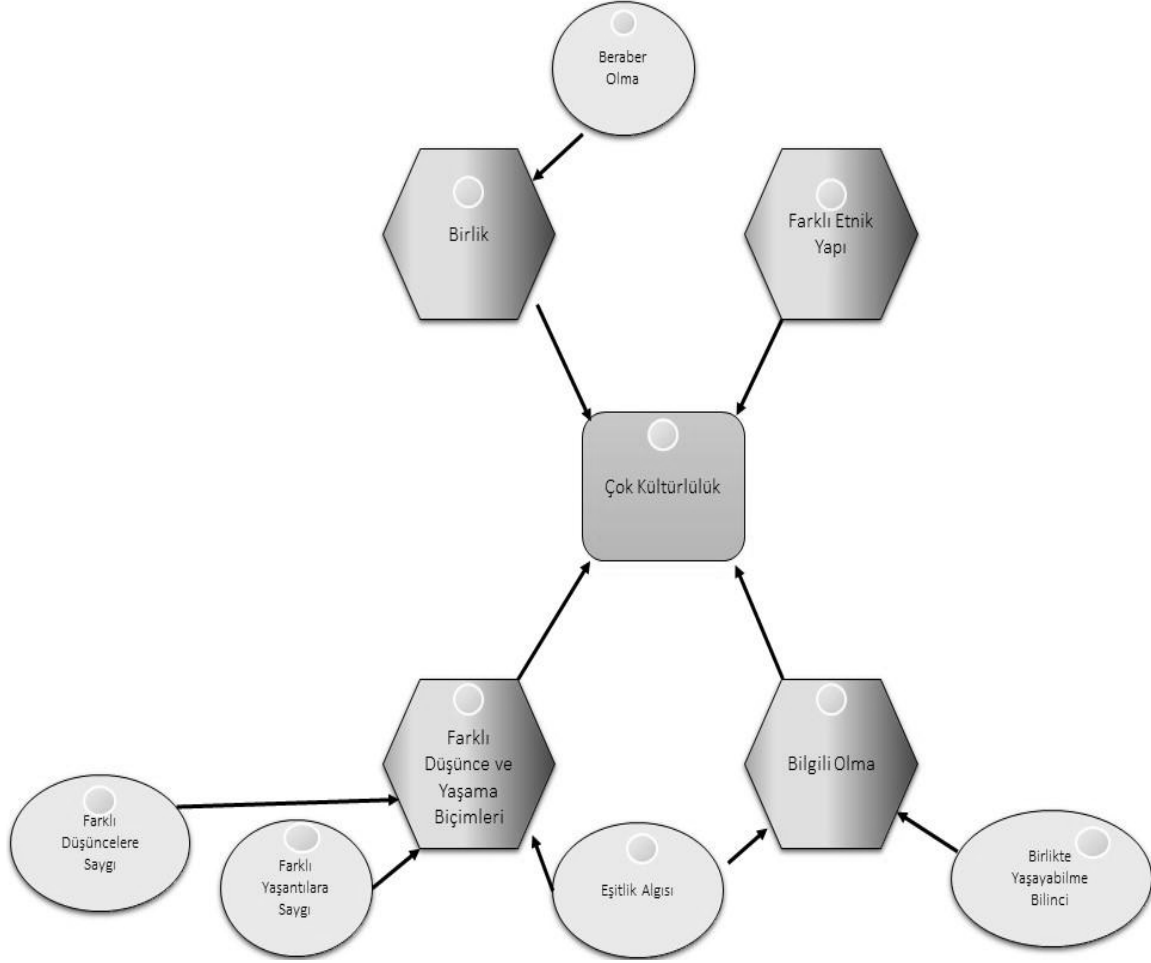
Çizelge 4. incelendiğinde “Sınıfınızda farklı etnik yapıdan gelen bir öğrenci var mı?” sorusuna evet diyenlerin ÖÇTÖ’den aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =67,9036) iken hayır diyenlerin aldıkları puan ortalamalarının (\bar{X} =63,8639) olduğu görülmektedir. İki grubun ÖÇTÖ’den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde (t=3,500), P<0,05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Çizelge 5. Yurt dışı deneyimi olup olmamasına göre öğretmenlerin ÖÇTÖ toplam puan ortalamalarının bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>P</i>	<i>t</i>
<i>Toplam</i>					
<i>Evet</i>	37	68,7027	6,01325	3,526	,001
<i>Hayır</i>	215	64,5907	9,07239		

Çizelge 5. incelendiğinde “Herhangi bir yurtdışı deneyiminiz var mı?” sorusuna evet diyenlerin ÖÇTÖ’den aldıkları puan ortalamaları (\bar{X} =68,7027) iken hayır diyenlerin aldıkları puan ortalamalarının (\bar{X} =64,5907) olduğu görülmektedir. İki grubun ÖÇTÖ’den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde (t=3,526), P<0,05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Nitel Veriler

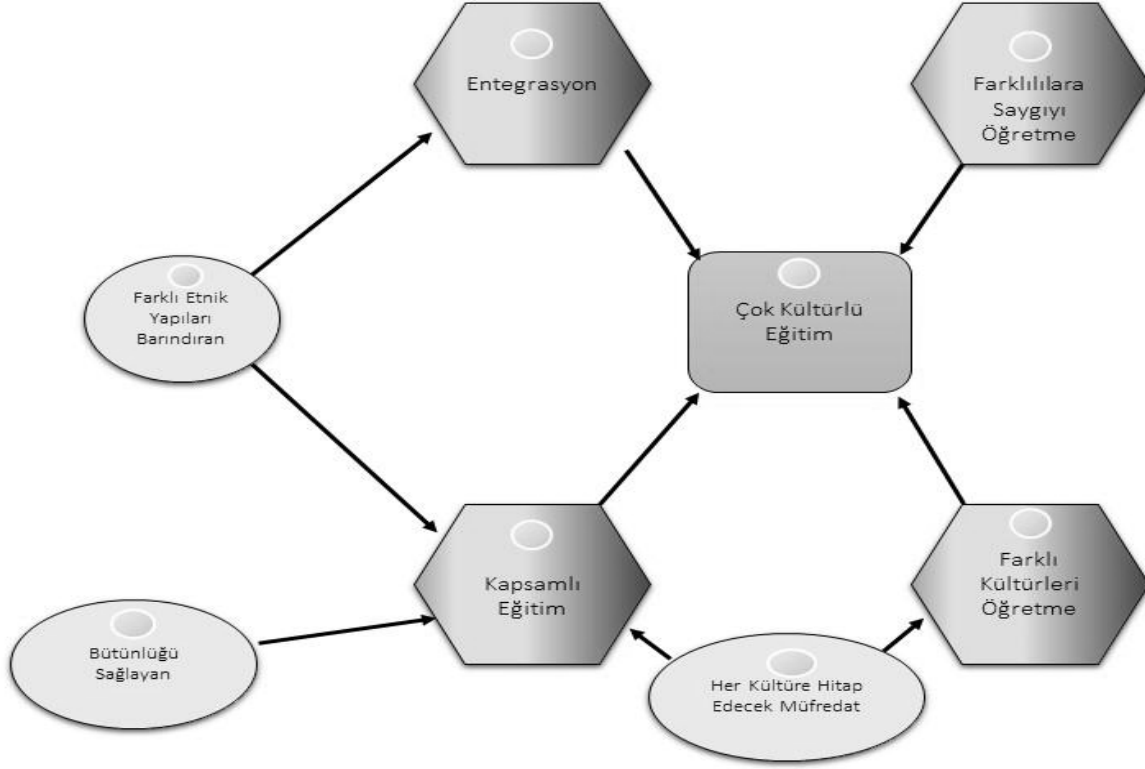


Şekil 1. “Çokkültürlülük kavramını nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar

Öğretmenler tarafından çokkültürlülük kavramına ilişkin yapılan tanımlardan bilgili olma, farklı düşünce ve yaşama biçimleri, birlik ve farklı etnik yapı olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çokkültürlülük kavramına ilişkin tanımları doğrultusunda ortaya çıkan ilk tema farklı etnik yapı (f:7) temasıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çokkültürlülük kavramını özetle *farklı kültür ve etnik yapıdan bireylerin bir arada yaşaması* olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlar aynı zamanda beraber olma unsurunu içinde barındıran ikinci tema olan birlik (f:7) temasını da içermektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlülük tanımlarından ortaya çıkan üçüncü tema farklı düşünce ve yaşayış biçimi (f:3) temasıdır. Öğretmenlerin bu temaya ilişkin görüşleri farklı düşüncelere ve yaşantılara saygı, eşitlik algısı gibi unsurları içinde barındırmaktadır.

Öğretmenlerin çokkültürlülük tanımlarından ortaya çıkan dördüncü tema ise bilgili olma (f:2) temasıdır. Bu tema ise birlikte yaşayabilme bilinci unsurunu içinde barındırmaktadır.

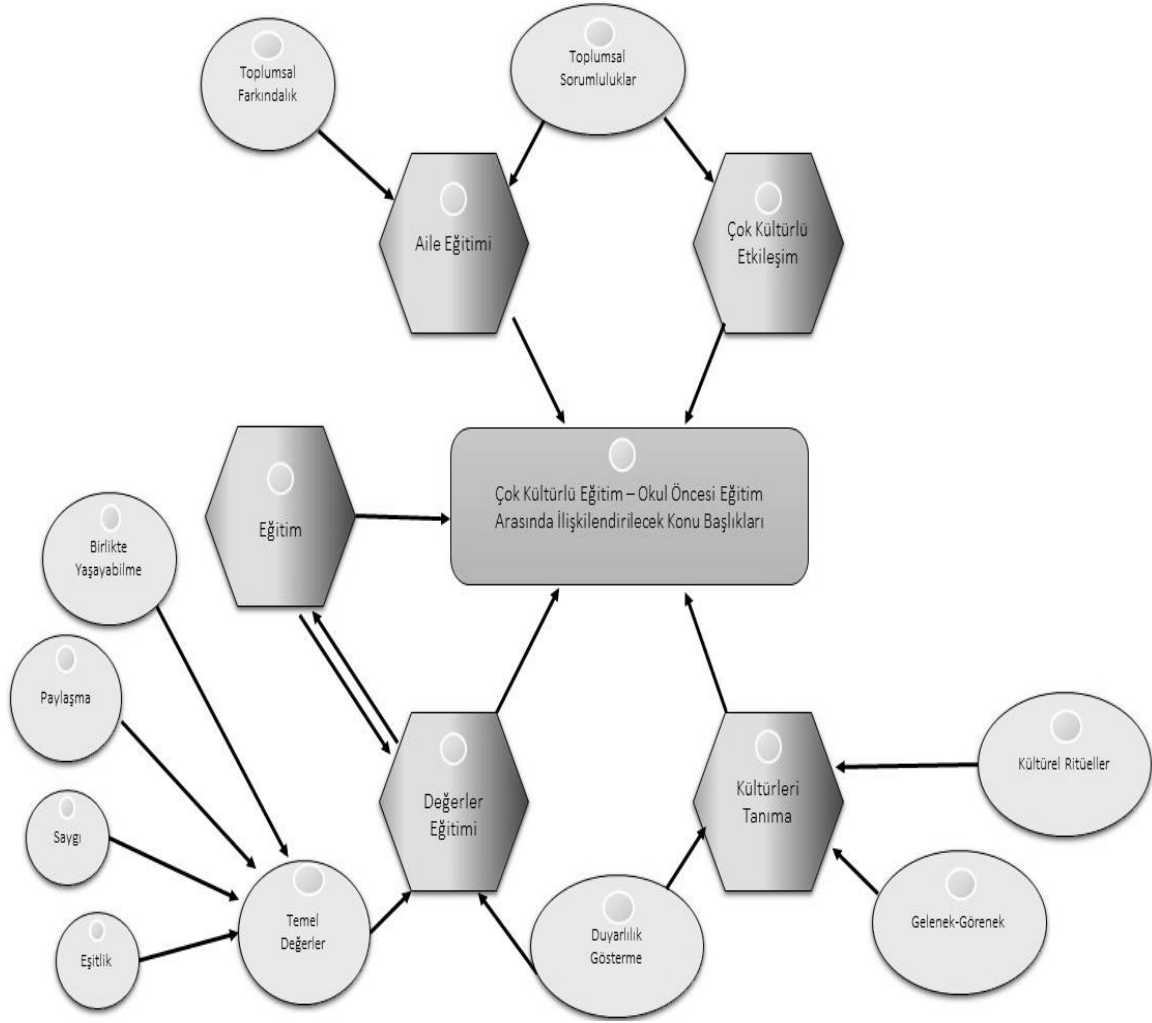


Şekil 2. “Çokkültürlü eğitim kavramından ne anlıyorsunuz?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar

Öğretmenler tarafından çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin verilen cevaplardan entegrasyon, farklılıklara saygıyı öğretme, farklı kültürleri öğretme ve kapsamlı eğitim olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır.

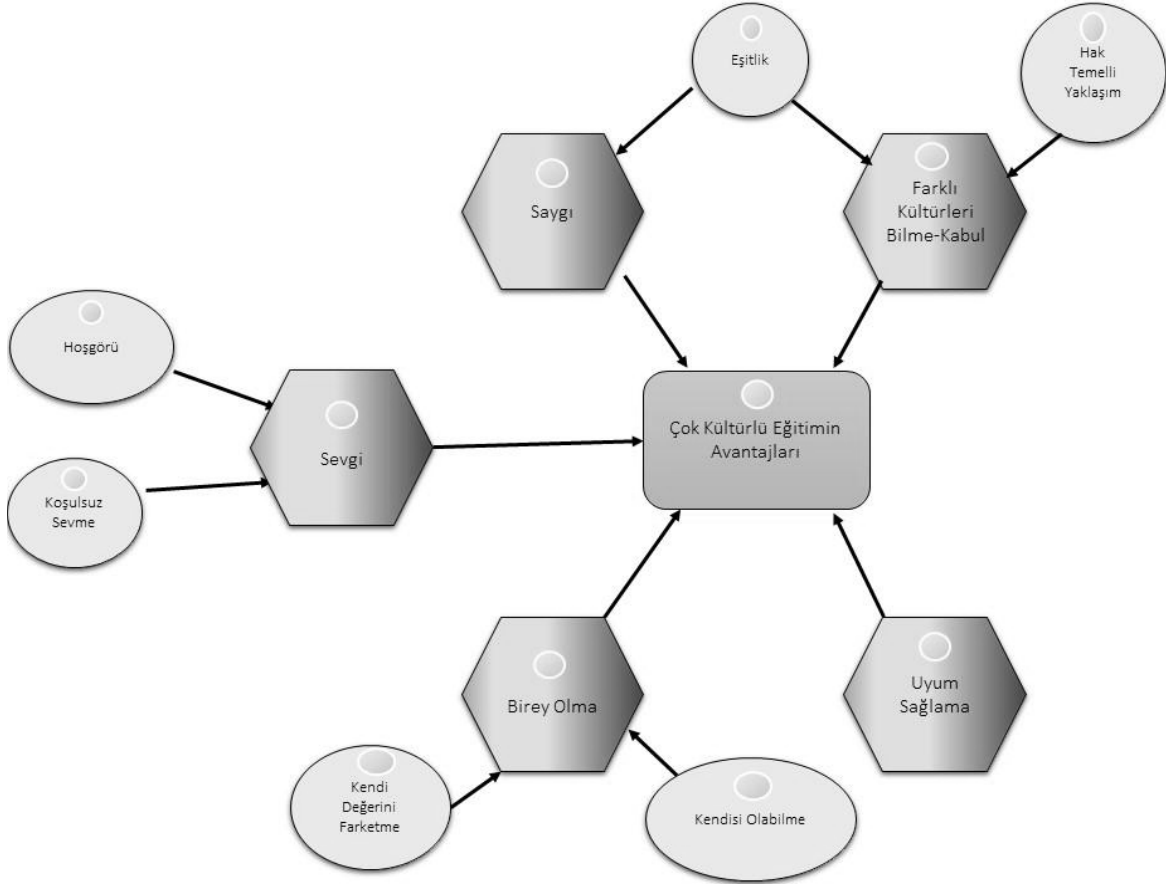
Görüşme yapılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin yaptıkları yorumlar doğrultusunda ulaşılan ilk tema entegrasyon (f:5) temasıdır. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi farklı etnik yapıları barındıran bir sistem olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramına yönelik verdiği cevaplardan ulaşılan ikinci tema farklı kültürleri öğretme (f:3), üçüncü tema ise kapsamlı eğitim (f:1) temasıdır. Bu temalar, her *kültüre hitap edecek müfredat* unsurunu içinde barındırmaktadır. Görüşmelerden elde edilen dördüncü tema farklılıklara saygıyı öğretme (f:2) temasıdır.



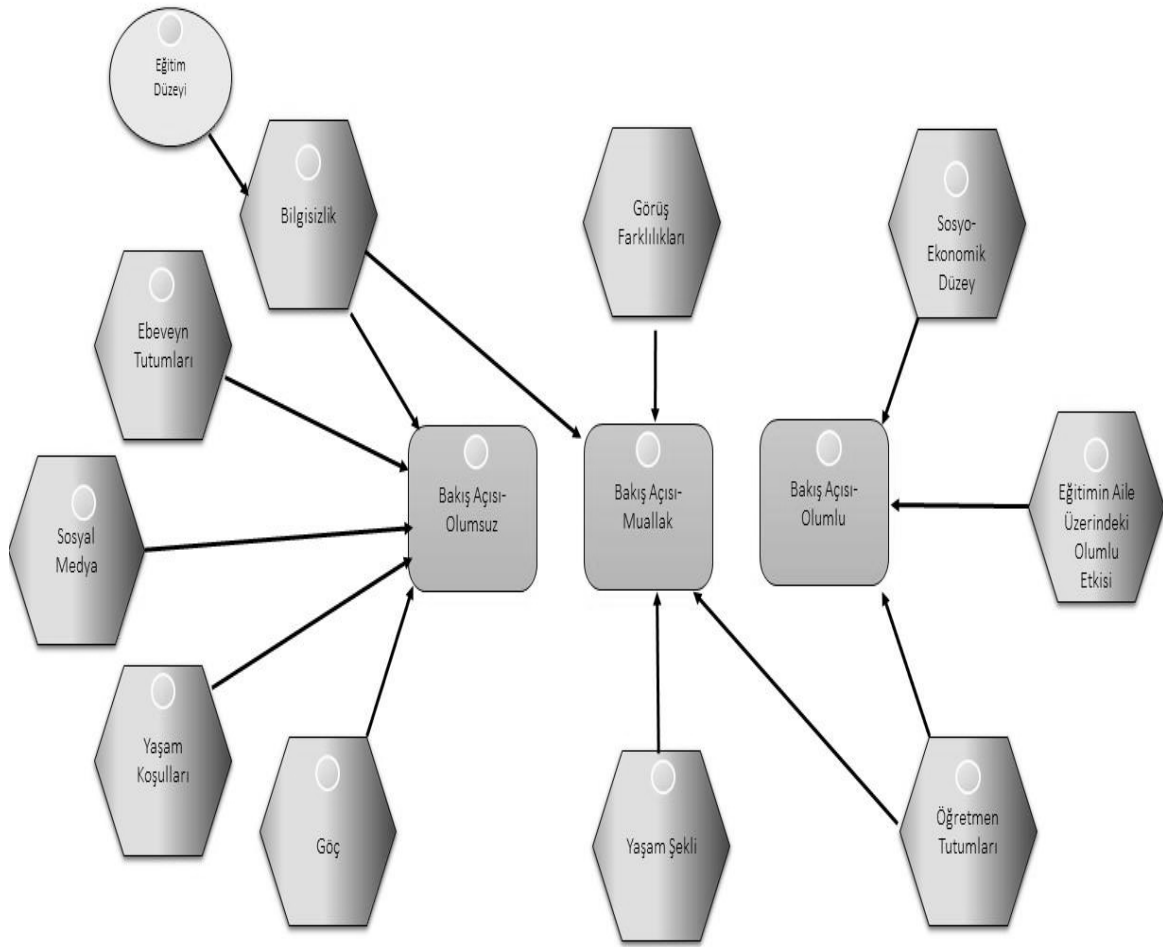
Şekil 3. “Çokkültürlü eğitimin okul öncesi eğitimle ilişkilendirilebilecek konu başlıkları neler olmalıdır?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin okul öncesi eğitimle ilişkilendirilebilecek konu başlıklarına verdikleri cevapların kültürleri tanıma (f:7), aile eğitimi (f:6), eğitim (f:6), değerler eğitimi (f:4) ve çokkültürlü etkileşim (f:2) olmak üzere beş temadan oluştuğu görülmüştür. Bu temalardan eğitim ve değerler eğitimi birbiri ile ilişki içindedir. Aile eğitimi ve çokkültürlü etkileşim temaları “toplumsal sorumluluklar” alt unsurunu içerirken; eğitim, değerler eğitimi ve kültürleri tanıma temaları “duyarlılık gösterme” alt unsurunu içermektedir.



Şekil 4. “Sizce okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitimin avantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin verilen cevaplar

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin verdikleri cevapların farklı kültürleri bilme-kabul (f:8), saygı(f:5), uyum sağlama (f:3), sevgi (f:2) ve birey olma (f:2) şeklinde beş temadan oluştuğu görülmüştür. Farklı kültürleri bilme-kabul ve saygı temaları “eşitlik” alt unsurunu içinde barındırırken, sevgi teması “hoşgörü” ve “koşulsuz sevme” alt unsurlarını içermektedir. Son olarak birey olma teması ise “kendi değerini fark etme” ve “kendisi olabilme” alt unsurlarını içinde barındırmaktadır.



Şekil 5. “Sizce ebeveynlerin okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitime bakış açıları nasıldır? Bu bakış açılarını etkileyen faktörler nelerdir?” sorularına ilişkin verilen cevaplar

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitime bakış açıları ve bu bakış açılarını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların temaları üç bakış açısından (olumlu-olumsuz-muallak) oluşmaktadır. Olumsuz bakış açısı yaşam koşulları (f:3), bilgisizlik (f:2), sosyal medya (f:1), ebeveyn tutumları (f:1) ve göç (f:1) şeklinde beş temayı içermektedir. Olumlu bakış açısı sosyoekonomik düzey (f:1), öğretmen tutumları (f:1) ve eğitimin aile üzerindeki olumlu etkisi (f:1) olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Muallak bakış açısı ise yaşam şekli (f:1), bilgisizlik (f:1), görüş farklılıkları (f:1) ve öğretmen tutumları (f:1) şeklinde dört temadan oluşmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen nicel bulgular incelendiğinde; yaşamının büyük bir kısmını ilçede geçirenlerin ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları, yaşamının büyük bir kısmını şehirde geçirenlerin aldıkları puan ortalamaları, yaşamının büyük bir kısmını büyük şehirde geçirenlerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile kontrol edildiğinde ($F=,036$), $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Yaşamın büyük kısmının geçirildiği yerlerin tutumlar üzerinde bir farklılık yaratması beklenirken araştırma sonucu bu hipotezi desteklememiştir. Bunun nedeni olarak günümüz dünyasında; küreselleşme ve gelişen teknolojiyle birlikte insanlar ve toplumlar arasındaki iletişimin kolaylaştığı ve arttığı gösterilebilir. Bu nedenle yaşanan bölgenin farklı kültürleri tanıma ve

anlamada öneminin azaldığı söylenebilir. Çoban, Karaman ve Doğan (2010) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının yetiştikleri yere göre kültürel farklılıklara bakış açılarını incelediklerinde anlamlı bir fark olduğunu saptamışlardır. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okulunun bulunduğu yere göre çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemişler ve bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuşlardır.

Meslekte 1-5 yıl çalışanların ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları, 6-10 yıl çalışanların aldıkları puan ortalamaları, 11 yıl ve üzeri çalışanların aldıkları puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile kontrol edildiğinde ise ($F=1,073$), $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Meslekteki çalışma süresinin tutumlar üzerinde bir farklılık yaratması beklenirken araştırma sonucu bu hipotezi desteklememiştir. Bunun nedeni olarak örneklem grubunun sınırlılığı ve tek bir branşın olması gösterilebilir. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hizmet yılları ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Kaya ve Söylemez (2014) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri ile hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Polat (2012) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

ÖÇTÖ'den alınan puanların ailede farklı etnik yapıdan gelen birey olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Ailede farklı etnik kökenden bireylerin olması ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması araştırma hipotezini destekleyen bir sonuç olarak görülmüştür. Bunun nedeni olarak bireyin kendi ailesinde farklılıkları görmesi, kabul etmesi ve bu farklılıklara saygı duymayı, hoşgörüyü göstermeyi öğrenmesi gösterilebilir.

“Sınıfınızda farklı etnik yapıdan gelen bir öğrenci var mı?” sorusuna evet diyenlerin ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları ile hayır diyenlerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde ($t=3,500$), $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıfında farklı etnik kökenden öğrencilerin bulunması ile çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olması araştırma hipotezini destekleyen bir sonuç olarak görülmüştür. Bunun nedeni olarak sınıfında bulunan farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve onları anlayabilmek konusunda deneyim kazanmış olması gösterilebilir.

Son olarak; “Herhangi bir yurtdışı deneyiminiz var mı?” sorusuna evet diyenlerin ÖÇTÖ'den aldıkları puan ortalamaları ile hayır diyenlerin aldıkları puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde ($t=3,526$), $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin yurt dışı deneyimi olup olmaması durumuna göre çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunması araştırma hipotezini destekleyen bir sonuç olarak görülmüştür. Bunun nedeni olarak bireyin yurt dışında farklı kültürlerle etkileşime girmesi, farklılıkları tanınması ve farklılıklara uyum sürecinin kolaylaşması gösterilebilir. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013) yaptıkları araştırmada öğretim elemanlarının yurt dışı deneyiminin olup olmaması ile çokkültürlülük farkındalık ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bununla birlikte çalışmadan elde edilen nitel bulgular incelendiğinde ise öğretmenler tarafından çokkültürlülük kavramına ilişkin yapılan tanımlardan bilgili olma, farklı düşünce ve yaşama biçimleri, birlik ve farklı etnik yapı olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çokkültürlülük kavramına ilişkin tanımları doğrultusunda ortaya çıkan ilk tema farklı etnik yapı (f:7) temasıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çokkültürlülük kavramını özetle *farklı kültür ve etnik yapıdan bireylerin bir arada yaşaması* olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlar aynı zamanda beraber olma unsurunu içinde barındıran ikinci tema olan birlik (f:7) temasını da içermektedir.

APA (2002)'da çokkültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılması ve bu boyutların bir arada yaşanması şeklinde tanımlanırken; öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise çokkültürlülük kavramının çoğunlukla farklı etnik yapı ve bir arada olma temalarıyla sınırlı olduğu görülmüştür.

Öğretmenler tarafından çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin verilen cevaplardan entegrasyon, farklılıklara saygıyı öğretme, farklı kültürleri öğretme ve kapsamlı eğitim olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin yaptıkları yorumlar doğrultusunda ulaşılan ilk tema entegrasyon (f:5) temasıdır. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi farklı etnik yapıları barındıran bir sistem olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kapsamında verdikleri cevapların farklılıklara saygı, eğitim, farklı kültürleri öğrenme ve entegrasyon konularında sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte bir başka araştırmada (Başarır, Sarı ve Çetin, 2014) ise; öğretmenlerin verdikleri cevapların ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarında sınırlı kaldığı görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin bilgilerinin sınırlı düzeyde kaldığı düşünülmektedir. Örneğin cinsel yönelim, özel gereksinimli olma, cinsiyet, yaş gibi çokkültürlülüğün diğer boyutlarından söz edilmemektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin okul öncesi eğitimle ilişkilendirilebilecek konu başlıklarına verdikleri cevapların kültürleri tanıma (f:7), aile eğitimi (f:6), eğitim (f:6), değerler eğitimi (f:4) ve çokkültürlü etkileşim (f:2) olmak üzere beş temadan oluştuğu görülmüştür. Bu temalardan eğitim ve değerler eğitimi birbiri ile ilişki içindedir. Aile eğitimi ve çokkültürlü etkileşim temaları "toplumsal sorumluluklar" alt unsurunu içerirken; eğitim, değerler eğitimi ve kültürleri tanıma temaları "duyarlılık gösterme" alt unsurunu içermektedir.

Elde edilen sonuçlar, literatürde yer alan çokkültürlü eğitim müfredatıyla ilişkilendirilebilecek konu başlıklarıyla benzer niteliktedir. Buna göre literatürde yer alan önyargılara karşı olma, farklı kültürel grupları tanıma, sosyal sorumluluk ve vatandaşlık sorumluluğu, farklılık ve eşitlik, evrensel kavramlar gibi konu başlıkları (Aydın, 2013; Aydın, 2012; Gay, 2000; Gorski, 2010) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak literatürde yer alan eleştirel düşünme (Aydın, 2013) konu başlığına verilen cevaplar arasında rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin verdikleri cevapların farklı kültürleri bilme-kabul (f:8), saygı(f:5), uyum sağlama (f:3), sevgi (f:2) ve birey olma (f:2) şeklinde beş temadan oluştuğu görülmüştür. Farklı kültürleri bilme-kabul ve saygı temaları "eşitlik" alt unsurunu içinde barındırırken, sevgi teması "hoşgörü" ve "koşulsuz sevme" alt unsurlarını içermektedir. Son olarak birey olma teması ise "kendi değerini fark etme" ve "kendisi olabilme" alt unsurlarını içinde barındırmaktadır.

Elde edilen verilere göre öğretmenler çokkültürlü eğitimin avantajları olarak saygı, sevgi, birey olma, uyum sağlama ve farklı kültürleri bilme-kabul etmeyi görmüşlerdir. Benzer şekilde Başarır, Sarı ve Çetin (2014)'in yaptığı çalışmada öğretmenler çokkültürlü eğitimin avantajı olarak sınıf ortamında kültürel paylaşım, bütünleşme, eşitlik duygusu, hoşgörü duygusu ve saygı ortamı gibi unsurların olduğunu belirtmiştir. Ameny-Dixon (2004) ve Gay (2003) ise çokkültürlü eğitimin

avantajları olarak demokrasi, eşitlik, adalet, bir arada ve barış içinde yaşama, kültürel çatışmayı önleme, ortak amaç, üretkenliği artırma, problem çözme becerisi geliştirme, etkileşim ve iletişimi artırma, önyargıları azaltma gibi unsurları belirtmişlerdir. Elde edilen bilgiler ve literatür göz önüne alındığında sonuçların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde çokkültürlü eğitime bakış açıları ve bu bakış açılarını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların temaları üç bakış açısından (olumlu-olumsuz-muallak) oluşmaktadır. Olumsuz bakış açısı yaşam koşulları (f:3), bilgisizlik (f:2), sosyal medya (f:1), ebeveyn tutumları (f:1) ve göç (f:1) şeklinde beş temayı içermektedir. Olumlu bakış açısı sosyoekonomik düzey (f:1), öğretmen tutumları (f:1) ve eğitimin aile üzerindeki olumlu etkisi (f:1) olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Muallak bakış açısı ise yaşam şekli (f:1), bilgisizlik (f:1), görüş farklılıkları (f:1) ve öğretmen tutumları (f:1) şeklinde dört temadan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, olumsuz bakış açılarının sebebi olarak yaşam koşulları öne çıkmaktadır. Bunun nedeni ailelerin imkânları doğrultusunda bilgi düzeyleri ve ebeveyn tutumları değişkenlik gösterebileceğinden, bu anlamda dezavantajlı olan ebeveynlerin çokkültürlü eğitim konusunda olumsuz bakış açısı geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda olumlu bakış açısı olduğu düşünülen ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyden, eğitimin aile üzerindeki etkisinden ve öğretmen tutumlarından etkilenmesi bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, genel anlamda öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu bir tutuma ve algıya sahip oldukları ancak uygulama noktasında kendilerini yetersiz hissettikleri görülmüştür. Bu duruma neden olarak aile ve kurum yöneticilerinin tutumları, okul öncesi eğitim müfredatın yetersizliği ve öğretmenlerin konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaması gösterilebilir. Barry ve Lechner (1995)'in yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları ancak uygulama konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerinden dolayı sınıflarında farklı kültürlerden öğrencilerin varlığına sıcak bakmadıkları sonucu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Benzer şekilde Van Tartwijk, den Brok, Veldman ve Wubbels (2009) yaptıkları çalışmada, çok kültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisine dikkat ettikleri ancak sınıflarında bulunan farklı kültürlerdeki öğrencilerin varlığı noktasında isteksiz oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, öğretmenlerden alınan cevaplara göre çokkültürlülüğe ilişkin tutum ve algıların olumlu olduğu ancak çok kültürlülüğe ilişkin sınıf uygulamaları noktasında kendilerini yetersiz hissettikleri ve okul öncesi eğitim müfredatında çok kültürlü eğitim konusuna yeterince yer verilmediğini düşündükleri görülmüştür. Bununla birlikte sınıfta ve ailesinde farklı kültürlerden bireylerin var olduğu ve yurt dışı deneyimi bulunan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının daha olumlu yönde olduğu ortaya konmuştur. Buradan hareketle farklı kültürleri tanıma ve farklı kültürlerden bireylerle bir arada olma durumunun çok kültürlü eğitime ilişkin tutum ve algıları olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerin, çocukların ve ailelerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi için çok kültürlülüğe ilişkin daha fazla deneyim elde etmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda farklı sosyokültürel düzeydeki okul öncesi kurumlarını ortak paydada buluşturabilecek projeler yürütülebilir. Okul öncesi eğitim programları çokkültürlülük yönünde zenginleştirilebilir, öğretmenlerin konuya ilişkin uygulamaları artırması sağlanabilir. Program içerisine çokkültürlülükle ilgili çizgi film izleme, resimli çocuk kitapları okuma ve drama çalışmaları gibi çeşitli etkinlikler yerleştirilebilir. Özellikle drama etkinliklerinde farklı kültürlerle ilişkin drama çalışmaları yapılarak, çocuklara empati kurma ve içgörü kazanma fırsatı sunulabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, farklılıklara ilişkin farkındalık yaratmak açısından çocuklardan

çevresindeki diğer bireylerden farklı olduğunu düşündüklerini gözlemlenleri ve gözlem sonuçlarını arkadaşlarıyla paylaşmaları isteyebilir. Bu sayede öğretmenler çocukların farklılıklara ilişkin hoşgörü düzeylerini arttırmalarına, önyargılarını azaltmalarına ve farklılıkların bir ayrışma değil bir zenginlik olduğu bilincinin oluşmasına katkıda bulunabilirler.

Okul öncesi müfredatının çokkültürlülük yönünde zenginleştirilmesinin yanı sıra, okul öncesi lisans programları da bu doğrultuda zenginleştirilebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerine konuya ilişkin eğitim seminerleri verilebilir. Ancak bu sayede okul öncesi öğretmenleri daha donanımlı ve bilinçli bir hale gelebilir. Benzer çalışmaların farklı örneklem gruplarında (farklı branşlarda öğretmenler, aileler, yöneticiler, öğrenciler vb.) da yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 8(1), 1-9.
- American Psychology Assosiation (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guideline.pdf>. Erişim tarihi: 24 Ağustos 2015.
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 277-286.
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research In Education*, 3-49.
- Barry, N. H. ve Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(3), 47-60.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. 10(1), 125-131.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. *Urban Monograph Series*.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gay, G. (2003). The importance of multicultural education. *Association for Supervision and Curriculum Development*. http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2008_2009/readings/importance_multicultural_education.pdf. Erişim tarihi: 20 Ağustos 2015
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Boston: Pearson
- Gorski, P. C. (2010). The challenge of defining multicultural education. http://www.issa.nl/members/member_docs/ESJ_files/at_docs/add_pdfs/Defining_multicultural_education.pdf. Erişim tarihi: 20 Ağustos 2015
- Herring, R. D. ve White, L. M. (1995). School counselors, teachers, and the culturally compatible classroom: Partnerships in multicultural education. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 34(2), 52-64.
- Hidalgo, F.,Chávez-Chávez, R. ve Ramage, J. (1996). Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century. *Handbook of Research on Teacher Education*, 761-778.
- Kallen, H. M. (1924). *Culture and democracy in the United States* [Elektronik sürüm]. <https://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=ySm0zcRsZawC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Culture+And+Democracy+in+The+United+States+&ots=HnoQfOGtF&sig=PgZgeeaz4HKInip9yzEuQU M8Swg>. Erişim tarihi: 15 Ağustos 2015
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çok dilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: (Diyarbakır örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 128-148.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.

- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I. ve Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Pre-School Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Multicultural Education

Ezgi TAŞTEKİN¹, Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ², Aslı İZOĞLU³,
İbrahim GÜNGÖR⁴, Ayşe Elif İŞİK USLU⁵, Haktan DEMİRCİOĞLU⁶

It is said that developing technology strengthen and improve communication between people and society. At the same time, communicating, interacting or coming together with the various cultures of individuals who grew up in the information society and unconditional acceptance of differences are considered as a prerequisite. In this case shown as a precondition, that is to be in a healthy interactions between individuals from different cultures, is possible to develop a positive attitude towards these differences and respect different cultures, beliefs, ethnicity, human rights, diversity. The most important way to do this is the democratic approach and application in the education system and institutions. Such as human rights, diversity, pluralism, multiculturalism, multicultural education and global education issues are important approaches and practices in order to make educational institutions and programs more democratic.

Multiculturalism can be defined as an admission of the existence and living together in a harmonious way of various cultural groups. Multicultural education is an approach that values cultural diversity in educational policy and teaching environment. Multicultural education involves development of critical thinking skills in the learning environment and policies for social cohesion such as respect for diversity, equality, justice, empathy, acceptance and understanding as well as improvement of students' academic achievement by linking with everyday life experiences. This research is aimed to reveal preschool teachers' perceptions and attitudes towards multicultural education by the way of quantitative and qualitative methods. Within the scope of this aim the following variables are examined in the quantitative dimension of the research: 1) whether the individuals of different ethnicity in the family/classroom, 2) uptime on the job, 3) overseas experience, 4) where teachers spent the majority of his/her life. In addition to this, the following variables are examined in the qualitative dimension of the research: 1) the definitions of the preschool teachers' about multiculturalism/multicultural education, 2) subject headings related to multicultural education according to preschool teachers, 3) the advantages and disadvantages of the multicultural education according to preschool teachers.

The quantitative dimension of research designed according to mixed model consists of 252 pre-school teachers working in different cities of Turkey while the qualitative dimension of research consists of 11 pre-school teachers -independent from quantitative dimension- working in different cities of Turkey. Study groups of the research were created by simple random sampling method. "Multicultural Attitudes of Teachers Scale (MATTS)" adopted Turkish by Sedat Yazıcı et al (2009) in order to determine preschool teachers' attitudes toward multicultural education is used for the quantitative aspects of research. "Retail Structured Interview Form" developed by researchers is used for the qualitative aspects of research. Analysis of the data was performed with SPSS 20.0 in quantitative dimension of research while coding and themes which is analyzed with descriptive analysis technique was performed with Nvivo 9.0.

* It was presented at 4th International Preschool Education Conference.

¹ Res. Asst., Hacettepe University, e-mail: ezgi.tastekin@hacettepe.edu.tr

² Res. Asst., Hacettepe University, e-mail: suhedabozkurt@hacettepe.edu.tr

³ Res. Asst., Hacettepe University, e-mail: izogluasli@hacettepe.edu.tr

⁴ Res. Asst., Hacettepe University, e-mail: ibrahimgungor@hacettepe.edu.tr

⁵ Res. Asst., Hacettepe University, e-mail: ayse.elifisik@gmail.com

⁶ Asst., Prof., Hacettepe University, e-mail: demircioglu.psikososyal@gmail.com

In the results; findings showed that preschool teachers have positive attitudes and perception towards multicultural education but they are inadequate in the point of application. The reasons of this result can be lack of knowledge of preschool teachers about multicultural education, attitudes of families and managers and inadequate curriculum. In this frame it can be suggested that preschool education programmes should be enhanced in manner of multiculturalism. Besides that training programmes about multiculturalism should be provided for families and teachers. Finally it can be suggested that similar researches about this topic should be examined with different samples.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri ile Öğretmenlerin Bu Kitapları Kullanma Durumlarının İncelenmesi*

Fethi TURAN¹, İlkay ULUTAŞ²

Özet

Araştırmanın amacı; resmi anaokullarında görev yapan öğretmenler tarafından en sık kullanılan resimli öykü kitaplarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; eğitim ortamları, en sık kullanılan resimli öykü kitaplarının özellikleri, öğretmenlerin eğitim alma durumları ile resimli öykü kitaplarının temin edilmesi ve kullanılması hakkında sorulara cevap aranmıştır. Genel tarama modelindeki araştırmada, nitel ve nicel verilerden yararlanılmış, bulgular ayrıca odak grup görüşmeleri ile desteklenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında, Ankara'da resmi anaokullarında görevli 245 öğretmen ile bu öğretmenler tarafından en sık kullanılan 100 resimli öykü kitabı oluşturmuştur. Grup içerisinde 24 öğretmen ile de odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen "Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitaplarına İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu" ile toplanarak, betimsel analiz yöntemine uygun kodlama ve gruplamalar ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; anaokullarının %45,3'ünde çocuk kütüphanesi, sınıfların %95,9'unda kitap merkezi bulunduğu, en sık kullanılan 100 kitabın 69'unun yerli, 31'inin ise yabancı yazarlara ait olduğu; kitaplarda çoğunlukla sosyal ilişkiler, özgüven, yardımlaşma ve aile konularına yer verildiği, öğretmenlerin %86,5'inin çocuk edebiyatı dersi aldığı, %29,8'inin çocuk yayınları ile ilgili etkinliklere katıldığı, kitapların, aileler ve okul yönetiminin desteği ile temin edildiği, gün içinde genellikle bir kitap okunduğu, kitap okunduktan sonra öykünün içeriği ve kahramanları hakkında çocuklarla konuşulup tartışıldığı anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına göre bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar sözcükler

Okul öncesi eğitim, resimli öykü kitapları

Characteristics of Picture Story Books in Preschool Education Institutions and investigation of their usage by teachers

Abstract

This study investigates the educational environments in preschools in terms of picture storybooks. For this purpose, educational environments, characteristics of most read picture storybooks, education of teachers and supplience and usage of publications in preschool education are investigated. In this descriptive study, both qualitative and quantitative data were used. Additional data were gathered from focus-group interviews. The sample of the study was 245 teachers employed in public preschools in Ankara during a school year. The corpus analyzed included 100 picture storybooks that were most commonly used by the participating teachers. The data collection instrument was the "Record Form for the Applications and Opinions of Preschool Teachers about Character Education." In addition, 24 teachers from three schools

* Bu çalışma, Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ'ın danışmanlığında yürütülen "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Eğitim Etkinliklerinde Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarının Karakter Eğitimi-Öğretmen Görüşü ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi" adlı doktora tezinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır; 3-5 Eylül 2015 tarihinde Hacettepe Üniversitesi'nde düzenlenen 4. Uluslararası Okul Öncesi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr., e-posta: fethituran49@hotmail.com

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: ilkayulutas@gmail.com

participated in the focus-group interviews. Data were coded and categorized in line with the method of the study and findings were interpreted accordingly. The findings revealed that 45.3% of kindergartens had a library; 95.9% of classrooms had book corners; 69% of the most commonly used books were written by local and 31% by foreign writers; the books focused on the themes of social relationships, self-confidence, cooperation and family; 86.5% of teachers took juvenile literature courses; 29.8% of them participated in activities on juvenile publications; the books were supplied with the support from students' families and school administrators; at least one book was read daily and discussions about the content of the story and characters followed the reading. Suggestions are made according to the findings of the study.

Keywords

Preschool education, picture storybooks

Giriş

Hayatın içinden kesitleri, çocuğun gelişim seviyesine uygun metinlerle yansıtan öyküler, öğrenmenin etkili olması için geleneksel öğretim araçları arasında yer aldıkları gibi, resimli öykü kitapları formu ile çağdaş öğretim yöntemleri içerisinde de önemlerini korumaktadırlar (Akıncı, 2001). Çocuklar, okul öncesi dönemden başlayarak dış dünyadaki olgu ve olayların bir kısmı ile çocuk yayınları aracılığı ile tanışır, onları anlamaya ve kavramaya çalışırlar (Öztürk Samur, 2011; Sever, 2003; Yılar ve Celepoğlu, 2011). Okul öncesi dönemin özellikleri dikkate alındığında, doğum ile başlayan süreçte, uyarıcı çevre, oyun ve eğitim materyalleri ile özellikle çocuğun seviyesine uygun öyküler, onun başarılı ve mutlu bir yetişkin olması açısından önemlidir (Hourcade vd., 2003; Kılıç, 2009; Tür ve Turla, 1999). Öykülerde yer alan örtük mesajlar, çocuğun toplum içindeki tutum ve davranışlarına rehberlik etmelerinin yanı sıra, onun sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde de etkili olmaktadır (Choudhuri, 2005; Elkind, 1999).

Çocuklar, kendilerine anlatılan veya okunan öyküler ile bilgi ve deneyim sahibi olur, hayal güçleri gelişir, yaratıcı etkinliklere yönelir ve hayata farklı açılardan bakmayı öğrenirler (Ekici, 2014; Gönen ve Veziroğlu, 2013; Nas, 2002; Şimşek, 2004; Ural, 2013). En önemlisi de çocuk, öyküler ile kendine değer vermeyi, yaşamdan zevk almayı, içinde yaşadığı topluma yararlı olmayı benimser; çünkü resimli öykü kitapları ile yaşamsal sorunlar ve çözümleri sanatçı bakış açısıyla betimlenip, çocukların seviyesine uygun örneklerle ortaya konulmuştur (Kepenekçi Karaman ve Aslan, 2011).

Resimli öykü kitapları, geniş bir konu alanına sahip, resimlemelerin önemli olduğu, okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış kitaplardır (Glazer, 1986). Doğru bilinen ve yeni kuşaklara aktarılması gerektiğine inanılan tutum ve beceriler, resimli öykü kitapları ile kolay ve keyifli bir şekilde verilebilir (Akıncı, 2001; Choudhuri, 2005). Bu kitaplarda yer alan öyküler ile sağlanan eğitim, beyne olduğu kadar gönüle de yöneliktir. Çocuğa iyi ve kötü birçok deneyimi yaşama fırsatı sunan öyküler, ona yerel ve evrensel değerleri kazandırmada yol gösterici olup eğitirken, mutlu olmasına da yardımcı olurlar (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Öyküler ile karmaşık konular veya soyut kavramların resmi çizilir, anlatılanlar imgeleme yolu ile göz önünde canlandırılıp özgün birer tablo halinde belleğe kaydedilir, böylece öğrenmenin kolay ve kalıcı olması sağlanır (Akıncı, 2001).

Resimli öykü kitapları, çocukların eğlenirken öğrenebileceği ve onlara düş dünyasının kapılarını aralamayı başaran görsel öğeler ve dilsel metinlerden oluşur. (Choudhuri, 2005; Şahin, 2014). Kitapların konusu, resimleri, dilin kullanımı ve kahramanların özellikleri, çocuğu duygusal ve bilişsel yolculuklara çıkarır. Bu yolculuklar ile çocuk, yaşamın gerçeklerini ve bunların yansımada kendini tanıyarak bir tür hayat dersi alır (Ural, 2013). Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olması beklenen resimli öykü kitaplarında (Işıtan, 2014; Karatay, 2011a; Oğuzkan, 2001) yer alan resim ve yazının birbirini tamamlaması, eğer yazı yoksa resimlerin çocuğun anlayabileceği sadelik ve düzeyde olması, resimli çocuk kitaplarının temel özellikleri arasında yer alır (Gönen, 2000).

Şüphesiz resimli öykü kitapları, etkili birer eğitim aracı olma özelliğine sahiptirler (Kepenekçi Karaman ve Aslan, 2011; MEB, 2013b). Programda yer alan birçok etkinlik için resimli öykü kitapları zengin bir kaynaktır. Planlanan kazanım ve göstergeler, öyküler aracılığı ile ilginç ve

zevki hale getirilerek verilmeye çalışılırken, özellikle Türkçe etkinliklerinde öğretmenler, sıklıkla, çocuğun gelişim seviyesine uygun resimli öykü kitaplarından yararlanma gereksinimi duyarlar (Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2009; Deretarla Gül ve Erden, 2003). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarının, eğitim ortamları ve öğretmenlerin kullandıkları her türlü materyalin, programlarda yer alan kazanım ve göstergeleri destekler özellikte ve yeterli miktarda olması beklenir. Bu da okulun çocuk kütüphanesi ve sınıflardaki kitap merkezlerinin nitelik ve nicelik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir.

Çocukların erken yaşlarda okuma alışkanlığını kazanmasında, nitelikli yayınların ve bu yayınların uygun şekilde sunulması önemlidir (Gönen, Özen-Altınkaynak, Şanlı ve Kent Kükürtçü, 2015). Okuma alışkanlığını kazandırmanın temel aracı niteliğinde olan kitapların seçilmesi ve çocuklarla buluşturulmasında, anne-babalara ve özellikle öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Yazıcı-Okuyan, 2009). Bu anlamda öğretmenin yeterliliği çocuk başarısını önemli ölçüde etkiler (TED, 2009). Okul öncesi eğitimde, öğretmenin yerini herhangi bir teknolojik aracın veya kişinin doldurması söz konusu olmadığı gibi; eğitimi planlama, çocukları güdüleme, eğitim ortamlarını hazırlama ve sınıfı yönetme gibi rolleri (Kalıpçı, 2008; Sumbül, 1996) öğretmeni eğitim sürecinin vazgeçilmez bir aktörü kılmaktadır. Bu rollerin yerine getirilmesi, öğretmenin yeterli olması ile mümkündür. Ancak, araştırmalar, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve hizmet içinde kendilerini yetiştirme çabaları açısından sorunlar olduğunu göstermektedir (MEB, 2011; TALIS, 2008; TED, 2009).

Okul öncesi dönemdeki çocukların dünyayı algılayışları ve tutumları yetişkinlere göre farklıdır. Kişiliğin temellerinin atıldığı ve pek çok davranış için ön bilginin kazanıldığı bu dönemde bazı temel değer ve becerilere yönelik, planlı çalışmalar ile güçlü bir başlangıç mümkündür (Uyanık Balat, 2012; Uyanık-Balat ve Balaban-Dağal, 2009). Çocuklar için hazırlanan ve eğitim aracı olarak kullanılan resimli öykü kitapları, bilgi vermek ve eğlendirici olmanın yanında, çocukları, tüm gelişim alanlarında destekleyebilecek yetiye doğal olarak sahiptirler (Işıtan, 2005; Karatay, 2011a; Akyol, 2012).

Resimli öykü kitapları, daha önce çeşitli yönleri ile araştırmalara konu olup incelenmiştir (Gönen, Uzmen ve Çakmak, 1995; Işıtan, 2005; Işıtan, 2014; Tuğrul ve Feyman, 2006; Özer, 2006; Kepenekçi ve Aslan, 2011; Gönen, Kantarcı, Uygun ve Uçuş, 2011; Akyol, 2012; Gönen, Aydos, Şentürk, Karacan, Kahraman ve Tuna, 2013; Gönen, Uludağ, Tüfekçi ve Tanrıbuyurdu, 2014). Ancak, anaokullarında öğretmenler tarafından en sık kullanılan resimli öykü kitaplarının özellikleri, resimli öykü kitapları açısından eğitim ortamları, öğretmenlerin resimli öykü kitaplarına ilişkin eğitim alma durumları ile resimli öykü kitaplarının temin edilmesi ve kullanılması konularında bir araştırma bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitim sürecine sağladığı eğitsel katkılar açısından; öğretmenler tarafından en sık kullanılan resimli öykü kitaplarının tespit edilmesi ve bu kitapların özelliklerinin bilinmesi önemlidir. Araştırmanın, Türkiye'de resimli öykü kitapları bağlamında eğitim ortamlarını, öğretmenlerin hizmet öncesi ve sonrasındaki eğitimlerini, resimli öykü kitapların özellikleri ile öğretmenlerin kitaba erişimlerini geliştirmeye dönük çalışmaları desteklemesi, alanda çalışan uzman, yazar ve çizerler ile yayınevlerine çalışmalarında ışık tutması beklenmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı; Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi anaokullarında görev yapan öğretmenler tarafından en sık kullanılan resimli öykü kitaplarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda; resimli öykü kitapları açısından anaokullarındaki eğitim ortamları; en sık kullanılan resimli öykü kitaplarının özellikleri; öğretmenlerin konu ile ilgili eğitim alma durumları ile resimli öykü kitaplarının temin edilmesi ve kullanılması nasıldır sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma için genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak üzere evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2012). Tarama bulgularının analizinde, betimsel yöntemden yararlanılmıştır. Betimsel yöntem, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye çalışmak (Kaptan, 1989), elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir formda sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma bulguları ayrıca “odak grup görüşmeleri” ile de desteklenmiştir. Odak grup görüşmeleri, önceden hazırlanan bir yönerge doğrultusunda, grup dinamiğinin etkisi ile derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir (Bowling, 2002).

Çalışma Grubu

Ankara’da MEB’e bağlı resmi anaokullarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler ile öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde kullandıkları yerli ve yabancı yazarlara ait resimli öykü kitapları üzerinde yürütülen çalışmada üç ayrı çalışma grubu bulunmaktadır. İlki, Ankara’da MEB’e bağlı resmi anaokullarında görev yapan 245 öğretmen; ikincisi, bu öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde en sık kullandığı resimli öykü kitapları arasından kullanma sıklığına göre sıralanan kitap listesinin ilk 100 sırasında yer alan kitaplar; üçüncüsü ise birinci örneklem grubunda yer alan okullar arasından öğretmen sayısı dikkate alınarak belirlenen üç okulda görevli ve gönüllülük esası ile odak grup görüşmelerine katılan 24 öğretmendir.

Çalışma grubundaki öğretmenler, en çok 6-10 yıl arasında kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin %75,1’i okul öncesi öğretmenliği lisans programı; %13,5’i çocuk gelişimi lisans programı mezunu; %5,3’ü çocuk gelişimi ön lisans programı mezunu; %2,9’u alanda lisansüstü eğitim yapmış; %0,8’i ortaöğretim (Kız Meslek Lisesi) mezunu ve %2,4’ü ise diğer programlardan (sınıf öğretmenliği, sosyal hizmet, hemşirelik vb.) mezundur. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenler ile çocuk gelişimi programı lisans mezunu öğretmenlerin grubun büyük çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla, okul öncesi öğretmenlerinin öykü kitapları hakkında görüşlerini ve uygulama tarzlarını içeren Öğretmenlerin Resimli Öykü Kitaplarına İlişkin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu kullanılmıştır. Formun geliştirilmesinde “uzman incelemesi” stratejisi benimsenmiş, üniversitelerin eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitimi bölümlerinde görevli üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınıp, önerilen düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Odak grup görüşmeleri için ise Odak Grup Görüşmesi Uygulama Yönergesi kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Literatür ve iki uzman görüşünden yararlanılarak geliştirilen görüşme sorularının sade, anlaşılır ve yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir.

Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu’da çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu sorular da bulunmaktadır. Formun birinci bölümde öğretmenler hakkında demografik bilgiler; ikinci bölümde resimli öykü kitapları açısından eğitim ortamı ve resimli öykü kitaplarının teminine ilişkin görüşler; üçüncü bölümde resimli öykü kitaplarının kullanımına ilişkin görüşler ve dördüncü bölümde öğretmenlerin en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öngörülen verileri toplamak üzere Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izin onayı alınmıştır. Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamalarını Belirleme Formu, ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığı ile okullara iletilmiş ve geri dönüşü sağlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı mümkün olan okullara bizzat gitmiş, formların doldurulmasında öğretmenlere rehberlik etmiştir.

Odak grup görüşmelerinde ise araştırmacı üç ayrı çalışma grubu ile birer oturumluk görüşme yapmıştır. Her görüşme 90 dakika olarak planlanmış ve planlanan süreye uyulmuştur.

Görüşmeler ses kayıt cihazları ile kaydedilmiş ve çözümlenmesi yapılarak, görüşme içeriği yazılı olarak da elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturan 100 resimli öykü kitabının, okullardan temin edilmesi yolu tercih edilmiş, böylece öğretmenlerin en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarına ilişkin bilgilerin teyidi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel yöntem kullanılmış, elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun gruplandırılarak frekans (f) ve yüzde (%) değerlerini içeren tablolar halinde gösterilerek açıklanmıştır. Odak grup görüşmelerinde elde edilen ses kayıtlarının yazılı çözümlenmesi yapılarak gruplandırılan veriler ile de araştırmanın bulguları desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular; resimli öykü kitapları açısından eğitim ortamları, resimli öykü kitaplarının özellikleri, öğretmenlerin eğitim durumları ile kitap temin etme ve kullanımları başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Resimli Öykü Kitapları Açısından Eğitim Ortamları

Tablo 1. Okullarda çocuk kütüphanesi bulunup bulunmadığını gösteren dağılım

<i>Okulda çocuk kütüphanesinin bulunma durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Kütüphane var</i>	111	45,3
<i>Kütüphane yok</i>	134	54,7
<i>Toplam</i>	245	100,0

Tablo 1 incelendiğinde; araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %45,3'ünün görev yaptığı okulda çocuk kütüphanesi bulunduğu, %54,7'sinin görev yaptığı okulda ise çocuk kütüphanesi bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 2. Sınıflarda kitap merkezi bulunma durumunun dağılımı

<i>Sınıflarda kitap merkezinin bulunma durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Kitap merkezi var</i>	235	95,9
<i>Kitap merkezi yok</i>	10	4,1
<i>Toplam</i>	245	100

Tablo 2'de; öğretmenlerin %95,9'unun sınıfında kitap merkezi bulunduğu, %4,1'inin sınıfında ise kitap merkezi bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Kitap merkezlerinde bulunan kitap sayısının dağılımı

<i>Kitap sayısı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>10'a kadar</i>	15	6,1
<i>11-20 arası</i>	53	21,6
<i>21-30 arası</i>	72	29,4
<i>31-40 arası</i>	51	20,8
<i>41 ve daha fazla</i>	54	22,0
<i>Toplam</i>	245	100

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin %29,4'ünün 21-30 arası, %22,0'inin 41 ve daha fazla, %21,6'sının 11-20 arası, %20,8'inin 31-40 arası; %6,1'inin ise 10 ve daha az kitaba öğrenme merkezlerinde yer verdiği görülmektedir. Bu durumda araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sınıflarındaki kitap merkezlerinde en fazla 21-30 arası kitap; en az 10'a kadar kitap bulunduğu söylenebilir.

Tablo 4. Kitap merkezlerinde bulunan kitap türlerinin dağılımı (n=245)

<i>Kitap merkezlerinde bulunan kitap türleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Resimli öykü kitapları</i>	235	95,9
<i>Masallar</i>	153	62,4
<i>Kavram kitapları</i>	118	48,2
<i>Boyama kitapları</i>	79	32,2
<i>Diğer eserler (dergi, broşür/katalog, vb.)</i>	24	9,8
<i>Çizgi roman</i>	18	7,3
<i>Müracaat kitapları</i>	16	6,5
<i>Tiyatro eserleri</i>	7	2,9

Tablo 4'e göre; öğretmenlerin %95,9'unun resimli öykü kitabı, %62,4'ünün masal kitabı, %48,2'sinin kavram kitapları, %32,2'sinin boyama kitapları; %9,8'inin ise diğer kitaplara sınıflarındaki kitap merkezlerinde yer verdiği görülmektedir. Bu durumda sınıflardaki kitap merkezlerinde en fazla resimli öykü kitaplarına en az ise tiyatro eserlerine yer verildiği söylenebilir.

Tablo 5. Kitap merkezinde bulunan kitapların değiştirilme sıklığını gösteren dağılım

<i>Kitapların değiştirilme sıklığı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>İlgi ve ihtiyaca göre</i>	30	12,2
<i>Öğretim yılı başında (yılda 1 kez)</i>	32	13,1
<i>Her yarıyıl başında (yılda 2 kez)</i>	45	18,4
<i>İki ayda bir kez</i>	15	6,1
<i>Ayda bir kez</i>	51	20,8
<i>İki haftada bir</i>	19	7,8
<i>Her hafta</i>	32	13,1
<i>Hiç değiştirmiyorum</i>	21	8,5
<i>Toplam</i>	245	100

Tablo 5'e göre; öğretmenlerin %20,8'inin ayda bir kez, %18,4'ünün her yarıyıl başında, %13,1'inin öğretim yılı başında, %13,1'inin her hafta; %8,5'inin ise kitap merkezlerindeki kitapları

hiç değiştirmedeği anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin daha çok ayda bir kez kitap merkezlerini güncelledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin kitap merkezinde bulunan kitapları değiştirmeye yönelik tutumları, odak grup toplantılarında da görüşülmüş; öğretmenler, kitap merkezindeki kitapları değiştirmeyi, kitap merkezini güncellemek, kitap merkezine yeni kitaplar ilave etmek olarak ifade etmişler ve kitap merkezinde bulunan kitapları nadiren değiştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin En Sık Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri

Tablo 6. Resimli öykü kitaplarının yazarlarını gösteren dağılım

<i>Resimli öykü kitapları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Yerli yazarlara ait kitaplar</i>	69	69,0
<i>Yabancı yazarlara ait kitaplar</i>	31	31,0
<i>Toplam</i>	100	100

Tablo 6'da okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde en sık kullandıkları kitaplar arasından belirlenen 100 resimli öykü kitabının; %69,0'ının yerli yazara ait, %31,0'ünün ise yabancı yazara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Resimli öykü kitaplarının yayın yıllarına göre dağılımı

<i>Yayın Yılı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Yazılmamış</i>	14	14,0
<i>2001 yılı</i>	1	1,0
<i>2002 yılı</i>	3	3,0
<i>2003 yılı</i>	1	1,0
<i>2004 yılı</i>	3	3,0
<i>2005 yılı</i>	5	5,0
<i>2006 yılı</i>	5	5,0
<i>2007 yılı</i>	22	22,0
<i>2008 yılı</i>	8	8,0
<i>2009 yılı</i>	3	3,0
<i>2010 yılı</i>	10	10,0
<i>2011 yılı</i>	9	9,0
<i>2012 yılı</i>	9	9,0
<i>2013 yılı</i>	7	7,0
<i>Toplam</i>	100	100

Tablo 7 incelendiğinde; kitapların %22,0'ünün 2007, %10,0'ünün 2010, %9,0'ünün 2011 ve 2012, %8,0'ünün 2008 yıllarında yayımlanmış olduğu, %14,0'ünün ise yayım yılının bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre 2007-2013 yılları arasında yayımlanan kitapların çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 8. Resimli öykü kitaplarının sayfa sayısına göre dağılımı

Sayfa sayısı	f	%
12 sayfa	1	1,0
14 sayfa	11	11,0
16 sayfa	61	61,0
20 sayfa	3	3,0
22 sayfa	1	1,0
24 sayfa	3	3,0
26 sayfa	1	1,0
28 sayfa	1	1,0
30 sayfa	1	1,0
32 sayfa	6	6,0
34 sayfa	3	3,0
36 sayfa	6	6,0
38 sayfa	2	2,0
Toplam	100	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin en sık kullandıkları ilk 100 kitabın %61,0’ının 16 sayfa, %11,0’ının 14 sayfa, %6,0’ının 32 ve 36 sayfa, %3,0’ının 20, 24 ve 34 sayfa; %1,0’ının ise 12, 22, 26, 28 ve 30 sayfa olduğu görülmektedir. Bulgulara göre 14 ve 16 sayfadan oluşan kitapların tercih edildiği söylenebilir.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, kitaplarda yer alan bazı öykülerin çok uzun olduğunu ve çocukların dikkatinin belli bir süre sonra dağıldığı için öykünün süresine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 9. Kitaplardaki resim-yazı oranının dağılımı (n=100)

Kitap sayısı	Resim (%)	Yazı (%)
12 kitap	95,0	05,0
33 kitap	90,0	10,0
19 kitap	85,0	15,0
10 kitap	80,0	20,0
6 kitap	75,0	25,0
4 kitap	70,0	30,0
3 kitap	65,0	35,0
4 kitap	60,0	40,0
7 kitap	55,0	45,0
2 kitap	50,0	50,0

Tablo 9’a göre; öykü kitaplarının 33’ünde resim oranı %90,0; 19’unda resim oranı %85,0; 12’sinde resim oranı %95,0; 10’unda resim oranı %80,0; 2 kitapta ise resim oranının %50,0 olduğu görülmektedir. Bulgulara göre, kitaplardaki resim oranının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Resimli öykü kitaplarının hitap ettiği yaş grubuna göre dağılımı¹

Yaş Grubu	f	%
2-7 yaş	1	1,0
3-6 yaş	6	6,0
3-7 yaş	5	5,0
3-8 yaş	2	2,0
4-6 yaş	37	37,0
5-6 yaş	49	49,0
Toplam	100	100

Tablo 10'da; öğretmenlerin etkinliklerinde en sık kullandıkları 100 kitabın %49,0'ünün 5-6 yaş grubuna, %37,0'ünün 4-6 yaş grubuna, %6,0'ünün 3-6 yaş grubuna, %5,0'ünün 3-7 yaş grubuna; %1,0'ünün ise 2-7 yaş grubuna hitap ettiği görülmektedir. Araştırma kapsamındaki 34 kitapta herhangi bir yaş aralığının yazılmadığı da anlaşılmıştır. Bu durumda, kitapların en fazla 5-6 yaş, daha sonra 4-6 yaş grubuna hitap eden kitapların bulunduğu söylenebilir.

Tablo 11. Resimli öykü kitaplarının boyutlarına göre dağılımı²

Boyut	f	%	Boyut	f	%
30x21,5cm.	2	2,0	20,5x27,5 cm.	1	1,0
27,5x17,5 cm.	4	4,0	21x24 cm.	5	5,0
27,5x19,5 cm.	21	21,0	11,5x16,5 cm.	4	4,0
22x22 cm.	1	1,0	25,5x20 cm.	1	1,0
13,5x19 cm.	2	2,0	19x21,5 cm.	1	1,0
27x19 cm.	2	2,0	33,5x23 cm.	1	1,0
30x22 cm.	1	1,0	19x26 cm.	1	1,0
29x20 cm.	2	2,0	19,5x29,5 cm.	1	1,0
28,5x21,5 cm.	1	1,0	15x15 cm.	1	1,0
17x19 cm.	1	1,0	30x24 cm.	1	1,0
20x21 cm.	1	1,0	20x20 cm.	2	2,0
24x17 cm.	7	7,0	22x24 cm.	1	1,0
42x29 cm.	6	6,0	23,5x30 cm.	1	1,0
26x20 cm.	2	2,0	27x20 cm.	3	3,0
23x16 cm.	3	3,0	34x48 cm.	1	1,0
33,5x44 cm.	1	1,0	20x23 cm.	2	2,0
24x24 cm.	7	7,0	21x30 cm.	1	1,0
32x23 cm.	1	1,0	21,5x20 cm.	1	1,0
18x26 cm.	1	1,0	24x32 cm.	1	1,0
33,5x23,5 cm.	3	3,0	24x27 cm.	1	1,0
			Toplam	100	100

¹ Kitapların hitap ettiği yaş grubunun tespitinde öncelikle yazarın veya yayınevinin kitabın kapağında veya iç kapağında önerdiği yaş aralığı esas alınmış; üzerinde herhangi bir yaş önerisi olmayan 34 kitap için, araştırmacının inceleme sonrasındaki tespiti belirleyici olmuştur.

² Ölçümlerde 0,5'in altındaki uzunluklar, araştırmacı tarafından 0,5'e tamamlanmıştır.

Tablo 11'de; öğretmenlerin en sık kullandıkları 100 kitabın %21,0'ünün boyutu 27,5x19,5cm., %7,0'ünün boyutu 24x24cm. ve 24x17cm., %6,0'ünün boyutu 42x,29cm., %5,0'ünün boyutu 21x24cm.; %3,0 kitabın boyutunun 23x16 cm. ve 27x20 olduğu belirlenmiştir. Bu durumda daha çok 27,5x19,5 cm boyutlarındaki kitapların tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 12. Resimli öykü kitaplarının cümle sayılarına göre dağılımı

<i>Cümle sayısı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Cümle sayısı</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
25-30 cümle	5	5,0	101-110 cümle	3	3,0
31-40 cümle	9	9,0	111-120 cümle	2	2,0
41-50 cümle	15	15,0	121-130 cümle	2	2,0
51-60 cümle	21	21,0	131-140 cümle	0	0,0
61-70 cümle	16	16,0	141-150 cümle	0	0,0
71-80 cümle	13	13,0	151-160 cümle	0	0,0
81-90 cümle	6	6,0	161-179 [166] cümle	2	2,0
91-100 cümle	6	6,0	-	-	-
Toplam				100	100

Tablo 12'ye göre; öğretmenlerin en sık kullandıkları 100 kitabın %21,0'ünün cümle sayısı 51-60 arasında, %16,0'ünün cümle sayısı 61-70 arasında, %15,0'ünün cümle sayısı 41-50 arasında, %13,0'ünün cümle sayısı 71-80 arasında olduğu ve cümle sayısı 131-160 arasında olan kitap bulunmadığı görülmektedir. Bu duruma göre kitapların daha çok 51-60 cümle aralığında olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin resimli öykü kitaplarının cümle sayılarına yönelik görüş ve tercihleri, odak grup görüşmelerinde de sorulmuş; öğretmenler uzun ve fazla cümleli öykülerde çocukların dikkatlerinin azaldığını ve öyküleri kısaltmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 13. Resimli öykü kitaplarında ele alınan konuların dağılımı (n=100)

<i>Konu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Konu</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Sosyal İlişkiler	24	24,0	Bağımsızlık-Özgürlük	4	4,0
Özgüven	20	20,0	Temizlik	3	3,0
Yardımlaşma	17	17,0	Sabır	3	3,0
Aile	14	14,0	Mevsimler	3	3,0
Duygular	12	12,0	Bilgelik	3	3,0
Arkadaşlık-Dostluk	11	11,0	Adalet	3	3,0
Empati	8	8,0	Fedakarlık	3	3,0
Kurallara uyma	8	8,0	Doğruluk/Dürüstlük	3	3,0
Azim/çalışkanlık	8	8,0	Taşıtlar	2	2,0
Yaratıcılık	7	7,0	Oyuncak	2	2,0
Sorumluluk	7	7,0	Bitkiler	2	2,0
Paylaşma	5	5,0	Saygı	2	2,0
Sevgi	5	5,0	Cesaret	2	2,0
Okul	4	4,0	Nesneler	2	2,0
Hoşgörü	4	4,0	Alçakgönüllülük	2	2,0
Meslekler	4	4,0	Barış-uzlaşma	2	2,0
İşbirliği	4	4,0	Diğer	6	6,0

Tablo 13 incelendiğinde; etkinliklerde en sık kullanılan ilk 100 kitabın %24,0'ünün sosyal ilişkiler, %20,0'ünün özgüven, %17,0'ünün yardımlaşma, %14,0'ünün aile, %12,0'ünün duygular ve %11,0'ünün arkadaşlık konularını; %2,0'ünün ise taşıtlar, oyuncak, bitki, saygı, nesnelere, alçakgönüllülük, barış, cesaret ve diğer -kitap, çevre-doğa, yılbaşı, şekiller, liderlik, sağlık-konularını ele aldığı görülmektedir. Bu durumda kitaplarda en fazla sosyal ilişkiler konusuna yer verildiği söylenebilir. Öğretmenlerin resimli öykü kitaplarında yer alan konulara yönelik düşünceleri, odak grup toplantılarında da görüşülmüş; öğretmenler öykü kitaplarında; okulun ilk günü gibi özel günleri, teknolojinin doğru kullanımını ve öğretmenleri konu alan temalara yer verilmesini istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim etkinliklerde en sık kullandıkları resimli öykü kitaplarının tümünün 25 farklı özel yayınevine ait olduğu, en sık kullanılan 100 kitap arasında, resmi kurum ve kuruluşlara ait herhangi bir resimli öykü kitabı bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitapları İle İlgili Eğitim Durumları

Tablo 14. Öğretmenlerin çocuk edebiyatı dersi alma durumunu gösteren dağılım

<i>Çocuk edebiyatı dersinin alınma durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Evet aldım</i>	212	86,5
<i>Hayır almadım</i>	33	13,5
<i>Toplam</i>	245	100

Tablo 14 incelendiğinde; araştırma kapsamındaki okul öncesi eğitim öğretmenlerinin % 86,5'inin çocuk edebiyatı dersi aldığı, % 13,5'inin ise çocuk edebiyatı dersi alamadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştiren üniversitelerin lisans programlarında çocuk edebiyatı dersinin zorunlu ders olarak yer alması dikkate alındığında elde edilen bulgunun normal olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Öğretmenlerin çocuk yayınları ile ilgili bir etkinliğe katılmasını gösteren dağılım

<i>Çocuk yayınları ile ilgili etkinliğe katılma durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Evet katıldım</i>	73	29,8
<i>Hayır katılmadım</i>	172	70,2
<i>Toplam</i>	245	100

Tablo 15'de; öğretmenlerin %29,8'inin çocuk yayınları ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim vb. etkinliklere katıldığı, %70,2'sinin ise herhangi bir etkinliğe katılmadığı görülmektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin çocuk yayınları ile ilgili katıldıkları etkinliklerin dağılımı

<i>Çocuk yayınları ile ilgili etkinlik</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Yayınevlerince düzenlenen seminer ve yazarlar ile söyleşiler</i>	39	53,4
<i>Üniversitelerin düzenledikleri sempozyum, kongre, seminer vb.</i>	27	37,0
<i>Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim seminerleri</i>	7	9,6
<i>Toplam</i>	73	100

Tablo 16'ya göre; çocuk edebiyatı ile ilgili etkinliğe katılan 73 öğretmenin %53,4'ünün yayınevleri tarafından düzenlenen seminer ve yazarlar ile söyleşilere, %37,0'ünün üniversitelerin

düzenledikleri sempozyum, kongre vb. etkinliklere, %9,6'sının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen seminerlere katıldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitaplarını Temin Etme ve Kullanımları

Tablo 17. Öğretmenlerin öykü kitaplarını temin etme yollarını gösteren dağılım (n=245)

<i>Öykü kitaplarının temini yolları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Ebeveynlerin desteği</i>	147	60,0
<i>Okul yönetiminin desteği</i>	122	49,8
<i>Bireysel imkânlar</i>	107	43,7
<i>Diğer öğretmenlerin desteği</i>	27	11,0
<i>Yayın evlerinin desteği ve promosyonları</i>	4	1,6
<i>Hepsi</i>	39	15,9

Tablo 17'ye göre; öğretmenlerin %60,0'ünün ebeveynlerin desteği, %49,8'inin okul yönetiminin desteği, %43,7'sinin kendi bireysel imkanları, %15,9'unun seçeneklerin hepsinden yararlanarak, %11,0'ünün diğer öğretmenlerin katkıları, %1,6'sının da yayınevi desteği ve promosyonu yoluyla sınıflarındaki öykü kitaplarını temin ettikleri belirlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin resimli öykü kitaplarının temininde en fazla ebeveynlerin desteğini aldıkları anlaşılmaktadır. Odak grup görüşmelerinde ise öğretmenler, kitap temininde ebeveynlerden ve gazetelerin verdiği promosyon kitaplarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 18. Öğretmenlerin öykü kitaplarını temin etmede karşılaştıkları sorunların dağılımı

<i>Karşılaşılan sorunlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Okulun maddi imkânlarının yetersizliği</i>	125	60,4
<i>Yayınevlerine ulaşamama</i>	36	17,4
<i>Çocuk seviyesine uygun kitap seçme imkânının kısıtlı olması</i>	28	13,5
<i>Diğer (maliyet, kaliteli kitabın her yerde bulunmaması vb.)</i>	18	8,7
<i>Toplam</i>	207	100,0

Tablo 18'de; resimli öykü kitabı temin ederken sorunla karşılaştıklarını belirten 207 öğretmenin %60,4'ünün okulun maddi imkânlarının yetersizliği, %17,4'ünün yayınevlerine ulaşamama, %13,5'inin çocuk seviyesine uygun kitap seçme imkânının kısıtlı olması, %8,7'sinin ise "diğer" nedenlerle kitap temininde güçlükler yaşadıklarını bildirmiştir. Bu duruma göre, öğretmenlerin resimli öykü kitabı temin etmede çoğunlukla maddi sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir.

Tablo 19. Öğretmenlerin resimli öykü kitabı tercihini belirleyen faktörlerin dağılımı (n=245)

<i>Öykü kitabı tercihini belirleyen faktörler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Kitabın içeriği</i>	216	88,2
<i>Zümre öğretmenlerinin tavsiyeleri</i>	155	63,3
<i>Önceki deneyimler</i>	146	59,6
<i>Yayınevlerinin tanıtımı</i>	104	42,4
<i>Medyada (internet, gazete, televizyon vb.) yer alan reklamlar</i>	91	37,2
<i>Bilinen yayınevlerinin kitapları</i>	78	31,8

Ailelerin önerileri	62	25,3
Okul yönetiminin önerileri	61	24,9
Maliyet	51	20,8
Kitabın dış görünüşü	41	16,7
Diğer (yazı, resim kalitesi, kitabeveleri vb.)	13	5,3

Tablo 19 incelendiğinde; resimli öykü kitaplarını tercih ederken öğretmenlerin %88,2'sinin kitabın içeriğine, %63,3'ünün zümre öğretmenlerinin tavsiyelerine, %59,6'sının önceki deneyimlerine, %42,4'ünün yayınevi tanıtımlarına; %16,7'sinin kitabın dış görünüşüne ve %5,3'ünün ise diğer faktörlerin etkisiyle kitaplarını belirledikleri görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin kitap tercihlerinde kitabın içeriğinin birinci derecede belirleyici olduğu söylenebilir.

Tablo 20. Öğretmenlerin etkinlik için resimli öykü kitabı seçerken dikkat ettikleri faktörler (n=245)

Etkinlik için resimli öykü kitabı seçiminde dikkat edilen faktörler	f	%
Çocukların ilgi ve ihtiyaçları	185	75,5
Eğitim programındaki kazanım ve göstergeler	181	73,9
Planda yer alan kavram veya konular	160	65,3
Özel gün ve haftalar	114	46,5

Tablo 20'ye göre; eğitim etkinliği için öykü kitabı seçiminde öğretmenlerin %75,5'inin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, %73,9'unun eğitim programındaki kazanım ve göstergelere, %65,3'ünün etkinlik planında yer alan kavram ve konulara, %46,5'inin özel gün ve haftalara dikkat ettikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenler etkinlik yapmak üzere kitap seçerken çoğunlukla çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelere dikkat ettikleri söylenebilir.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, planlanan etkinlik için okuyacakları kitabın seçiminde, öncelikle çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 21. Öğretmenlerin gün içinde çocuklara okudukları resimli öykü kitabı sayısının dağılımı

Kitap sayısı	f	%
1 kitap	176	71,8
2 kitap	64	26,2
3 kitap	2	0,8
4 ve daha fazla	3	1,2
Toplam	245	100

Tablo 21'de; öğretmenlerin %71,8'inin gün içinde 1 kitap, %26,1'inin 2 kitap, %0,8'inin 3 kitap ve %1,2'sinin 4 ve daha fazla kitap okudukları görülmektedir. Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, çocuklara günde en az 1 resimli öykü kitabı okuduklarını ve ihtiyaca/ilgiye göre 2 veya 3 kitap okunabildiğini ifade etmişlerdir. Öykü "çok seviliyor ve çocuklar tarafından isteniyorsa" veya "bir sorun karşısında kitapta yer alan öyküye gereksinim duyulması halinde" aynı kitabı 2'den fazla da okuduklarını belirtmişlerdir. Aynı öyküyü tekrar okuduklarında ses tonlarını değiştirdiklerini, tekrar okumanın; öyküdeki farklı yönlerin ortaya çıkmasına, çocukların daha bilinçli davranmalarına, öyküde verilmek istenen mesajın daha iyi kavramasına olanak sağladığını, bütün bunlara rağmen 2 okuma arasında belli bir süre geçmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 22. Öğretmenlerin resimli öykü kitabı okuduktan sonra yaptıkları etkinliklerin dağılımı (n=239)

Yapılan Etkinlik	f	%
<i>Kahramanların davranışları ile ilgili konuşma ve tartışma</i>	230	96,2
<i>Kahraman siz olsaydınız, nasıl davranırdınız? sorusunu sorma</i>	64	26,8
<i>Öyküde yer alan kahramanları sorma</i>	39	16,3
<i>Kahramanların rollerini canlandırma</i>	33	13,8
<i>Tercih ettikleri kahramanı ve nedenlerini sorma</i>	27	11,3
<i>Kahramanların ne/nasıl hissettiklerini sorma</i>	15	6,3

Tablo 22 incelendiğinde; öykü sonrasında öğretmenlerin %96,2'sinin kahramanların davranışları ile ilgili konuşma ve tartışma yaptığı, %26,8'inin kahramanın yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? şeklinde sorular sorduğu, %16,3'ünün öyküde geçen kahramanları sorduğu, %13,8'inin kahramanların rollerini canlandırmalarını sağladıkları, %11,3'ünün çocuklara tercih ettikleri kahramanı ve nedenlerini sorduğu, %6,3'ünün de öyküdeki kahramanların ne/nasıl hissettiklerini sorduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Resimli Öykü Kitapları Açısından Eğitim Ortamları

Araştırmada, anaokullarının yarısından fazlasında çocuk kütüphanesinin olmadığı anlaşılmaktadır. Ekici (2014) de araştırmasında, anaokullarının fiziki yetersizlikleri ve kütüphane, eksikliklerinin, okuma alışkanlığına hazırlık eğitimi olumsuz etkilediğini ve Ankara'da bulunan resmi anaokullarının, çocuklarda okuma alışkanlığına hazırlık açısından, işlevlerini tam olarak yerine getirebilecek durumda olmadıklarını belirlemiştir. Araştırma sonuçları birbirleri ile örtüşmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, ilk ve ortaöğretim kurumlarının aksine; ortak kullanım alanı olarak kütüphane bulundurma zorunluluğu bulunmamaktadır. İmkani olan anaokulları isteğe bağlı olarak kütüphane oluşturabilirler (MEB, 2014b; MEB, 2015). Anaokullarının fiziki kapasite sorunları da dikkate alındığında, dersliklerdeki kitap merkezlerinin dışında, her anaokulunda ayrıca bir çocuk kütüphanesinin bulunmaması beklenen bir sonuçtur. Ancak, araştırmalara göre, çocukların kütüphane kullanımı yükseldikçe, okuma alışkanlıkları yükselmekte, kütüphane kullanımı azaldıkça da okuma alışkanlıkları düşmektedir (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Bu duruma yasal düzenlemelerin zorlayıcı olmaması ile birlikte, yönetici ve öğretmenlerin çocuk kütüphanelerinin kurulması konusunda yeterli olanağa ve bilişsel motivasyona sahip olmamaları da neden olmuş olabilir.

Anaokullarında bulunan her bir sınıfta kitap merkezi düzenlenmesinin gerekli olduğu, okul öncesi eğitim programında güçlü bir öneri olarak yer almaktadır (MEB, 2013a). Bu durum bir önceki programda da eğitim ortamlarının düzenlenmesi başlığı altında "kitap köşesi" olarak (MEB, 2006) bulunmaktaydı. Sınıflarda kitap merkezi bulunması okul öncesi eğitim kurumlarının rehberlik ve denetim rehberinde de yer verilen standartlar arasındadır (MEB, 2014a). Gönen ve Uyanık Balat (2002)'a göre, çocuğun kitap ile ilişkisinde birinci derecede sorumluluk sahibi olan yetişkinler, çocukları sık sık kitaplar ile bir araya getirmelidirler. Çocukta kitap sevgisi evde ve okulda bu tür çalışmaların yapılması ile gerçekleşir. Okul öncesi eğitim ortamlarında kitap merkezlerinin işlevsel oluşturulması çocuk-kitap ilişkisinin ve ileriye dönük olarak da okuma alışkanlığının kazandırılmasında yararlı olabilecektir. Dolayısıyla sınıfların önemli bir kısmında kitap merkezinin olması beklenen ve olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sınıflarında bulunan kitap merkezlerinde en fazla 21-30 arası kitap; en az 10'a kadar kitap bulunmaktadır. Gönen ve diğerlerine (2010) göre günümüz koşullarında, çocuk kitaplarına erişim eskiye oranla oldukça kolaylaştığından, sınıfların çoğunda

kullanılabilir nitelikte resimli öykü kitabı bulmak mümkündür. Bir öğretim yılının iki yarıyılı (sömestr) ve toplam 180 işgünü olduğu, etkinlikler için farklı kitap türlerinden yararlanma gereksinimi göz önünde bulundurulduğunda kitap merkezlerinde bulunan kitap sayılarının yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada kitap merkezlerinde bulunan kitapların çok büyük bir kısmının (%95,9) resimli öykü kitapları olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim etkinliklerinde, öğretmenler çoğunlukla resimli öykü kitaplarını kullanmaktadırlar (Court ve Rosental, 2007; Gönen ve diğerleri, 2010; Deretarla Gül ve Erden, 2003; Pentimonti, Zucker ve Justice, 2011). Okul öncesi dönemde çocukların doğrudan okumalarına yönelik bir kazanım bulunmamaktadır, fakat resimli öykü kitapları ile merak ve öğrenme isteklerinin desteklenmesi de beklenmektedir (Veziroğlu ve Gönen, 2012; Gündüz, 2007). Çünkü çocuklar kitaplardaki resimleri zevk alarak inceler ve yorumlarlar (Gönen ve diğerleri, 2013). Bu nedenle kitap merkezlerinde daha çok resimli öykü kitaplarının bulunması, olması gereken doğal bir sonuçtur.

Bulgulara göre öğretmenler en fazla ayda bir kez kitap merkezlerindeki kitapları değiştirmektedirler. Okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013a) “öğrenme merkezleri; kazanımlara uygun olarak yeni materyaller eklenmesi, bazı materyallerin kaldırılması, bazılarının da tekrar yerine konması şeklinde güncellenmelidir.” ifadesi ile öğrenme merkezlerinin güncellenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Demiriz, Karadağ ve Ulutaş’a (2003) göre, öğretmenler çocukların ilgilerini kitap merkezine çekebilmeleri açısından, merkezde bulunan kitapların sıklıkla değiştirilmesi gereklidir. Fakat araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kitap merkezindeki kitapları çok sık aralıklarla değiştirmediklerini göstermektedir. Odak grup görüşmelerinde de öğretmenler, kitap merkezindeki kitapları değiştirmeyi, kitap merkezini güncellemek, kitap merkezine yeni kitaplar ilave etmek olarak ifade etmişler ve kitap merkezinde bulunan kitapları nadiren değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. İstenmeyen bu sonuca, kitap temin etmede karşılaşılan sorunlar ile birlikte öğretmenlerin kitap merkezlerinin güncellenmesine ilişkin tutumlarının yetersiz kalması neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin En Sık Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri

Öğretmenlerin etkinliklerde en çok kullandıkları ilk 100 sırada yer alan resimli öykü kitabının 69’unun yerli; 31’inin ise yabancı yazarlara ait olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, okul öncesi dönem çocukları için yabancı yazarlara ait kitap oranının fazla olduğu düşünülebilir. Gönen, Uzmen ve Çakman’a (1995) göre, kitap maliyetini düşürmek için genellikle yabancı çeviri kitaplar basılmaktadır. Çatalcalı Soyer (2009) ise kitapların küreselleşmenin neden olduğu ekonomik, kültürel ve politik değişim ve dönüşümlerden etkilendiğine dikkat çekmektedir. Zhang ve Morrison (2010) tarafından küreselleşmenin etkisindeki Çin toplumunda yaşanan kültürel değişimlerin çocuk kitaplarına nasıl yansıtıldığının incelendiği araştırmada, son yıllarda öykülerde yer alan batı kültürüne ait değerlerin arttığı, bazı Çin geleneksel değerlerine daha az yer verildiği ve Batı kültürünün Çin çocuk öykülerini etkilediği saptanmıştır. Araştırma sonuçları kısmen ortak özellikler göstermektedir denilebilir ve anaokullarında en sık okunan resimli öykü kitapları arasında, yabancı yazarlara ait kitap sayısının oransal olarak fazla olması, söz konusu araştırma sonuçları ile açıklanabilir.

İncelenen resimli öykü kitaplarının en fazla 2007 yılında yayımlandığı, ancak 14 kitabın üzerinde yayın yılının bulunmadığı anlaşılmaktadır. Son yıllarda çocuk edebiyatı alanında yayın sayısında artış görüldüğü (Çocuk Vakfı, 2006; Işıtan, 2014; Kıbrıs, 2010) gözlenmektedir. Bu yayınlar alan uzmanlarının desteği ile hazırlanabildikleri gibi denetimsiz de hazırlanıp yayımlanabilmektedirler (Güleryüz, 2006). İncelenen kitapların 14 tanesinin üzerinde yayın yılının bulunmaması Güleryüz’ün (2006) önermesini desteklemektedir. O halde, kitapların önemli bir kısmına üzerlerine yayın yılının yazılmamış olması, yayınevlerinin hazırladıkları yayınlar hakkında özensiz davrandıkları yargısını doğrulamaktadır, denilebilir.

Bu araştırmada incelenen kitapların en fazla 16 sayfa olduğu görülmektedir. Işıtan (2014), araştırmasında incelediği kitapların %85’inin 24 sayfa olduğunu belirlemiş ve resimli öykü kitaplarında en fazla 32 sayfa olabileceğini önermiştir. Resimli öykü kitaplarının sayfa sayısının, çocuğun ilgi süresi ile ilişkisi vardır. Ural’a (2013) göre, öykü kitabının çocukların ilgi sürelerine

uygun olması gereklidir. Araştırma kapsamında yürütülen odak grup görüşmelerinde, resimli öykü kitaplarının uzunluğu konusu da tartışılmış ve bir kısmı öğretmen; kitaplarda yer alan bazı öykülerin çok uzun olduğunu ve çocukların dikkatinin belli bir süre sonra dağıldığı için öykülerin süresine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Resimli öykü kitaplarının sayfa sayısı hakkında literatürde bağlayıcı bir bilgi bulunmamaktadır. Fakat bulgular ve literatür bir arada değerlendirildiğinde, araştırmada en fazla 16 sonra da 14 sayfalık kitapların bulunması, öğretmenlerin çocukların ilgi sürelerini dikkate aldıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan kitapların kimi zaman tamamı resim ile kaplı olabilirken, kimi zaman $\frac{1}{4}$ 'i yazı ve $\frac{3}{4}$ ' ü ise resim olacak şekilde hazırlanması gerektiği kabul edilmektedir (Gönen, Uludağ, Tüfekçi ve Tanrıbuyurdu, 2014; Güleç ve Gönen, 1997; Karatay, 2011b; Kaya, 2011; Tür ve Turla, 1999). Öğrenme ve öğretim süreçlerinde, "bir resmin bin kelimeye bedel olduğu" önermesi (Küçükahmet, 1987) kuşkusuz bilimsel bir temele dayanır. Sayfalar dolusu yazı ile verilebilecek bir duygu, düşünce veya bilgi bir resimle kolay bir şekilde aktarılabilir. Çocuklar herhangi bir açıklamaya gerek duymadan, resimlerle iletişim kurabilir, resimlerde bir öykü bulabilirler (Bassa, 2013). Gönen ve diğerleri (1995) inceledikleri kitapların %79,61'inin "bol resimli" olduğunu, yıllar itibarı ile resim yönünden zengin kitap sayısının arttığını belirtmektedirler. Işıtan (2014) ise kitapların hepsinde "bol resim, az yazı" kullanıldığını tespit etmiştir. Gönen ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, kitaptaki resimlerin %99,1'inin "Kitaptaki resimler basittir, konuya uygundur ve anlaşılabilir" kriterine; %82,0'inin ise "Resmin anlatımı güçlüdür" kriterine sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları örtüşmektedir. Bu durumda, zaman içerisinde resimli öykü kitaplarının, resim yazı oranı açısından olumlu bir gelişme sağlandığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen kitapların daha çok 5-6 yaş grubuna, sonra da 4-6 yaş grubuna yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Erdal (2008), çocuk için uygun kitabı seçme konusunda yetişkinlere yardımcı olmak amacıyla, çocuk kitaplarının kapağında, hitap ettiği yaş düzeyinin yazılmasının yerinde olacağını belirtmektedir. Fakat araştırma kapsamındaki kitapların birçoğunda standart bir yaş aralığının yazılmadığı tespit edilmiştir. (Üzerinde herhangi bir yaş grubu önerisi olmayan kitaplar için, araştırmacının incelemesi ve yaş grubu önerisi esas alınmıştır.) Bu bağlamda, çocuk yayınlarında kitabın hitap ettiği yaş aralığı hakkında herhangi bir standardın belirlenmemiş olması ve çocuk yayınları için bir otokontrol sisteminin olmaması, eksiklik olarak düşünülmelidir.

İncelenen kitapların 20 farklı boyutta oldukları görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları için, sürekli aynı boyutlardaki kitaplar yerine farklı boyutlardaki kitaplar tercih edilmeli, çünkü çocuklar değişik büyüklükte kitapları ilginç bulur, okumaktan zevk alırlar (Tür ve Turla (1999; Güleç ve Gönen, 1997). Becker, çocukların büyük boy kitapları daha rahat takip edebildiklerini ve büyük kitapları tercih ederek büyüdükleri mesajını vermek istediklerini ileri sürmektedir (aktaran, Güleç ve Gönen, 1997). Ural (2013), farklı boyutlarda çocuk kitaplarına dikkati çekmekte ve dikdörtgen, kare, sekizgen, üçgen, telefon, ayakkabı, kedi, köpek şeklinde kitapların olduğunu belirtmektedir. Gönen ve diğerleri (1995) de inceledikleri kitapları boyutlarına göre; büyük boy, orta boy ve küçük boy olarak sınıflandırmış, kitapların %59,69'unun büyük boy, %24'ünün orta boy, %19'unun ise küçük boy olduğunu belirlemişlerdir. MEB ve UNICEF (2013) tarafından hazırlanan resimli öykü kitapları adlı kaynak yayında, iki yaşına kadar çocukların ellerine verilen kitapların, kolay tutma, sahip olma ve benim diyebilme duygusunu tadabilmeleri açısından küçük boyutta olması önerilmektedir. Demircan (2006) ise yukarıda söylenenlerin aksine; çocuk kitaplarının dikdörtgen veya kare biçiminde, çocuğun seviyesine uygun, 16x23cm büyüklüğünde ve kolay taşınabilir olmasını önermektedir. Bulgular ve literatürde yer alan görüşler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kullandıkları kitapların boyutlarındaki çeşitliliğin doğal ve gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları, incelenen resimli öykü kitaplarının cümle sayısının en fazla 51-60 cümle arasında olduğunu göstermektedir. Kitaplardaki cümle sayısı kitapta yer alan öykünün uzunluğunu belirler. Ural (2013), okul öncesi dönem çocuklarının dikkat süreleri kısa olduğunu ve resimli öykü kitaplarının çocuğun dikkat süresini aşmaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, uzun ve fazla cümleli öykülerde çocukların dikkatlerinin azaldığını ve öyküleri kısaltmak zorunda kaldıklarını belirtmektedirler. Çeçen ve Aydemir'e

(2011) göre okul öncesi dönemde çocuklar, metinleri okumamaktadırlar, ancak onlardan kendilerine okunan öykü kitaplarını anlamaları beklendiğinden okul öncesi dönem için hazırlanan metinlerin de okunabilirlik düzeyleri (kelime ve cümle uzunlukları) önemlidir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamındaki kitapların cümle sayılarının normal olduğu kabul edilebilir.

Oğuzkan'a (2001) göre, çocuklar için hazırlanmış iyi bir öykü kitabı, yazarın vurgulamak istediği bir temayı içermelidir. Araştırmada incelenen resimli öykü kitaplarında 39 ayrı konunun yer aldığı; en fazla sosyal ilişkiler, öz güven, yardımlaşma, aile, duygular ve arkadaşlık konularının ele alındığı görülmektedir. Uzmen'in (1993) 1970-1993 yılları arasında basılmış olan Türkçe ve İngilizce resimli öykü kitaplarının konularının incelendiği çalışmasında; Türkçe 125 kitabın 210 konuyu, 125 İngilizce kitabın ise 245 ayrı konuyu içerdiği, Türkçe kitaplarda en fazla "sosyal ilişkiler" İngilizce kitaplarda ise "ben" konusunun ele alındığı belirlenmiştir. Işıtan (2005) resimli öykü kitaplarında en fazla "akran ve çevre ilişkileri" konularının ele alındığını, bir diğer araştırmasında (2014) ise olumlu aile ilişkilerine yönelik konuların fazla olduğunu, bunu sırasıyla özel durumlar, gezi, ben, toplumsal kurallar ve arkadaşlık/dostluk konularının takip ettiğini saptamıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin çoğunlukla sosyal-duygusal içerikli öykü kitaplarını tercih ettiklerini göstermektedir. İncelenen resimli öykü kitaplarında içerik yelpazesi geniş görünse de bazı konuların daha çok tercih edildiği bazılarının daha az tercih edildiği de dikkati çekmektedir. Gönen ve diğerlerinin (2014) araştırmasında da, çocukların belli yaşlarda belli konulara karşı ilgi ve merakını karşılamak için makineler, taşıt ve trafik, cinsiyet, haberleşme, dünya ülkeleri, aile bireyleri, ev, zaman ve hastalık kavramıyla ilgili konulara yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Odak grup görüşmelerinde, resimli öykü kitaplarında yer verilen konular hakkında öğretmenler, kitaplarda özel günler, teknolojinin doğru kullanımı ve öğretmenleri konu alan öykülere de yer verilmesini istemişlerdir. Bu durumda resimli öykü kitabı tercihinde farklı içerikte kitaplara yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öykü yazarlarının konu çeşitliliğine dikkat ederken, alternatif konuları içeren öyküleri de ele almaları gerektiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen 100 resimli öykü kitabının 25 farklı yayınevi tarafından hazırlandığı ve bu yayınevlerinin tamamının özel sektöre ait olduğu tespit edilmiştir. Bulgu, okul öncesi dönem çocukları için yayın yapan geniş bir yayınevi yelpazesinin olduğunu göstermektedir. Fakat yayınevlerinin tamamının özel sektöre ait olması, MEB, Kültür Bakanlığı ve ya diğer ilgili bakanlıkların yayınevlerine ait herhangi bir yayınlarının en sık okunan kitaplar arasında bulunmaması ise düşündürücüdür. Gönen ve diğerlerinin (1995), "... memleketimizde resimli çocuk kitapları genelde özel sektör tarafından yayımlanmaktadır. Devlet tarafından yayımlanan resimli çocuk kitabı ise yok denecek kadar azdır." tespitinin güncelliğini ve geçerliğini koruduğu görülmektedir. Bu durum, çocuk yayınları ile ilgili herhangi bir inceleme ve denetim olanağının bulunmaması gerçeği ile bir arada değerlendirildiğinde, kitap seçimi ve tercihinde öğretmen ve ebeveynler sorumluluğunu ve özenli olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitapları ile İlgili Eğitim Alma Durumları

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %86,5'inin çocuk edebiyatı dersi aldığı, ancak mesleğe başladıktan sonra %70,2'sinin çocuk yayınları ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılmadığı anlaşılmaktadır. Ekici (2014) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin yaklaşık 2/3'ünün çalışmaya başladıktan sonra genelde çocuk edebiyatı, özel olarak da okuma alışkanlığına hazırlık, konusunda herhangi bir etkinliğe katılmadıkları belirlenmiştir. Eğitim fakültelerinin okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştiren lisans programlarında çocuk edebiyatı dersi zorunlu ders olarak yer almaktadır (YÖK, 1998; 2007). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri çocuk edebiyatı konusunda belirli bir eğitimden sonra göreve başlamaktadır. Ancak göreve başladıktan sonra öğretmenlerin kendilerini geliştirme açısından bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Ekici'nin (2014) araştırması da bu sonucu ortaya koymaktadır. MEB (2011) Ulusal Öğretmen Yetiştirme Strateji Belgesi'nde, öğretmen kalitesinin geliştirilmesi için hizmet içindeki öğretmenlere ulaşmanın önemine vurgu yapılmakta, ancak öğretmenlerin, gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarından memnun olmadıkları belirtilmektedir. TALIS - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması- Raporu (2008)'na göre; OECD -Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü- ülkeleri arasında en az hizmet içi eğitim alanlar arasında Türk öğretmenler ilk sıralarda bulunmakta ve öğretmenlik hayatı boyunca hiçbir hizmet içi eğitim

almadan emekli olan öğretmenlerin sayısının azımsanmayacak kadar fazla olduğu bilgisi yer almaktadır. Ergün ve Gündüz'ün (2011) araştırmasında ise konuya farklı bir boyutta ışık tutularak, okul öncesi öğretmen adaylarının, öğrenim sürelerinde teorik bilgiyi aldıkları, fakat çocuk kitaplarıyla ilgili hizmet öncesinde uygulamaya dönük herhangi bir faaliyette bulunmadıkları için tecrübe birikimine sahip olmadıkları ortaya konulmuştur. Bu durumda, öğretmenlerin çocuk edebiyatı ürünlerinden yoğun bir biçimde yararlanmalarına (Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2009; Deretarla Gül ve Erden, 2003; Ekici, 2014) rağmen, bu alanla ilgili yeterli güncel bilgiye ve uygulamaya dönük tecrübeye sahip olmadığını göstermektedir (Kuran ve Ersözlü, 2009; Ergün ve Gündüz, 2011; Yazıcı Okuyan, 2009).

Çocuk edebiyatı ile ilgili hizmet içi eğitim sayılabilecek etkinliğe katılan öğretmenlerin %53,4'ünün yayınevleri tarafından düzenlenen seminer ve yazarlar ile söyleşilere, %37,0'ının üniversitelerin düzenledikleri sempozyum, kongre, seminer türü etkinliklere katıldıkları görülmektedir. Odak grup toplantılarında öğretmenler, çocuk yayınları ile ilgili etkinliklere katılmak istediklerini; hikaye yazma ve anlatımı, sınıfta oluşan bir problem ile ilgili hikaye oluşturma, etkili hikaye anlatımı, hikaye okuma teknikleri, güncel yayınlar hakkında bilgi sahibi olma, kitapların dış yapı özellikleri ve öykü kitabı yazarlarını tanıma gibi etkinliklere katılmayı istediklerini belirtmektedirler. Aynı görüşmelerde, yayınevlerince düzenlenen etkinliklerin "ticari kaygı güdülmesinden" dolayı verimli olmadığı da ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, Ekici (2014) ile Çakmak Güleç ve Geçgel'in (2006); okul öncesi öğretmenlerinin meslekî gelişimlerinin yaşam boyu desteklenmesi için hizmet içi eğitimler aracılığı ile devamlı desteklenmeleri gerekmektedir, tespitleri ile örtüşmektedir. Bu durumda öğretmenlerin göreve başladıktan sonra kendilerini çocuk yayınları ile ilgili olarak geliştirmedikleri veya geliştireme olanağı bulamadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitaplarını Temin Etme ve Kullanımları

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öykü kitaplarını temin ederken öncelikle ebeveynlerin, sonra da okul yönetiminin desteğini aldıklarını göstermektedir. Odak grup görüşmelerinde ise öğretmenler, kitap temininde ebeveynlerden ve gazetelerin reklam ve tanıtım aracı olarak verdikleri kitaplarından yararlandıklarını ifade etmektedirler. Ebeveynlerin desteği; kitabın doğrudan temin edilmesi veya kitap alımında maddi katkı sağlanması olarak değerlendirilmelidir. Ebeveynlerden kitap temin etmek, kitap çeşitliliği açısından önemli bir fırsat olmakla birlikte dikkat edilmesi ve rehberlik gerektiren bir durumdur. Ebeveynler kitap seçiminde bilgi sahibi ve deneyimli olmayabilir, kitapları eğitimsel değerinden çok maliyetine göre temin edebilirler. Çocuk Vakfı (2006) tarafından yapılan araştırmada, kitap seçiminde %50 oranında yetişkin, %10 oranında ise çocukların karar veriyor olması, anne babanın kitap seçimindeki rolünün önemini göstermektedir. Okuma alışkanlığını kazandırmanın temel aracı niteliğinde olan kitaplarının seçilmesi ve çocuklarla buluşturulmasında, anne-babalar ile birlikte, özellikle öğretmenlere önemli görev ve sorumluluk düşmektedir (MEB, 2013b; Yazıcı Okuyan, 2009). Bu durumda kitap temini konusunda öğretmenlerin desteklenmesi, ailelerin çocuklarına kitap temin etme ve seçme konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerden 207'sinin kitap temininde sorunla karşılaştığı, öncelikli sorunun ise, okulun maddi imkânlarının yetersiz olması gösterilmektedir. Ekici'nin (2014) araştırmasında göre de kitap fiyatları çocukların okuma alışkanlığını etkilemektedir. Odabaşı ve diğerleri (2008), gelişmekte olan ülkelerde, okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanım oranının düşük olmasının nedenleri arasında; insan, para ve yönetim unsurlarından kaynaklanan olumsuzluklar ve nitelikli hizmet sunmak için bütçe kısıtlarını sayarken; toplumun elektronik araç-gereçlere harcadıkları para ve emeğin okuma eyleminin önüne geçtiğine de dikkat çekmektedirler. Bu durum toplumun eğitim seviyesi ve kültürel arka planı ile açıklanabilir. Ancak, kamu kurumları ve gönüllü kuruluşlar tarafından, okul öncesi dönem çocukları için, kitap desteği sağlanması ve öğretmen ve çocukların daha çok ve çeşitte kitaba ulaşmalarının önündeki engellerin kaldırılması gerektiği daha belirgin kendini göstermektedir, denilebilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin önemli bir kısmı, resimli öykü kitaplarını seçerken, kitabın içeriğine öncelik verdiği anlaşılmaktadır. Ekici (2014) de araştırmasında, öğretmenlerin tamamına yakınının çocuk kitabı seçerken içeriğine dikkat ettiklerini, kitapları öncelikle

yayınevi/kitapevinde inceleyerek ve internet araştırmaları yaparak belirlediklerini, bir kısmının da kütüphaneleri, ailelerin tavsiyelerini, okul ve sınıf kitaplığını dikkate aldıklarını saptamıştır. Yazıcı Okuyan (2009) ise öğretmenlerin, kitap seçerken kitapların eğitsel boyutuna daha çok önem verdiklerini tespit etmiştir. Araştırma sonuçları arasında ortak yönler bulunmaktadır. Öztürk Samur (2011), okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özellikleri, çocuk kitaplarının isimleri ve yazarları konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını, çocuk kitaplarının sadece bilişsel gelişimi desteklediğini düşündüklerini tespit etmiştir. Halbuki çocuk kitabı seçilirken kitabın içeriği ve fiziksel özellikleri incelenmeli, yazarı hakkında bilgi edinilmelidir. Kitap seçiminde reklam ve tanıtımdan çok yazar ve kitaplar doğrudan belirleyici olmalıdır (Yazıcı, 2011; Çocuk Vakfı, 2006). Fakat çocuk kitaplarını tanıtıcı yeterli yayın olmadığı da anlaşılmaktadır (Çocuk Vakfı, 2006). Araştırma sonuçları, genelde çocuk yayınları, özel olarak da resimli öykü kitapları ile ilgili olarak, hizmet öncesi ve hizmet içinde öğretmen eğitimlerinin gerekliliğini ve önemini bir kez daha göstermektedir.

Öğretmenlerin planladıkları eğitim etkinlikleri için resimli öykü kitabı seçerken, daha çok çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına, kazanım ve göstergelere, planında yer alan kavramlar ile özel gün ve haftalara dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, okuyacakları kitabın seçiminde “çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını” göz önünde bulundurdıklarını belirtmektedirler. Araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde, Ekici (2014) de programda yer alan kazanımları çocuk kitapları aracılığıyla desteklemek amacıyla, kitap okuyan öğretmen oranının oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir. Okul öncesi öğretmeni etkinlik planlarken veya eğitim ortamı hazırlarken çocukların gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına ve programda yer alan kazanım ve göstergelere göre tercihte bulunması doğaldır. Bu anlamda etkinlik için seçilen kitapların da çoğunlukla çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile kazanım ve göstergelere göre belirlenmesi beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin, gün içinde genellikle bir resimli öykü kitabı okudukları görülmektedir. Odak grup görüşmelerinde ise öğretmenler, çocuklara günde en az bir öykü okuduklarını ve ihtiyaca/ilgiye göre iki veya üç öykü de okunabildiğini belirtmektedirler. Ayrıca anaokullarında öğretmenin çalışma süreleri de farklılık göstermektedir. Yine odak grup görüşmelerinde, günde iki kitap okuyan öğretmenlerin, ikinci kitabı “kulüp çalışmaları” saatlerinde okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili yeterli literatür bilgisi ve araştırma olmadığı da anlaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin tercihlerinin normal olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin resimli öykü kitabını okuduktan sonra, öyküde geçen kahramanların davranışları ile ilgili konuşma ve tartışma yaptıkları, kahramanları canlandırmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Resimli öykü kitapları okuduktan sonra, öğretmenin kitabın içeriği ile çocuğun yaşantılarını bütünleştiren, yaşamdaki karşılıklarını gösteren tartışma ve paylaşımlara yer vermesi önemlidir (Cort ve Rosental, 2007). Araştırma bulguları ile benzer şekilde, Gönen ve diğerleri (2010) de öğretmenlerin öykü sonrasında; olay sıralaması, ana fikri ve kahramanlarının özellikleri ile ilgili sorular sorma, hikâyedeki resimleri yorumlama, öyküyü dramatize etme, başlık bulma, tamamlama, sonucunu değiştirme çalışmalarını sıklıkla yaptıklarını belirtmektedirler. Yılmaz'a (2004) göre, çocuğun özellikle eleştirel okuma becerisi kazanmasında okunan kitapların içeriği hakkında çocuklar ile konuşmak gereklidir. Gelişim özelliği itibarıyla, çocuk, kitaptaki resimler ile ilgili soru sorabilir, metinlerle resim arasındaki ilişkiyi bir yetişkinin kendisine anlatmasını isteyebilirler. Yetişkinlerin çocuklara hikaye okuma veya anlatmaları, metinler hakkında çocuklarla konuşmaları ve sorularını cevaplandırmaları önemlidir (Elkind, 1999; Şimşek, 2004).

Çocuklar için öyküde yer alan birçok ana karakter bir rol modelidir. Çocuklarla beraber karakterler üzerinde konuşulup tartışılması çocukların öğrenmesine birçok fırsatlar sunmaktadır (Singh ve Lu (2003). Resimli çocuk kitapları, çocukların kahramanlarla özdeşim kurmalarına fırsat vererek onların empati becerilerini geliştiren araçlardır. Öykü okuyan ya da dinleyen çocuk, oradaki kahramanların rolleri ile çok hızlı bir biçimde empati kurmakta, kahramanların yerine kendini koyup kişilik ve diğer nitelikleri kendine uygun veya en yakın görünen biriyle özdeşleşmektedir (Kasapoğlu, 2013; MEB, 2013b). Bu durumda, araştırma sonuçları, öğretmenlerin öykü kitabını okuduktan sonra öykünün içeriği hakkında çocuklarla konuşup tartıştıklarını göstermesi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

Anaokullarında kütüphane oluşturulması, kitap merkezlerinde bulunan kitap sayılarının (özel olarak resimli öykü kitapları) artırılması ve kitap merkezlerinin daha sık güncellenmesi konusunda anaokulu yöneticileri ve öğretmenleri teşvik edilip desteklenebilir.

Yerli resimli öykü kitabı yazar ve çizerleri doğrudan veya geliştirilecek projeler kapsamında desteklenebilir.

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri, daha nitelikli ve cazip hale getirilerek, öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri karşılanabilir.

Üniversiteler, ilgili bakanlıklar ve yerel yönetimlerin destekleriyle, resimli öykü kitabı yazar ve çizerleri, öğretmen, aile ve çocuklarla buluşturulabilir.

Öğretmenlerin resimli öykü kitaplarını temin etmede karşılaştıkları maddi sorunların aşılması için, öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile sosyal içerikli projeler geliştirilerek, çocukların öykü kitaplarına ücretsiz ulaşması sağlanabilir.

Okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan kitapların yayınlanmasından önce yayınevleri bünyesinde kitapları değerlendirmek üzere, alan uzmanları, psikolog ve sosyologların yer aldığı kurullar oluşturulabilir veya yayımlanacak olan kitaplar, çocuk edebiyatı ve çocuk gelişimi konusunda yetkin editörler tarafından değerlendirilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği ile ilk ve ortaöğretim dönemi öğrencileri için yapıldığı gibi; okul öncesi dönem çocukları için de ailelere ve öğretmenlere rehberlik edecek resimli öykü kitapları tavsiye edilebilir.

Eğitim fakültelerinin, çocuk edebiyatı dersi programları, kuramsal bilgilerle beraber; öğrencilerine farklı türlerde çocuk edebiyatı ürünleri hazırlamaya olanak sağlayacak şekilde geliştirilebilir.

Kitaplarının hazırlanması ve yayımlanması konusunda anne-babaların ve alan uzmanlarının görüşlerinin incelenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akıncı, A. (2001). *Din eğitiminde etkili bir yöntem: hikaye*. İstanbul: Feza Gazetecilik.
- Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bassa, Z. (2013). Çocuk kitaplarında resimleme. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı içinde* (s.179-221). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.
- Choudhuri, I. (2005). Promoting value education through children's literature. *Journal of Value Education*, January/July, 29-36.
- Court, D., & Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli State schools. *Early Childhood Education Journal*, 34(6),407-414.
- Çakmak H. (1994). *1973-1993 yılları arasında Türkçe basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimlendirme ve fiziksel özellikler yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: stereo tipler ve Kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1),13-27.
- Çeçen, M.A. ve Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 185-194.
- Çocuk Vakfı (2006), *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. 19.07.2014 tarihinde http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/Raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Dağlıoğlu, H.E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*,23(3), 510-534.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 12-27.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003).*Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı.
- Deretarla Gül, E. ve Erden, Ş. (2003, Ekim). *Anasınıfı öğretmenlerinin anadili etkinliklerini ve kitap köşesinin niteliğini değerlendirmeleri*. 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı'nda sunulmuş bildiri. OMEP, Kuşadası.
- Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum gelişme ve eğitim üzerine denemeler*. (Demet Öngen, Çev.). Ankara Üniversitesi Çocuk Araştırmaları ve Uygulama Merkezi Yayınları. 19.09.2012 tarihinde <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/378.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*.178, 156-165.
- Ergün, M. ve Gündüz, A. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi, *Dünya'daki Eğitim Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1) 23-28. 02.07.2014 tarihinde http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/04.mustafa_ergun.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Glazer, J. I. (1986). *Literature for young children*. New York: Merril.
- Gönen, M., Uzmen, S. ve Çakman, H. (1995, Mayıs). *Türkiye'de resimli çocuk kitaplarının fizik, içerik ve resimlendirme yönünden incelenmesi*. Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri'nde sunulmuş bildiri, YA-PA, Ankara.
- Gönen M. ve Uyanık Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarında yeni bir yaklaşım: internette resimli çocuk kitapları (e-books), *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- Gönen, M. (2000, Ocak), *Resimli çocuk kitaplarının içerik, resimleme, fiziksel özellikleri ve Türkiye'de son on yılda çocuk kitapları alanında yapılmış tezler*. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 23-40. 02.07.2014 tarihinde <https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article/view/184/81> sayfasından erişilmiştir.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*.36(160), 250-265.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 1-12). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Aydos, E. H., Şentürk, Ç., Karacan, G., Kahraman, C. ve Tuna, P. (2013, Temmuz). *Resimli çocuk kitaplarının içerik ve fiziki özelliklerinin incelenmesi*. Shangai, Çin'de düzenlenen '65th OMEP

- World Assembly and Congress'de sözlü olarak sunulmuş bildiri. 27.06.2014 tarihinde http://www.susbid.com/Makaleler/515414717_emine%20hande.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gönen, M., Uludağ, G., Tüfekçi, E. ve Tanrıbuyurdu, F. (2014). 0-3 Yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(1), 126-139.
- Gönen, M., Özen Altınkaynak, Ş., Şanlı, Z. S. ve Kent Kükürtçü, S. (2015). Ailelerin çocukları için edebi yayın seçerken dikkat ettikleri hususlar ve bu yayınların sunumunda yaptıkları etkinliklerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(2), 30-41.
- Güleç ve Gönen (1997). 1974-1093 yılları arasında basılmış olan resimli öykü kitaplarının resimleme ve fiziksel özellikleri yönünden incelenmesi, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 1(11), 42-53.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem.
- Gündüz, A. (2007). *Anne – baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Hourcade, J.B., Bederson, B.B., Druin, A., Rose, A., Farber, A. & Takayama, Y. (2003). The international children's digital library: viewing digital books online. *Interacting with computers*, 15(2), 151-167.
- Işıtan, S. (2005). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıtan, S. (2014). Caillou çizgi film karakteri ile ilgili Türkçe resimli öykü kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 191-204. 14.10.2014 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Işıtan, S. (2014). Caillou çizgi film karakteri ile ilgili Türkçe resimli öykü kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(1), 191-204. 14.10.2014 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kalıpcı, (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptan, S. (1989). *Bilimsel araştırma ve gözlem teknikleri*. Ankara: Tekişik A.Ş.
- Karatay, H. (2011a). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume6(1)*, 1398-1412.
- Karatay, H. (2011b). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. Tacettin Şimşek (Ed.). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı* içinde. (s.77-126). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 198, 99- 111.
- Kaya, M. (2011) Çocuk edebiyatı kitaplarında resim, okul öncesinde çocuk edebiyatı. Suat Hayri Küçük (Ed.). *Okul öncesi dönem çocuk edebiyatı* içinde Ankara: Eğitim- Sen Yayınları.
- Kepenekçi Karaman, Y. ve Aslan, C. (2011). *Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları*. Ankara: Ankara Üniversitesi ÇOGEM Yayınları 05.07.2014. tarihinde <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/839.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kılıç, A. İ. (2009). *Yüz temel eserde dini ve ahlaki değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kuran, Ş. B. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-17.
- Küçükahmet, L. (1987). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- MEB (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Devlet Kitaplığı Müdürlüğü.
- MEB (2011a). *Ulusal öğretmen stratejisi belgesi*. 14.10.2014 tarihinde http://kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/19115157_ulusalogr.docx sayfasından erişilmiştir.
- MEB, UNICEF (2013). Resimli öykü kitapları, 08.09.2015 tarihinde erişildi: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/Resimli%20%C3%87ocuk%20Kitaplar%C4%B1.pdf>
- MEB (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. 09.10.2014 tarihinde <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2013b). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim Rehberi*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/obader.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2014). *Okulöncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberi*. Ankara: MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.
- MEB (2014b). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26 Temmuz 2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> Erişim tarihi: 25 Ağustos 2015.
- MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi. <http://ookgm.meb.gov.tr/www/yonerge/icerik/73> Erişim tarihi: 25 Ağustos 2015.
- Nas, R. (2002). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Odabaşı, H., Odabaşı Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2). 431-465.

- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, A. (2006, Ekim). *Çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuca göreliği*.2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri*.3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A. & Justice, L.M. (2011) What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology*,32, 197–236.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Singh, M. & Lu, M. (2003). *Exploring the function of heroes and heroines in children's literature from around the world*. 30.06.2014. tarihinde <http://www.ericdigests.org/2004-1/heroes.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Sümbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* (2),8, 597-608.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(3), 1309-1324.
- Şimşek, T. (2004). *Çocuk edebiyatı*. Konya: Suna Yayınları.
- TALIS. (2008). *Technical report*.10.07.2014 tarihinde <http://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf> sayfasından alınmıştır.
- TED. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tuğrul, B. ve Feyman, N. (2006, Ekim). *Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar*.2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Turgut Bayram, Z. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: YA-PA.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı* içinde. (s.33-55) Ankara: Eğiten Kitap.
- Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2009) *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G. (2012). *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri*. Ankara: Pegem.
- Uzmen, F. S. (1993). *1970–1993 yılları arasında basılan Türkçe ve İngilizce resimli hikaye kitaplarının konu yönünden incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M. E. B. okul öncesi eğitim, programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, (37)163, 226-238.
- Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 135-159.
- Yılar, Ö. ve Celepoğlu, A. (2011). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* içinde. (s.38-65). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma, *Türk Kütüphaneciliği* 23(1), 22-51.
- YÖK. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. 01.09.2015 tarihinde erişildi. https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c
- YÖK. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. 01.09.2015 tarihinde erişildi. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aX-hW4g-7KIJ:https://www.yok.gov.tr/documents>
- Zhang, C. & Morrison, J. W. (2010). imparting cultural values to chinese children through literature, *IJEC*, 42, 7–26.

EXTENDED ABSTRACT

Characteristics of Picture Story Books in Preschool Education Institutions and investigation of their usage by teachers*

Fethi TURAN¹, İlkay ULUTAŞ²

Starting from the preschool period, children familiarize with and try to understand and comprehend most of the facts and events in the outer world through publications such as books and magazines. Within the education process, a stimulating environment, provided game and education materials and particularly picture story books suitable for the child's age are of critical importance for the child to grow to a successful and happy adult. The implicit messages, objectives and gains involved in the stories do not only guide the child's attitudes and behaviors within the society but also play an effective role on his or her cognitive and emotional development. While gaining knowledge and experience through stories, also their imagination develops; they have fun and tend towards creative activities. Most importantly, children adopt self-appreciation, being fond of themselves, enjoying life and being useful for the society they live in, because in the stories the problems of life and their solutions are described from the perspective of an artist.

Undoubtedly, picture storybooks are also effective educational materials. For many activity included in the curriculum, picture storybooks constitute a rich source. While the planned objectives and gains are tried to be presented in an interesting and enjoyable way through stories, particularly in the activities concerning the Turkish language teachers often need to utilize picture story books suitable for the children's level of development. Considering the matter in terms of the educational contribution they provide within the education process, it is important to know the various sizes and properties of picture story books and to update those that are known.

Due to the importance they rightfully have, the most commonly used 100 picture story books used in the preschool education institutions were examined within the scope of the present study, and the issues concerning the educational environments in preschools, properties of picture story books, teachers' training on children's literature and provision of picture story books in preschool institutions were tried to be answered.

In the study that employs the general scanning model, both qualitative and quantitative data were used and the findings were further supported via focus group interviews. While the teachers employed in preschools in Ankara, operating under the Ministry of National Education in the 2013 - 2014 school year, and the picture storybooks they used in the activities constituted the population of the study, the sample of the study consisted of 245 teachers and the 100 picture story books most commonly used by them. Furthermore, focus group interviews were carried out with 24 teachers employed in three schools selected from the population. For data collection "Record Form for the Applications and Opinions of Preschool Teachers on Picture Story Books" was used, while the information on the 100 picture story books included within the scope of the study was confirmed by obtaining them from the schools.

Descriptive method was employed for data analysis and the obtained data were grouped in line with the purpose of the study, presented and explained in tables covering frequency (f) and percentile (%) values. Furthermore the findings of the study were supported with the data obtained by analyzing the audio records of the focus group interviews.

In consequence of the study it was determined that there are children's library in 45,3% and book centers in 95,9% of the classrooms, that the number of the books featured in book centers vary between 21 and 30, that most of the books in book centers are picture story books, that

* This paper is a part of first author PhD thesis and it was presented at 4th International Conference on Preschool Education.

¹ Dr., e-mail: fethituran49@hotmail.com

² Assoc. Prof. Dr., Gazi University, e-mail: ilkayulutas@gmail.com

book centers get updated approximately once every month, that 69 of the authors of the most frequently used 100 books are Turkish while 31 of them were written by foreign authors, that the books mostly consist of 14 to 16 pages with 90% of the pages feature pictures, that the books in book centers are mostly for the age groups of 4-5 and 5-6 yet there are no standard concerning age groups and most of the books do not indicate the age group they are intended for, that the most common size of the books is 27,5 x 19,5 cm and they mostly include between 51 to 60 sentences, that the concepts of social relations, self-confidence, helping each other and family are prominent in the stories, that the books were published by 25 different publishing houses while there are no books published by official organizations or institutions among the most commonly used 100 books, that 86,5% of the teachers were trained on children's literature and 29,8% of them had participated in training activities for serving in relation with children's publications, that the books are mostly acquired by the families or through the support of school administrations, that financial problems are often experienced in obtaining the books, that the content of the books is a first level determining factor in the selection of the books, that children's interests and needs and the objectives and indicators included in the curriculum are taken into consideration while determining the books to be used in activities, that generally one book is read every day, and that children are encouraged to discuss concerning the content and the heroes of the book read on the same day.

In consequence of the discussions made on the findings and the conclusions reached, it can be suggested firstly to meet teachers' need of in-service training, to encourage preschools for establishing libraries, to develop social projects in order to overcome the financial problems experienced in purchasing the books and thus to ensure children can access the books free of charge, to arrange the activities with the support of universities and the related ministries where picture story book authors and painters can meet with teachers, families and children, to support these authors and painters either directly or through projects to be developed, and with the collaboration of the Ministry of National Education and universities to have provide the picture story books that would guide preschool students, their families and teachers, as it is already being done for primary school students. Boards that would be formed of experts, psychologists and sociologist can be established in order to evaluate picture storybooks before they are published or the books to be published can be subjected to the evaluation of editors that are competent in the field of children's literature and child development. Finally, studies concerning the parents' and experts' opinions on the preparation and publication of picture storybooks can be conducted.

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Araştırmaları Dergisi
Temmuz-2016, Cilt 2, Sayı 1

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>



Hacettepe University
Graduate School of Educational Sciences
The Journal of Educational Research
July-2016, Volume 2, Issue 1

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>

Gönderim tarihi / Submitted at & Kabul tarihi / Accepted at: 13/12/15 & 22/07/16

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcıları *

İbrahim Yıldırım¹, Seval Kızıldağ², E. Feyza Dinçel³, Selen Demirtaş Zorbaz⁴

Özet

Eğitim Fakülteleri üniversite yapılanması içerisinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim Fakültelerinde yetişen öğrenciler, mezun olduktan sonra toplumdaki bireylere doğrudan ulaşarak onları geleceğe hazırlarlar. Bu nedenle, Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının incelenmesi, öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sürecinde daha nitelikli olarak yetiştirilebilmeleri amacıyla ilgililerin çalışmalarında, alacakları kararlarda ve kaynakların kullanılmasında yönlendirici olabilir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gören Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak aile desteği, arkadaş ilişkileri, ders çalışma alışkanlığı, öğrencilerin ders sorumlularına ilişkin değerlendirmeleri, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri, öğrenme ortamının uygunluk derecesi, akademik danışmanlık hizmetlerine ilişkin değerlendirmeleri, üniversite tarafından sunulan hizmetlerden memnuniyet derecesi, değişkenlerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2013–2014 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 361 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 312'si (% 86.4) kadın ve 49'u (% 13.6) erkektir. Aynı zamanda, bu öğrencilerin 96'sı (%26.6) birinci sınıf, 86'sı (%23.8) ikinci sınıf, 87'si (%24.1) üçüncü sınıf ve 92'si (%25.5) dördüncü sınıf öğrencisidir. Veriler, Yıldırım, Kelecioğlu, Seferoğlu, Keklik, Haskan-Avcı ve ark. (2014) tarafından geliştirilen Üniversite Hizmetlerinden Memnuniyet Ölçeği (ÜHMÖ), Arkadaş İlişkileri Ölçeği (ARÖ), Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği (DÇAÖ), Ders Sorumlularını Değerlendirme Ölçeği (DSDÖ), Öğretim Yöntem ve Süreçlerini Değerlendirme Ölçeği (ÖYDÖ), Öğrenme Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ÖODÖ), Akademik Danışmanlık Desteği Ölçeği (ADDÖ) ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) ile aracılığıyla toplanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada verilerin analizinde aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, "öğrenme ortamının uygunluk derecesi, öğrencilerin öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri, ders çalışma alışkanlığı ve aile desteği" değişkenleri akademik başarıyı anlamlı olarak yordamaktadır. Aynı zamanda bu değişkenler birlikte, öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin toplam varyansın %19'unu açıklamaktadır. Elde edilen bulgular, ilgili literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Eğitim Fakültesi öğrencileri, öğrenme ortamı, öğretim yöntem ve süreçleri, ders çalışma alışkanlığı ve aile desteği

¹Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeler Birimi tarafından desteklenen ve Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM yürütücülüğünde gerçekleştirilen 1-013 A810 001 numaralı projeden üretilmiştir.

²Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: ilyil@hacettepe.edu.tr

³Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, e-posta: sevalpdr@gmail.com

⁴Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: efdincel@gmail.com

⁵Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: selenpdr@gmail.com

Predictors of Academic Success of Students of Hacettepe University Faculty of Education

Abstract

Faculty of Education has an important place in university structuring. Students who are studied in Faculty of Education reach the individuals in society and prepare them for the future after their graduation. Therefore, examining academic success of students of Faculty of Education can be directive in studies and decisions of related people and in using of sources on purpose of training the teacher candidates qualitatively in university academic process. Aim of this study is to examine the variables such as family support, friend relationships, study habits, instructor evaluations of students, evaluation of teaching methods and process, fidelity of learning environment, evaluation of academic consultancy service and satisfaction degree of university services as predictor of academic success of students who are studied in Hacettepe University, Faculty of Education. Research sample is comprised of 361 students of Hacettepe University, Faculty of Education in 2013-2014. 312 of the students (%86.4) are women, 49 of them (%13.6) are men. Also, 96 of those students (%26.6) are freshman; 86 of them (%23.8) are sophomore; 87 of them (%24.1) are junior and 92 of them (%25.5) are senior. Data were collected by using Satisfaction Degree of University Services Scale (SDUSS), Friend Relationship Scale (FRS), Study Habits Scale (SHS), Instructor Evaluation Scale (IES), Evaluation of Teaching Methods and Process Scale (ETMPS), Fidelity of Learning Environment Scale, Academic Consultancy Support Scale, Personal Information Form which are developed by Yıldırım, Kelecioğlu, Seferoğlu, Keklik, Haskan-Avcı et al. (2014). Stepwise regression analysis is used during data analysis in this descriptive study. According to acquired findings, variables such as "fidelity of learning environment, evaluation of teaching methods and process of students, study habits and family support" predict the academic success meaningfully. In addition to these variables, %19 of total variance of academic success of students is explained. Acquired findings are discussed and suggestions are made in accordance with related literature.

Keywords

Students of Faculty of Education, learning environment, teaching methods and process, study habit and family support

Giriş

Üniversite, bir toplumun geleceğinin yapılanmasında ve şekillenmesinde önemli etkileri olan kurumlardan biridir. Üniversite öğrencilerinin bu kurumlarda azami düzeyde yetişmeleri ve kendilerini geliştirmeleri ile nihayetinde toplumun da ilerlemesine katkıda bulunulabilir. Üniversite yapılanması içerisinde öğretmen adaylarını yetiştiren Eğitim Fakülteleri ayrıca kritik bir konuma sahiptir. Eğitim Fakültelerinde yetişen üniversite öğrencileri; toplumun şekillenmesinde, değişmesinde etkili olabilecek yeni nesillerin zihinsel, duygusal, sosyal ve kültürel açılardan gelişmelerinde önemli rol almaktadırlar. Öğretmen adaylarının iyi bir nesil yetiştirmelerinin temelinde, o öğretmen adaylarının da üniversitede iyi bir eğitim sürecinden geçmeleri yatmaktadır. İyi bir eğitim sürecindeki önemli değerlendirme ölçütlerinden biri de akademik başarıdır. Üniversite öğrencilerin akademik başarıları bilişsel, sosyal veya duygusal birçok faktörden etkilenebilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, akademik başarının ilişkili olduğu ve bilişsel içerikte olmayan birçok değişkenin ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır (Ting, 2003). Akademik başarının bilişsel boyut dışındaki değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bazı araştırmalara; öğrenme ortamındaki fiziksel yetersizlikler (Topçu ve Uzundumlu, 2012), öğrenme stratejileri (Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011), ders çalışma alışkanlıkları (Atılğan, 1998), zaman yönetimi becerilerinin (Demirtaş ve Öner, 2007) incelendiği araştırmalar örnek olarak verilebilir. Görülmektedir ki akademik başarıyı etkileyen bilişsel değişkenlerin yanı sıra sosyal ve bireysel değişkenler de bulunmaktadır.

Akademik başarıyı etkileyen sosyal değişkenlerden biri aile desteğidir (Yıldırım, 1998; 2000; 2006). Aile üye veya üyeleri tarafından sosyal olarak desteklenen bireyin akademik başarısının da artması beklenmektedir. Bir başka deyişle, ailenin beklentisi, desteği, uygun çalışma koşullarını sağlaması ve öğrenciye rehberlik etmesi öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir (Savaş, Taş ve Duru, 2010). Merritt ve Buboltz (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, ebeveyn etkisinin akademik öz-yetkinlik algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, Román, Cuestas ve Fenollar (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının ve aileden aldıkları desteğin öğrenme ve akademik başarıları ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir. Chen (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ise algılanan otoriter ebeveynliğin akademik başarıyı arttıran değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarında aile desteğinin yanı sıra arkadaş ilişkileri de rol oynayabilmektedir. Özellikle aileden uzakta üniversite eğitimine devam eden öğrencilerin üniversitedeki en önemli sosyal destek kaynaklarından biri arkadaşları olabilmektedir. Yapılan boylamsal bir araştırmada akran desteğinin yokluğu hem üniversiteye uyumun hem de akademik başarının negatif bir yordayıcısı olmuştur (Dennis, Phinney ve Chuateco, 2005). Akademik başarının yordayıcılarının incelendiği başka bir araştırmada ise sırasıyla akademik motivasyon, öğrenmeye karşı tutum, arkadaş etkisi, etnik köken ve cinsiyet değişkenlerinin akademik başarıyı yordadığı görülmüştür (Bakar, Tarmizi, Mahyuddin, Elias, Luan ve Mohd Ayub, 2010).

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyebilecek faktörlerden bir diğeri de onların ders çalışma alışkanlıklarıdır. Verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik yapılan deneysel bir çalışmada verimli ders çalışma yöntemleri eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayanlara oranla daha yüksek akademik başarı gösterdiği görülmüştür (Subaşı, 2000). Erdamar (2010) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında kendini başarılı algılayan öğrencilerin ders çalışmaya yönelik tutumları ve ders çalışma stratejisi kullanımlarının daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte düşük ve yüksek başarıya sahip öğrencilerin kullandıkları stratejiler incelendiğinde yüksek başarılı öğrencilerin planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme boyutlarında bilişsel farkındalık stratejilerini düşük başarılı öğrencilere oranla daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır (Doğanay ve Demir, 2011). Atılan (1998) ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili yaptığı çalışmasında sıkıcı derslere çalışmak için kendini zorlama, derslere planlı olarak çalışma, ders çalışmayı planlamada güçlük çekme, ders çalışırken zamanı etkili kullanma, aranılan yardımcı kaynağın sağlanmasında üniversite kütüphanesinin yeterliliğine inanma konusunda başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Bununla beraber ders çalışma alışkanlıkları kapsamında ele alınan öğrencilerin zaman yönetimi becerisi de (İşcan, 2008; Kleijn, Ploeg ve Topman, 1994) akademik başarının bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Görüldüğü gibi sağlıklı ders çalışma alışkanlıklarına sahip öğrenciler, çalışmayanlara oranla daha yüksek akademik başarı gösterme eğiliminde olabilmektedirler.

Ders sorumluları ile kurulan ilişkiler de öğrencilerin akademik başarılarına etki eden değişkenlerden biridir. Hartzog-Koehler (2014) tarafından yapılan bir çalışmada derse aktif katılan öğrencilerin katılmayanlara oranla daha yüksek oranda akademik başarıya sahip oldukları görülmüştür. Aynı zamanda derse daha aktif katılma ve ders sorumlusuyla olan ilişki arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak Khalid, Jusoff, Othman, Ismail ve Rahman (2010) tarafından yapılan araştırmada ders sorumlularının fedakâr ve kabul edici davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde yordadığı ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle ders sorumlusuyla olumlu ilişki kuran ve ders sorumlusuna ilişkin daha olumlu algıya sahip öğrenciler derse daha aktif katılmakta ve bunun sonucu olarak daha yüksek akademik başarı gösterebilmektedir.

Öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler akademik başarı ile ilişkili olan bir başka değişkendir. 21. yüzyılın gereklilikleri göz önüne alındığında öğrencilerin bilgiye ulaşma ve değişen koşullara ayak uydurmada aktif ve yaratıcı bireyler olarak yetişmeleri için klasik öğretme yöntemleri değişerek daha öğrenci merkezli bir hale gelmiştir (Plush ve Kehrwald, 2014). Özellikle öğrencilerin bireysel farklılıklarını destekleyecek öğretim yöntem ve süreçlerine yer

verilmesi öğretim sürecinin etkililiğini artırabileceğinden öğrencilerin de akademik başarısını olumlu etkileyebilir. Örneğin, Akçin-Şenyuva (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenme stillerinde öğrencinin aktif olmasının onların akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Akbari Chermahini, Ghanbari ve Ghanbari Talab (2013) tarafından yapılan bir çalışmada derslerde farklı yöntemlerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gözlenmiştir. Görülebileceği gibi derslerin verimli şekilde geçmesi için geliştirilen farklı yöntemler aynı zamanda öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağladığı için öğrencilerin akademik başarısını artırıcı bir rol oynayabilmektedir.

Bununla birlikte, öğrenme ortamının uygunluk derecesi de akademik başarı ile ilişkili bir başka değişkendir. Öğrenme ortamındaki her türlü fiziki koşulun iyileştirici, kolaylaştırıcı ve geliştirici olması öğrencinin performansını olumlu yönde etkilemektedir. Kekare (2015) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, fiziksel çevrenin (sınıfın fiziki ortamındaki tüm özellikler) öğrencinin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lizzio, Wilson ve Simons (2002) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrenme ortamının akademik başarı üzerinde belirleyici rolüne dikkat çekilmiştir. Buna karşın, Yüksel ve Sezgin (2008) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri fiziksel ortamın yeterliğine ilişkin algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Görülebileceği gibi öğrenme ortamının öğrencinin akademik başarıları üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi iki değişken arasında ilişki bulunamayan araştırmalar da mevcuttur. Bu konuda literatürde henüz tutarlı bir görüşün mevcut olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden biri de akademik danışmanlık hizmetlerine ilişkin değerlendirmedir. Rehberlik hizmetleri kapsamında da değerlendirilen akademik danışmanlık hizmeti, lisans eğitiminin çok önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Jacobi, 1991). Young-Jones, Burt, Dixon ve Hawthorne (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, akademik danışmanın ulaşılabilir olması, öğrencinin motive edilmesi gibi akademik danışman-öğrenci ilişkisine dair değişkenler ile akademik başarı arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Williams (2015) tarafından yapılan başka bir araştırmada, düşük ve yüksek düzeyde akademik başarı gösteren öğrenciler, akademik danışmandan algılanan akademik destek açısından karşılaştırıldığında bu iki grup arasında bir fark bulunmamıştır. Bu durumda, bu iki grup arasında bir farkın gözlenememesinde başka faktörlerin de etkili olabildiği söylenebilir. Birbirinden farklı araştırma sonuçları akademik danışmanlık hizmetinin akademik başarı üzerindeki etkisinde tutarlı bir görüşe ulaşılamadığını göstermektedir.

Bununla birlikte, üniversite öğrencilerinin üniversitede sunulan hizmetlerden memnuniyet düzeyi de akademik başarıyı etkileyen bir başka değişkendir. Eğitim kurumlarının en önemli ögesi olan öğrencilerin memnuniyet düzeyinin ölçülmesi, eğitim sisteminin aksayan yönlerini bulmak, etkili iyileştirmeler yapmak ve eğitimin kalitesini arttırabilmek için kullanılacak önemli bir araçtır (Delice ve Odabaşı, 2014). Üniversite öğrencilerinin beklentilerinin karşılanma düzeyi öğrencilerin hem başarılarını hem de doyum düzeylerini etkileyen önemli bir değişkendir (Şahin, Zoraloğlu ve Şahin-Fırat, 2011). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin öğrenme deneyimleri, başarı beklentisi ve akademik başarı üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Elliott ve Healy, 2001; Nurmi, Aunola, Salmela-Aro ve Lindroos, 2003). Akademik başarıyı yordayan pek çok değişkenin incelendiği bir araştırmada ise üniversiteden memnuniyet düzeyinin akademik başarının yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir (McKenzie ve Schweitzer, 2001). Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin üniversitede sunulan hizmetlere ilişkin memnuniyet düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişki konusunda henüz net bir görüş bulunmamaktadır.

Yukarıdaki çalışmalar değerlendirildiğinde akademik başarı ile çevresel koşulların (üniversite, toplum ve aile) ilişkili olduğu ve çevresel koşulların yeterli ve uygun olmasının veya çevreyle sağlıklı ilişki kurulmasının öğrencilerin akademik başarısını etkilediği görülmektedir. Buna göre araştırmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan değişkenleri ortaya koymaktır. Bu sebeple, bu çalışmada "aile desteği, arkadaş ilişkileri, ders çalışma alışkanlığı, ders sorumlularına ilişkin değerlendirmeler, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler, öğrenme ortamının

uygunluk derecesi, akademik danışmanlık hizmetlerine ilişkin değerlendirmeler, üniversite tarafından sunulan hizmetlerden memnuniyet derecesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. ‘Aile desteği, arkadaş ilişkileri, ders çalışma alışkanlığı, ders sorumlularına ilişkin değerlendirmeleri, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri, öğrenme ortamının uygunluk derecesi, akademik danışmanlık hizmetlerine ilişkin değerlendirmesi, üniversite tarafından sunulan hizmetlerden memnuniyet derecesi birlikte akademik başarıyı yordamakta mıdır?
2. Akademik başarıyı anlamlı olarak yordayan değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarını yordamadaki güçleri nedir?
3. Akademik başarıyı anlamlı olarak yordayan değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısını yordamadaki önem sırası nedir?

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının bazı değişkenler açısından incelendiği bu araştırma betimsel niteliktedir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen ve 2013–2014 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 361 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 312’si (% 86.4) kadın ve 49’u (% 13.6) erkektir. Aynı zamanda, bu öğrencilerin 96’sı (%26.6) birinci sınıf; 86’sı (%23.8) ikinci sınıf; 87’si (%24.1) üçüncü sınıf ve 92’si (%25.5) dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldırım, Kelecioğlu, Seferoğlu, Keklik, Haskan-Avcı ve ark. (2014) tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır.

Üniversite Hizmetlerinden Memnuniyet Ölçeği (ÜHMÖ):

Ölçeğin geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. ÜHMÖ, 19 maddeden oluşan, beş faktörlü bir yapıya sahiptir ve toplam varyansın % 50.385’ini açıklamaktadır. ÜHMÖ’nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .823 bulunmuştur. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan üniversite hizmetlerinden duyulan memnuniyet düzeyinin arttığını göstermektedir.

Aile İlişkileri Ölçeği (AİÖ):

Ölçeğin geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. AİÖ, yedi maddeden oluşan, iki faktörlü bir yapıya sahiptir ve toplam varyansın % 55.480’ini açıklamaktadır. AİÖ’nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .791 bulunmuştur. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan aile ilişkilerinin olumlu yönde seyrettiğini göstermektedir.

Arkadaş İlişkileri Ölçeği (ARÖ):

Ölçeğin geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. AİÖ, 12 maddeden oluşan, üç faktörlü bir yapıya sahiptir ve toplam varyansın %63.948’ini açıklamaktadır. AİÖ’nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .856 bulunmuştur. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipi derecelendirme ile

değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan arkadaş ilişkilerinin olumlu yönde seyrettiğini göstermektedir.

Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği (DÇAÖ):

Ölçeğin geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. DÇAÖ, 13 maddeden oluşan, dört faktörlü bir yapıya sahiptir ve toplam varyansın % 54.741'ini açıklamaktadır. DÇAÖ'nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .825 bulunmuştur. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencilerin uygun ve verimli ders çalışma sahip olduğunu göstermektedir.

Ders Sorumlularını Değerlendirme Ölçeği (DSDÖ):

Ölçeğin geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. DSDÖ, 20 maddeden oluşan, üç faktörlü bir yapıya sahiptir ve toplam varyansın % 51.536'sını açıklamaktadır. DSDÖ'nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .920 bulunmuştur. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan ders sorumlularının nitelikli ve olumlu algılandığını göstermektedir.

Öğretim Yöntem ve Süreçlerini Değerlendirme Ölçeği (ÖYDÖ):

Ölçeğin geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. ÖYDÖ, 11 maddeden oluşan, iki faktörlü bir yapıya sahiptir ve toplam varyansın % 51.407'sini açıklamaktadır. ÖYDÖ'nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .783 bulunmuştur. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencilerin kullanılan öğretim yöntem süreçlerini olumlu algıladığını göstermektedir.

Öğrenme Ortamını Değerlendirme Ölçeği (ÖODÖ):

Ölçeğin geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. ÖODÖ, 9 maddeden oluşan, beş faktörlü bir yapıya sahiptir ve toplam varyansın % 50.414'ünü açıklamaktadır. ÖODÖ'nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .785 bulunmuştur. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencilerin öğrenme ortamını olumlu algıladığını göstermektedir.

Akademik Danışmanlık Desteği Ölçeği (ADDÖ):

Ölçeğin geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. ADDÖ, 14 maddeden oluşan, beş faktörlü bir yapıya sahiptir ve toplam varyansın % 63.144'ünü açıklamaktadır. ADDÖ'nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .946 bulunmuştur. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencilerin akademik danışmanlardan algıladıkları desteğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca çalışmada öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeylerini öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

İşlem

Uygulamalar öncesinde üniversite yönetiminden gerekli resmi izinler alınmıştır. Uygulamalar öncesinde ders sorumlularına ve öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş, öğrencilerin motivasyonu artırılarak ölçekleri gönüllülük esasında yanıtlamaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler, bilgisayar ortamına girildikten sonra gerekli veri ayıklama işlemleri yapılmıştır. Veriler SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada akademik başarının yordayıcılarını ortaya koymak ve yordama sırasını belirlemek için çoklu regresyon analiz yöntemlerinden aşamalı (stepwise) regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öncelikle akademik başarı ile üniversite tarafından sunulan hizmetlerden memnuniyet derecesi, arkadaş ilişkileri, ders sorumlularına ilişkin değerlendirmeler, akademik danışmanlık hizmetlerine ilişkin değerlendirme, öğrenme ortamının uygunluk derecesi, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler, ders çalışma alışkanlığı ve aile desteği arasındaki ilişkiler sunulmuştur. Çizelge-2'de görüleceği gibi, aile desteği, arkadaş ilişkileri, ders çalışma alışkanlığı, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler ile akademik başarı arasında pozitif yönde; öğrenme ortamının uygunluk derecesi ile negatif yönde ilişkiler gözlenmiştir. Buna karşılık üniversite tarafından sunulan hizmetlerden memnuniyet derecesi, ders sorumlularına ilişkin değerlendirmeler, akademik danışmanlık hizmetlerine ilişkin değerlendirme ile akademik başarı arasındaki manidar bir ilişki bulunamamıştır.

Gösterge değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklerden ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerler, çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıdaki Çizelge 1'de sunulmuştur:

Çizelge 1. Gösterge değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Başarı (AB)	3.08	0.54	.00	3.93	-2.25	2.45
Üniversite Hizmetleri (ÜH)	50.81	7.55	25	75	.07	0.21
Aile Desteği (AD)	18.70	2.59	8.00	21.00	-1.64	3.06
Arkadaş İlişkisi (ARK)	32.88	3.69	19.00	36.00	-1.57	1.99
Ders Çalışma Alışkanlıkları (DÇA)	27.67	3.96	18.00	38.00	-.13	-.33
Ders sorumluları (DS)	2.11	0.58	1.00	3.00	-.01	-.12
Öğretim yöntemleri (ÖY)	2.21	0.52	1.00	3.00	.23	.01
Öğrenme ortamı (ÖO)	1.77	0.57	1.00	3.00	.03	-.36
Akademik danışman (AKDA)	28.66	7.45	14.00	42.00	-.12	-.86

Çizelge 1'de görüleceği üzere çalışmada incelenen değişkenlerin betimsel istatistik değerlerinden ortalama değerleri (\bar{X}) 1.77 ile 50.81; standart sapma değerleri (Ss) 0.52 ile 7.55; Minimum-Maksimum değerleri 0.00-42.00; çarpıklık değerleri -2.25 ile .23 ve son olarak basıklık değerleri -0,86 ile 3.06 arasında değişmektedir. Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında yer alması verilerin normal bir dağılıma göre dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Çizelge 2. Akademik başarının yordayıcıları olarak üniversite hizmetleri, aile desteği, arkadaş ilişkisi, ders çalışma alışkanlığı, ders sorumluları, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler, öğrenme ortamı ve akademik danışmana ilişkin pearson korelasyon katsayıları

	AB	ÜH	AD	ARK	DÇA	DS	ÖY	ÖO	AKDA
Akademik Başarı (AB)	1								
Üniversite Hizmetleri (ÜH)	.021	1							
Aile Desteği (AD)	.157**	.187**	1						
Arkadaş İlişkisi (ARK)	.106*	.213**	.352**	1					
Ders Çalışma Alışkanlıkları (DÇA)	.200**	.114*	.194**	.181**	1				

Ders sorumluları (DS)	.091	.337**	.152**	.294**	.199**	1			
Öğretim yöntemleri (ÖY)	.108*	.296**	.156**	.321**	.175**	.771**	1		
Öğrenme ortamı (ÖO)	-.275**	.284**	.057	.068	.039	.320**	.338**	1	
Akademik danışman (AKDA)	.079	.241**	.056	.149**	.140**	.532**	.457**	.298**	1

Değişkenler arasındaki ilişki belirlendikten sonra akademik başarının yordayıcılarını ortaya koymak amacıyla aşamalı (stepwise) regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon varsayımlarından çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığı değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenerek belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde .80 değerinin üzerinde korelasyon olmadığı saptanmıştır. Aynı zamanda korelasyon değerlerinin .02 ile .77 arasında değiştiği gözlenmiştir. Buradan hareketle, korelasyon güçlerin düşük-orta ve yüksek olduğu söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, bağımlı değişkene ilişkin dağılımın normal olduğu görülmüştür. Buna ek olarak bağımlı değişkenlere ilişkin dağılımın normal olup olmadığını incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış ve analiz sonucunda bağımlı değişkene ilişkin dağılımın normal dağıldığı görülmüştür. Akademik başarının yordayıcısı olarak ele alınan değişkenlere ilişkin veriler üzerinde yapılan aşamalı regresyon analizinin sonuçları Çizelge-3'de verilmiştir.

Çizelge 3. Akademik başarının yordayıcıları olarak öğrenme ortamı, ders çalışma alışkanlığı, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler ve aile desteğine ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları

Model	B	Std. Hata	B	t	p	R	R ²	F	p
1.(sabit)	3.773	.123		32.668	.000				
ÖO	-.044	.008	-.293	-5.933	.000	.293	.086	33.771	.000
2.(sabit)	2.929	.218		13.417	.000				
ÖO	-.045	.007	-.300	-6.111	.000				
DÇA	.031	.007	.227	4.626	.000	.371	.138	21.395	.000
3.(sabit)	2.521	.239		10.548	.000				
ÖO	-.056	.008	-.369	-7.174	.000				
DÇA	.027	.007	.198	4.061	.000				
ÖY	.027	.007	.200	3.840	.000	.414	.172	14.743	.000
4.(sabit)	2.185	.275		7.942	.000				
ÖO	-.056	.008	-.369	-7.230	.000				
DÇA	.025	.007	.180	3.675	.000				
ÖY	.024	.007	.182	3.487	.001				
AD	.025	.010	.119	2.417	.016	.430	.185	5.844	.016

Aşamalı regresyon analizine ilişkin ANOVA tablosu, açıklanan varyansın ya da regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Çizelge-3'de görüleceği gibi, aşamalı regresyon analizi, akademik başarıyı manidar düzeyde yordamadığı için üniversite tarafından sunulan hizmetlerden memnuniyet derecesi, arkadaş ilişkileri, ders sorumlularına ilişkin değerlendirmeler, akademik danışmanlık hizmetlerine ilişkin değerlendirme değişkenlerini analize almamış; diğer dört değişken aşamalı regresyon analizi sürecinde işlem görmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde öğrenme ortamının uygunluk derecesi, ders çalışma alışkanlığı, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler ve aile desteği değişkenleri birlikte öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır ($R=.430$; $R^2=.185$; $p<0.05$). Regresyon katsayısının (R^2) etki büyüklüğü hesaplamalarında kullanılan bir ölçümdür (Özsoy ve Özsoy, 2013). Cohen'e (1988) göre elde edilen bu etki büyüklüğü sonuçları (R^2) .019 küçük; .130 orta; .260 ise büyük etki değeri olarak değerlendirilmektedir (akt., Özsoy ve Özsoy, 2013). Buna göre araştırma bulgularının, elde edilen R^2 değeri ($R^2=.185$) değerlendirildiğinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Aşamalı regresyon analizinin birinci adımında incelenen "ÖO" değişkeninin Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarısını yordamada standardize edilmiş regresyon katsayısı

(Beta) -0.293 çıkmıştır. Tek başına "ÖO" değişkeninin öğrencilerin akademik başarılarının %9 kadarını ($R^2 = .086$) açıkladığı görülmektedir. Aşamalı regresyon analizinin ikinci adımında modele "ÖO" değişkeninin yanında "DÇA" değişkeni girmiştir. "ÖO" ve "DÇA" değişkenleri birlikte akademik başarının yaklaşık %14 kadarını ($R^2 = .138$) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit kalmak üzere, "ÖO" değişkeni Beta katsayısı -0.293 ; "DÇA" Beta katsayısı $0,227$ çıkmıştır. Her iki Beta katsayısına ilişkin t değerleri manidar bulunmuştur (sırasıyla $t = -5.933$, $t = 4.626$, $p < .001$).

Aşamalı regresyon analizinin üçüncü adımında "ÖO" ile "DÇA" değişkenlerinin yanında modele "ÖY" değişkeni eklenmiştir. Değişkenlerin üçü birlikte akademik başarının % 17 kadarını ($R = .414$, $R^2 = .172$) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, ÖO Beta katsayısı -0.369 ; DÇA Beta katsayısı $.198$; ÖY Beta katsayısı $.200$ çıkmıştır. Her üç değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur (sırasıyla $t = -7.174$, $t = 4.061$, $t = 3.840$, $p < .001$).

Dördüncü adımda "ÖO", "DÇA" ve "ÖY" değişkenlerinin yanında modele "AD" değişkeni eklenmiştir. Değişkenlerin dördü birlikte akademik başarının %19 kadarını ($R = .430$, $R^2 = .185$) açıklamaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, ÖO Beta katsayısı -0.369 , DÇA Beta katsayısı $.180$, ÖY Beta katsayısı $.182$ ve AD Beta katsayısı $.119$ çıkmıştır. Her dört değişkene ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur (sırasıyla $t = -7.230$, $t = 3.675$, $t = 3.487$, $t = 2.417$, $p < .05$).

"ÖO", "DÇA", "ÖY" ve "AD" değişkenlerine ilişkin gerek regresyon katsayıları gerek R^2 ve t değerleri incelendiğinde, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarını birinci sırada "ÖO", ikinci sırada "DÇA", üçüncü sırada "ÖY" ve son sırada "AD" değişkenlerinin manidar olarak yordadıkları gözlenmiştir. Buna karşın "ÜH", "ARK", "AKDA" değişkenlerinin ise Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarını manidar düzeyde yordayıcı bir etkisinin olmadığı ortaya konmuştur.

Tartışma

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışma kapsamında öğrenme ortamının uygunluk derecesi akademik başarıyı negatif yönde yordayan bir değişken olarak gözlenmiştir. Bir başka deyişle, öğrencilerin öğrenme ortamının uygunluk derecesine ilişkin memnuniyetleri arttıkça, akademik başarıları düşmektedir. Bu sonuç, ilgili literatürde akademik başarı ile öğrenme ortamının uygunluk derecesi değişkeni arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyan bazı çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir (Kekare, 2015; Lizzio, Wilson ve Simons, 2002). Buna karşılık Yüksel ve Sezgin (2008) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğrenme ortamı ile akademik başarı arasında ilişki bulunamamıştır. Daha önce belirtildiği gibi literatürde bu konuda bir tutarlılık bulunmamaktadır. Öğrenme ortamı ile akademik başarı arasındaki negatif yönlü ilişki; akademik başarı yüksek olan öğrencilerin beklentilerinin yüksek oluşu dolayısıyla var olan koşullardan memnun olmamaları ile açıklanabilir.

Öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler değişkeni de akademik başarının yordayıcılarından biridir. Bu bulgu, ilgili literatürde akademik başarı ile öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Akbari-Chermahini, Ghanbari ve Ghanbari Talab, 2013; Akçin-Şenyuva, 2009). Öğrencinin aktif olduğu, farklı yöntemlerle öğrenme sürecinin zenginleştirildiği öğrenci merkezli öğretim sürecinde akademik başarının artması beklenen bir durumdur. Öğrencinin sadece bilişsel yönünün değil, kişisel-sosyal, duygusal yönlerinin de dikkate alındığı böyle bir süreçte öğrenci hem çok yönlü olarak gelişebilir hem de öğrencinin bu sürece ilişkin memnuniyet düzeyi artabilir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu da ders çalışma alışkanlığı değişkeninin akademik başarının yordayıcılarından biri olduğudur. Söz konusu bu bulgu, literatürde yer alan çalışmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Atılğan, 1998; Doğanay ve Demir, 2011; Erdamar, 2010; İşcan, 2008; Kleijn, Ploeg ve Topman, 1994; Subaşı, 2000). Öğrencilerin

öğrenme sürecinde planlı-programlı çalışması, zamanı etkili kullanması, çalışmalarını örgütlemesi, düzenlemesi akademik başarıyı artırabilen temel koşullar arasında sayılmaktadır. Bu koşulların yerine getirildiği durumlarda öğrenci enerjisini ve ders çalışma motivasyonunu dengeli bir şekilde kullanabilmiş olacağından ileride de başarılı olma olasılığı artabilmektedir.

Aile desteği değişkeni de akademik başarının yordayıcılarından biridir. Bu bulgu, ilgili literatürde akademik başarı ile aile desteği değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Chen, 2015; Merritt ve Buboltz, 2015; Román, Cuestas ve Fenollar, 2008). Aile üye veya üyeleri tarafından sosyal olarak desteklenen bireyin akademik başarısının da artması beklenen bir sonuç olacaktır. Bir başka deyişle, ailenin beklentisi, desteği, öğrenciye uygun çalışma koşullarını sağlaması ve öğrenciye rehberlik etmesi de öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir (Savaş, Taş ve Duru, 2010). Sosyal destek kaynağı olan aileden bireyin destek alması onun kendini daha güvende hissetmesini sağlayabildiği gibi akademik başarı gibi sorumluluklarını yerine getirme konusunda daha motive edici olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada aşamalı regresyon analizi yönteminde akademik başarıyı anlamlı olarak yordamayan “üniversite tarafından sunulan hizmetlerden memnuniyet derecesi, arkadaş ilişkileri, ders sorumlularına ilişkin değerlendirmeler, akademik danışmanlık hizmetlerine ilişkin değerlendirme” değişkenleri analize alınmamıştır. Buna karşın, “öğrenme ortamının uygunluk derecesi, ders çalışma alışkanlığı, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler ve aile desteği” değişkenleri aşamalı regresyon analiz sürecinde işlem görmüştür. “Öğrenme ortamının uygunluk derecesi, ders çalışma alışkanlığı, öğretim yöntem ve süreçlerine ilişkin değerlendirmeler ve aile desteği” değişkenleri birlikte öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin toplam varyansın %19’unu açıklamaktadır ($R = .430$; $R^2 = .185$; $p < 0.05$). Bu çalışma, açıklanan toplam varyans, çalışma grubu ve kullanılan veri toplama araçları açısından bazı sınırlılıklara sahiptir. Ele alınan değişkenler birlikte, toplam varyansın %19’unu açıklaması modelin çalışılan spesifik bir grup olması ile açıklanabilir. Bu sebeple, modelin daha geniş bir örneklem üzerinde test edilmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında ele alınan değişkenler akademik başarıyı etkileyen çevresel değişkenlerle sınırlıdır. Bu değişkenlere ek olarak akademik başarıyı doğrudan etkileyeceği düşünülen zeka, motivasyon gibi bireysel etmenlerin çevresel değişkenlerle birlikte ele alındığı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Aynı zamanda, katılımcılar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluştuğu için sonuçların genellenebilirliği sınırlıdır. Ayrıca, katılımcıların kendilerini ifade etmeye yönelik durumu ortaya koyan veri toplama araçlarından dolayı veriler sadece söz konusu katılımcıların algılarını yansıtır olabilir. Bu sebeple, ileride benzer konuda yapılacak araştırmalarda farklı üniversitelerden oluşan daha kapsamlı örneklem üzerinde çalışılabilir. Aynı zamanda, kullanılan veri toplama araçlarının bu geniş örneklemde geçerlik ve güvenilirlikleri tekrar test edilebilir. Bununla birlikte, üniversitelerde öğretim üyelerine yönelik yürütülmekte olan “eğiticilerin eğitimi” programı kapsamında öğretim yöntem ve süreçleri konusunda öğretim üyelerine daha üst düzeyde yeterlikler kazandırılması, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaları için faydalı olabilir. Üniversitelerde öğrencilere yönelik etkili ve verimli ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılması için çalışmaların yoğunlaştırılması yararlı olabilir. Bunun için üniversitelerin psikolojik danışma merkezleri aracılığıyla sunulabilecek bireysel veya grupta psikolojik danışma uygulamaları faydalı olabilir.

Aile desteğini artırmak ve ailenin öğrencinin eğitim hayatına katılımını artırmak için üniversitelerde çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin oryantasyon çalışmaları kapsamında üniversitelere yeni başlayan öğrencilerin ebeveynleri için çocuklarının eğitim yaşantısının nasıl destekleyecekleri konusunda seminerler verilebilir. Söz konusu araştırma sadece Eğitim Fakültesi değil tüm programları kapsayacak şekilde tekrarlanabilir. Bu çalışmada incelenen çevresel etmenlerin yanı sıra, öğrencinin akademik başarısının etkileyebilecek bireysel etmenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, motivasyon düzeyi gibi) de araştırılabilir.

Kaynakça

- Akçin-Şenyuva, E. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 247-271.
- Atılğan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması (Gaziantep Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Bakar, K. B., Tarmizi, R. A., Mahyuddin, R., Elias, H., Luan W. S., & Mohd Ayub, A. F. (2010). Relationships between university students' achievement motivation, attitude and academic performance in Malaysia. *Innovation and Creativity in Education*, 2(2), 4906-4910.
- Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 186-198.
- Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54.
- Delice, M. ve Odabaşı, M. (2014). Police students' satisfaction of courses and instructors: Does it affect academic success? *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 550-572.
- Demirtaş, H. ve Öner, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 2007.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
- Doğanay, A. ve Demir, Ö. (2011). Akademik başarıları düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2011-2043.
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Erdamar, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.
- Hartzog-Koehler, J. (2014). *Overwhelmed and under pressure: The influence of extracurricular over-involvement on academic success and student-faculty relationships*. Unpublished PhD. thesis, Auburn University.
- Jacobi, M. (1991). Entering and undergraduate academic success: A literature review. *American Educational Research Association*, 61(4), 505-532.
- Kekare, S. H. (2015). Classroom physical environment and academic achievement of students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 116-120.
- Khalid, S. A., Jusoff, H. K., Othman, M., Ismail, M., & Rahman, N. A. (2010). Organizational citizenship behavior as a predictor of student academic achievement. *International Journal of Economics and Finance*, 2(1), 65-71.
- Kleijn, W. C., van der Ploeg, H. M., & Topman, R. M. (1994). Cognition, study habits, test anxiety, and academic performance. *Psychological Reports*, 75(3), 1219-1226.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 21-33.
- Merritt, D. L., & Buboltz, W. (2015). Academic success in college: Socioeconomic status and parental influence as predictors of outcome. *Open Journal of Social Sciences*, 3(5), 127-135.
- Nurmi, J. E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59-90.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Effect size reporting in educational research. *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346.
- Roman, S., Cuestas, P. J., & Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127-138.
- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Factors affecting students' achievement in mathematics'. *İnönü University Journal of Faculty of Education*, 11, 113-132.

- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 50-56.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon
- Ting, S. M. (2003). A longitudinal study of non-cognitive variables in predicting academic success of first-generation college students. *College and University*, 78(4), 27-31.
- Topçu, Y. ve Uzundumlu, A. S. (2012). Yükseköğretimde öğrencilerin başarısızlığına etki eden faktörlerin analizi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 51-58.
- Williams, K. B. (2015). Academic support, social support, and professional development of higher and lower achieving psychology majors. *North American Journal of Psychology*, 17(2), 373-382.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 33-38.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-276.
- Yıldırım, İ., Kelecioğlu, H., Seferoğlu, S., Keklik, İ., Haskan-Avcı, Ö., Acar, T., Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., Arıcı-Şahin, F., Ulaş, Ö., Kepir-Savoly, D. D. ve Dinçel, F. E. (2014). *Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler*. (Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeler Birimi No. 1-013 A810 001). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Young-Jones, D. A., Burt, T. D., Dixon, S., & Hawthorne, M. J. (2013). Academic advising: Does it really impact student success? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 7-19.
- Yüksel, G. ve Sezgin, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler: Gazi Üniversitesi örneği. *Milli Eğitim*, 179, 66-81.

EXTENDED ABSTRACT

Predictors of Academic Success of Students of Hacettepe University Faculty of Education *

İbrahim Yıldırım¹, Seval Kızıldağ², E. Feyza Dinçel³, Selen Demirtaş Zorbaz⁴

Faculty of Education's students has an important place in mental, emotional, social and cultural developments of rising generations who can be affected by changing the society. Teacher candidates who were productive on both teaching certificate courses during their undergraduate education have an effort to raise their students best. Thereby, teacher candidates should have a good education process to raise a better generation. Academic success is one of the most important criteria during a good education process. Examining academic success of students of Faculty of Education can be directive in studies and decisions of related people and in using of sources the purpose of training the teacher candidates qualitatively in pre-service. Aim of this study is to examine the variables such as family support, friend relationships, study habits, instructor evaluations of students, evaluation of teaching methods and process, fidelity of learning environment, evaluation of academic consultancy service and satisfaction degree of university services as predictor of academic success of students who are studied in Hacettepe University, Faculty of Education. In this study, "Do family support, friend relationships, study habits, instructor evaluations of students, evaluation of teaching methods and process, fidelity of learning environment, evaluation of academic consultancy service and satisfaction degree of university services predict the academic success of students of Faculty of Education meaningfully?" question is wanted to be answered. Research sample is comprised of 361 students of Hacettepe University, Faculty of Education in 2013-2014. 312 of the students (%86, 4) are female, 49 of them (%13, 6) are male. Also, 96 of those students (%26,6) are freshman; 86 of them (%23,8) are sophomore; 87 of them(%24,1) are junior and 92 of them(%25,5) are senior. Data were collected by using Satisfaction Degree of University Services Scale (SDUSS), Friend Relationship Scale (FRS), Study Habits Scale (SHS), Instructor Evaluation Scale (IES), Evaluation of Teaching Methods and Process Scale (ETMPS), Fidelity of Learning Environment Scale, Academic Consultancy Support Scale, Personal Information Form which are improved by Yıldırım, Kelecioğlu, Seferoğlu, Keklik, Haskan-Avcı et al. Necessary official permissions were received before application. Instructors and students were informed about the study and motivation of students was improved to answer the scale willingly. Acquired data were computerized and necessary extract data process was done. Data were analyzed with SPSS 22.0. Stepwise regression analysis is used during data analysis in this descriptive study. "Satisfaction degree of university services, friend relationships, instructor evaluations and evaluation of academic consultancy service" variables which don't predict the academic success meaningfully were not included in the analysis. On the other hand, "fidelity of learning environment, study habits, evaluation of teaching methods and process and family support" variables were processed during gradual regression analysis. In addition to fidelity of learning environment, study habits, evaluation of teaching methods and process and family support" variables, %19 of total variance of academic success of students is explained. ($R=.430$; $R^2=.185$; $p<0.05$). According to this acquired results, for example, fidelity of learning environment is observed as a variable that predicts academic success negatively. The avoidant relation between learning environment and academic success can be explained with dissatisfying of students who have high academic success because of their great expectations. 'Evaluation of teaching methods and process' variable is one of the predictors of academic success. Increasing the academic success of students is an expected situation during student centred learning in

*This paper is a part of a research project that was funded by Hacettepe University Scientific Research Project Department and it was held by Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM (Project number: 1-013 A810 001).

¹ Prof. Dr., Hacettepe University, e-mail: iyil@hacettepe.edu.tr

² Res Assist. Dr., Adiyaman University e-mail: sevalpdr@gmail.com

³ Res Assist., Hacettepe University, e-mail: efdincel@gmail.com

⁴ Res Assist., Hacettepe University, e-mail: selenpdr@gmail.com

which students are active and students' learning process is enriched with different methods. During the process in which personal-social, emotional aspects of students are considered as well as their cognitive aspect, students can learn life-wide also satisfaction level of students of this process can increase. Study habits variable is another predictor of academic success. Students' planned studies, effective use of time, organized study are regarded as basic condition which can increase the academic success. When these conditions are occurred, students' possibility of being successful can increase because of that students use their energy and study motivation equally. Family support variable is also one of the predictors of academic success. Increasing of academic success of individual, who is socially supported by his family, is an expected result. In other words, family's expectation, support that providing the suitable condition and guiding the student affect students' success positively (Savaş, Taş and Duru, 2010). Getting support from individual's family who is a social support source can make him feel safer also it can be motivator about fulfilling his responsibilities like academic success. Based on these research findings, suggestions about variable which is identified as predictor of academic success are made. To be gained sufficiency of faculty members about learning methods and process within "education of educators" program can be beneficial to increase students' academic success. In universities, focusing on studies can be beneficial to get students habit of studying efficiently and effectively. Therefore, individual and group psychological consulting practices which may be provided through psychological consulting centers can be helpful. Various activities can be organized to increase the family support and increase the participation of family to students' education life. For example, seminars about how families can support the students' education life for parents of students who have just started to college can be organized as part of orientations. This research can be repeated for all programs not just for Faculty of Education. Personal factors which can affect academic success of students (sex, class level, motivation level etc.) can be searched as well as environmental factors that were examined in this study.

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Araştırmaları Dergisi
Temmuz-2016, Cilt 2, Sayı 1

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>



Hacettepe University
Graduate School of Educational Sciences
The Journal of Educational Research
July-2016, Volume 2, Issue 1

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/huner>

Gönderim tarihi / Submitted at & Kabul tarihi / Accepted at: 05/03/16 & 12/07/16

Fizik ve Müzik İlişkinine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi*

Filiz GÜRER YÜCEL¹, Ahmet İlhan ŞEN²

Özet

Bu çalışmanın amacı, ses fiziği ve akustik konusunda kullanılmak üzere geçerliği ve güvenilirliği test edilen bir tutum ölçeği geliştirmek ve bu ölçek yardımıyla üniversitelerin 3. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin bu konudaki tutumlarını değerlendirmektir. 5'li Likert tipi derecelendirilen ve 37 maddeden oluşan taslak ölçek, toplam 171 fizik ve müzik öğretmenliği 3.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte kalan 22 maddenin dört alt boyutta toplandığı ve ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının 0,887 olduğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile son halini alan ölçek, fizik ve müzik öğretmenliği programlarının 3.sınıflarında öğrenim gören 176 öğrenciye (farklı öğrencilere) tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler yardımıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda alt boyutlar ile ölçeğin tamamı için model veri uyumunun yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın son aşamasında ise geliştirilen ölçek, ses fiziği ve akustik konusu kapsamında 24 fizik, 31 müzik öğretmenliği 3. sınıf öğrencisine (farklı öğrencilere) ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler yardımıyla ilişkili ölçümlerde t testi yapılmış ve hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde her iki gruptaki öğrencilerin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Ses fiziği konusunda disiplinler arası yaklaşımla benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler

Fizik eğitimi, müzik eğitimi, tutum ölçeği, ses fiziği ve akustik

The Development of the Attitude Scale of the Relationship Between Physics and Music and the Evaluation of Student Attitude

Abstract

The aim of this study is to develop an attitude scale, the validity and reliability of which were tested, to use it for the subject phonics and acoustics and to evaluate the attitude of the students who are in their 3rd year at their universities with the help of this scale. The scale draft, which was scaled as Quintuplet Likert type and composed of 37 items, was applied to 171 physics and music teaching students in total who were in their 3rd year. According to the results of the explanatory factor analysis done with the data obtained, it has been found out that the 22 items staying in the scale are collected under four sub-dimensions and the Cronbach Alfa coefficient of the scale is 0,887. The scale, which has had its final version with the explanatory factor

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden türetilmiştir. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu 4'te (ISPITE 2014) sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

¹ Dr., Ankara, Türkiye, flz_gurer@hotmail.com

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, ahmetilhansen@gmail.com

analysis, was applied to 176 students (different students) who are in their 3rd year in physics teaching and music teaching programs again and the confirmatory factor analysis was done with the help of the data obtained. According to the analysis results, it has been determined that the correlation of the sample data is high for the sub-dimensions and the whole scale. Within the scope of the subject phonics and acoustics; the scale, which was developed, was applied to 24 physics teaching and 31 music teaching, who are in their 3rd year, at the last stage of the study. t-test was applied in the related scales with the help of the data and it has been found out that there is not a statistically significance between the scores of the attitude of the students in the two groups in terms of the sub-dimensions and the whole scale ($p>0,05$). It is suggested that similar studies on phonics with an interdisciplinary approach.

Keywords

Physics teaching, music teaching, attitude scale, phonics and acoustics

Giriş

Çoğu disiplinde olduğu gibi fizik disiplininde de farklı alt disiplinler bulunmaktadır. Bunlardan biri de ses fiziği ve akustiktir. Ses fiziği ve akustik konusu kapsamında ele alınan ses dalgaları, rezonans, vuru, sesin harmonikleri gibi konular aynı zamanda müzik disiplininde de ele alındığı için ses fiziği ve akustik konusu, disiplinler arası bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fizik ve müzik alan yazınları incelendiğinde, fizik ve müzik alanlarında disiplinler arası yaklaşımla bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların birinde İşildar ve Kıyıcı (2008) öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı geliştirdiği tutum ile müzik kültürleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin üç ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Müzik Kültürü Anketi" ile "Fen Bilgisi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizlerde fen bilgisi ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen bilgisine yönelik tutumları ile müzik kültürleri kıyaslanmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri içinde müzik aleti kullananlarının sayısının sınıf öğretmenliği öğrencilerine göre daha fazla olduğu, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin ilgilendikleri müzik türünün temel bilgilerine daha hâkim oldukları ve mesleğini icra ederken müziği bir araç olarak kullanmayı daha çok düşündükleri belirlenmiştir. Müzik konusunda kendini yetenekli görenlerin yetenekli görmeyenlere göre hem fen bilgisi dersini hem de fen bilgisi dersinde problem çözmeyi daha çok sevdipleri; bir müzik aleti çalanların fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının çalmayanlara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Gürer-Yücel ve Şen (2010), fizik ve müzik öğretmen adaylarının fizik ve müzik arasındaki ilişkiyi algılamaya biçimlerini araştırmıştır. Fizik öğretmen adaylarının %85,29'u, müzik öğretmeni adaylarının ise %78,40'ı fizikle müzik arasında bir ilişki olduğunu söylemiştir. "Derslerde yöntemsel olarak fizik-müzik ilişkisinden faydalanmak gerekir mi?" sorusuna fizik öğretmeni adaylarının %92,64'ü evet cevabını vermiştir. Evet diyenlerin %38,70'i müziksel içerikli materyal kullanmak, %20,96'sı ise öğrencilere şarkı sözü yazdırmak gibi önerilerde bulunmuşlardır. Müzik öğretmeni adaylarının ise %80,68'i evet cevabını vermiştir. Evet, cevabını verenlerin %50,00'si fizikteki matematiksel yöntemleri kullanmak, %19,23'ü ise fizik içerikli materyal kullanmak ve deney yapmak gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Gürer-Yücel ve Şen (2014); fizik ve müzik içerikli etkinliklerle desteklenerek işlenen ses fiziği ve akustik konusunun, fizik ve müzik öğretmen adaylarının başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Müzik ve fizik öğrencilerinden oluşan araştırma grubunda, hem müzik hem de fizik öğrencileri içerisinde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Kontrol gruplarında ses fiziği ve akustik konusunda düz anlatım yapılırken, deney gruplarında ders anlatımı fizik ve müzik içerikli etkinliklerle desteklenmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen "Ses Bilgisi ve Akustik Konusuna Yönelik Başarı Testi"nin ders anlatımının öncesi ve sonrasında uygulanmasıyla araştırmanın verileri toplanmış ve gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizler sonunda müzik öğretmenliği kontrol ve deney gruplarının ön testlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı, son testte

ise deney grubunun daha başarılı olduğu saptanmıştır. Aynı sonuç fizik öğretmenliği öğrencileri için de elde edilmiştir. Ön test puanlarına göre başarı artış oranları kıyaslandığında ise en başarılı grubun müzik öğretmenliği deney grubu olduğu görülmüştür.

Gürer-Yücel (2015) yaptığı çalışmada ses bilgisi ve akustik konusunda kullanılmak üzere geliştirilen etkinliklerin, fizik ve müzik öğretmen adaylarının kavram bilgisi düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Fizik ve müzik öğretmenliği deney grubu öğrencilerine ses bilgisi ve akustik konusu, geliştirilen etkinliklerle desteklenerek anlatılırken; kontrol gruplarında düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, "Ses Bilgisi ve Akustik Konusuna Yönelik Kavram Bilgisi Testi" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda müzik ve fizik öğretmenliği deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki kavram bilgisi düzeylerinin benzer olduğu, uygulama sonrasında ise fizik öğretmenliği öğrencilerinin kavram bilgisi düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Disiplinler arası yaklaşımla yapılan bu çalışmaların dışında, yurt içi ve yurt dışında ses fiziği ve akustik konusuyla ilgili pek çok araştırma yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmaların büyük bir kısmının, sesi kavramsal olarak ele aldığı ve öğrencilerin kavram yanılgılarını incelediği görülmüştür (Akarsu, 2015; Atasoy, Tekbıyık ve Gülay, 2013; Demirci ve Efe, 2007; Küçüközer, 2009; Linder and Erickson, 1989; Maurines, 1993; Sözen, 2009; Sözen ve Bolat, 2014; Öztürk ve Atalay, 2012; Wittmann et al., 2003; Whittaker, 2012). Bazı araştırma sonuçlarına göre ise ses fiziği ve akustik konusu, öğrenme zorluklarının ve kavram yanılgılarının görüldüğü ve başarı oranının düşük olduğu bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan, 2008; Sözen, 2009; Turna, 2010; Whittaker, 2012). Fizik ve müzik eğitimi alan yazınları incelendiğinde; iki disiplin için ortak olan akustik, ses fiziği ya da bazen de müzik fiziği olarak adlandırılan konuda hem öğrenci tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracına hem de fizik ve müzik eğitimi alan öğrencilerin tutumlarını kıyaslayan benzer bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin ses fiziği ve akustik konusundaki başarılarının düşük olduğu belirtildiğinden (Erdoğan, 2008; Sözen, 2009; Turna, 2010; Whittaker, 2012) ve öğrencilerin derslerdeki başarılarını etkileyen faktörlerden biri de tutum olduğundan dolayı (Azar, Presley ve Balkaya, 2006; Baran ve Maskan, 2009; Baykul, 2003; Ekici, 2002; Kan ve Akbaş, 2006; Kaya-Şengören, Tanel ve Kavcar, 2006; Nuhoğlu, 2008;) ses fiziği ve akustik konusuna yönelik öğrenci tutumlarının incelenmesi önemli görülmüştür. Tutumu Nuhoğlu (2008); "bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgu" olarak tanımlamaktadır. Baran ve Maskan'a (2009) göre ise tutum, "bireyin bir nesne veya olgu hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerde bulunmasıdır". Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bir derse yönelik olumlu tutum göstermelerinin, onların o dersteki başarılarının artmasında önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir (Baran ve Maskan, 2009; Baykul, 2003; Ekici, 2002; Nuhoğlu, 2008; Uçal-Canakay, 2006; Yaşar ve Anağün, 2008). Uçal-Canakay'a (2006) göre, bir derse karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencinin başarılı olması zordur. Bu bilgiler doğrultusunda; dersteki başarıyı artırma yollarından birinin, öğrencilerin söz konusu derse yönelik tutumlarını belirleyerek bu tutumların olumlu yönde değişimini sağlamaya çalışmak olduğu söylenebilir (Doğan, 2004; Özmenteş, 2006).

Bu çalışmada, fizik ve müzik eğitimi alan öğrencilerin ses fiziği ve akustik konusuna yönelik tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve bu ölçek yardımıyla her iki alanda öğrenim gören öğrencilerin konuya yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Ses fiziği ve akustik konusu disiplinler arası bir konu olduğundan dolayı araştırma grubu için fizik ve müzik eğitimi alan öğrenciler özellikle tercih edilmiştir. Hem konu hem de araştırma grubu bakımından disiplinler arası özellik taşıyan bu çalışma kapsamında geçerliliği ve güvenilirliği tespit edilen bir ölçek geliştirilmesinin ve öğrenci tutumlarının değerlendirilmesinin, hem fizik eğitimine hem de müzik eğitimine önemli katkısının olacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırma grubu; 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara, Samsun ve Erzurum'daki bazı devlet üniversitelerinin müzik öğretmenliği ve fizik öğretmenliği programlarının 3. sınıflarında öğrenim gören toplam 558 öğrenciden oluşmaktadır. Ankara, Samsun ve Erzurum'daki üniversitelerin seçilmesinde özel bir sebep bulunmamaktadır. Her uygulamada farklı öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırma kapsamında her bir öğrenciden bir veri alınmıştır. Çalışmanın hangi aşamasında hangi araştırma grubuyla çalışıldığı hakkında daha detaylı bilgi Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrenciler

Uygulamalar	Öğrenci Sayısı		Toplam Öğrenci Sayısı
	Fizik Öğretmenliği	Müzik Öğretmenliği	
1. Taslak ölçek geliştirilirken	68	88	156
2. AFA verileri için	85	86	171
3. DFA verileri için	82	94	176
4. Ön-test son-test için	24	31	55
Toplam	259	299	558

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, "Fizik ve Müzik İlişkisine Yönelik Tutum Ölçeği" (FMTÖ) ile elde edilmiştir. Bu ölçek geliştirilirken Tezbaşaran'ın (2008) aşamaları takip edilmiştir. Bu aşamalar Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Ölçek Geliştirme Aşamaları

1. Ölçülecek tutumun (özelliğinin) tanımlanması	1.a. Tutum kapsamının belirlenmesi 1.b. Kapsama uygun gözlenebilir işaretçilerin belirlenmesi: Denemelik tutum ifadeleri
2. Deneme ölçeğinin düzenlenmesi ve deneme uygulaması	2.a. Ölçek materyalinin hazırlanması 2.b. Yönergelerin hazırlanması ve cevaplama düzeni 2.c. Maddelerin ölçek içindeki düzeni 2.d. Ön inceleme 2.e. Deneme uygulaması
3. Deneme ölçeğinden elde edilen verilerin analizi	3.a. Maddelere verilen cevapların puanlanması 3.b. Bireylerin ölçekten aldığı ham puanların hesaplanması 3.c. Ham puan dağılımının özellikleri 3.d. Madde puanları dağılımının özellikleri 3.e. Madde analizi Korelasyon tekniğine dayalı analiz Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı analiz Regresyon tekniğine dayalı analiz

FMTÖ geliştirilirken hem fizik öğretmenliği hem de müzik öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin, ses fiziği ve akustik konusunda fizik ve müzik ilişkisine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle alan taraması yapılarak benzer çalışmalar incelenmiştir. Araştırma grubunda yer alan 156 fizik ve müzik öğretmenliği 3. sınıf öğrencisinden (Ankara, Samsun ve Erzurum'daki), fizik ve müzik ilişkisine yönelik düşüncelerini kompozisyon halinde yazmaları istenmiştir. Taslak ölçek için gerekli olan maddeler bu kompozisyonlardan elde edilirken, Likert tipi ölçeklerde tutuma yönelik maddeler yazılırken dikkat edilmesi gereken ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. 19'u olumsuz; 18'i ise olumlu ifadelerden oluşan 37 maddelik taslak ölçek, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

Taslak ölçeğin içeriği, uygulama biçimi ve amacı gibi bilgilerin yer aldığı bir yönerge hazırlanmıştır. Olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan 37 madde, taslak ölçek içine rastgele dağıtılmıştır. Hazırlanan taslak ölçek için iki ölçme ve değerlendirme, bir Türk dili, iki fizik eğitimi ve iki müzik eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. 2 maddenin anlaşılabilirliğinin net olmaması görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek bu haliyle, araştırma grubu içinde yer alan 171 fizik ve müzik öğretmenliği 3. sınıf öğrencisine (Ankara, Samsun ve Erzurum'daki) uygulanmış ve elde edilen veriler yardımıyla açımlayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin; 13'ü olumsuz, 9'u olumlu ifade içeren 22 maddeden ve dört alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre oluşturulan FMTÖ, araştırma grubu içinde yer alan ve ilk uygulamaya katılmayan 176 öğrenciye (Ankara'daki) tekrar uygulanmıştır. Bu ikinci uygulamadan elde edilen veriler yardımıyla da doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliği çapraz geçerlik ile tespit edilmiştir.

İşlem

Üniversitelerin fizik ve müzik öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin ses fiziği ve akustik konusuna yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla ilk olarak, geçerliği ve güvenilirliği test edilen FMTÖ geliştirilmiştir. İkinci aşamada ise bu ölçek, ses fiziği ve akustik konusunun anlatımından önce ve sonra Ankara'da öğrenim gören 24 fizik ile 31 müzik öğretmenliği 3. sınıf öğrencisine ön-test (1. hafta) ve son-test (4. hafta) olarak uygulanmıştır. Fizik öğretmenliği programında ses fiziği ve akustik konusu, ilgili dersten sorumlu olan öğretim üyesi tarafından anlatılmış ve derste düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Ders anlatımı 2 haftada (4 ders saatinde) tamamlanmıştır. Benzer durum müzik öğretmenliği programı için de geçerlidir. Sorumlu öğretim üyesi tarafından yürütülen ve düz anlatımın yapıldığı dersler 2 haftada (5 ders saatinde) tamamlanmıştır. Her iki gruptaki ders anlatımlarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme aşamasında açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi için LISREL programı, geliştirilen ölçeğin fizik ve müzik öğretmenliği öğrencilerine ön-test ve son-test olarak uygulanması aşamasında yapılan ilişkili ölçümlerde t testleri için SPSS programı kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçeğin Geliştirilme Aşamasında Elde Edilen Bulgular

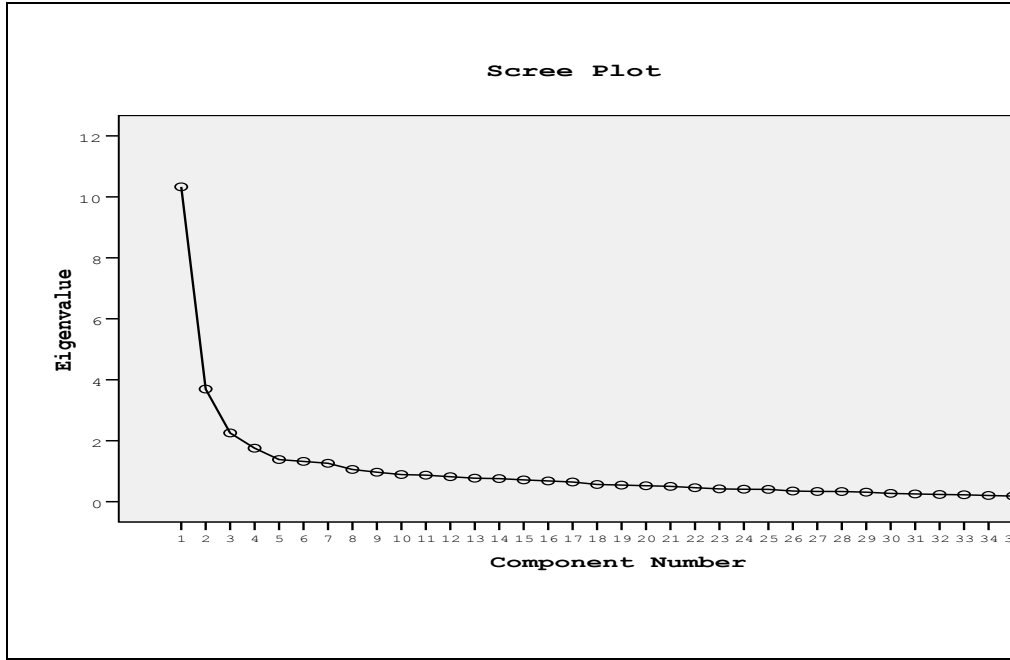
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

FMTÖ'nün yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek için AFA tekniğinden yararlanılmıştır. AFA, var olan çok sayıdaki maddenin bir araya gelerek daha az sayıdaki anlamlı yapılara ulaşabilmeyi ve bu yapıları açıklayabilmeyi hedefleyen bir analiz çeşididir (Büyüköztürk, 2008). FMTÖ için toplanan verilerin faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla

öncelikle KMO ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. KMO testi sonucunun 0,50 ve üstü, Bartlett küresellik testinin de istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Kalaycı, 2009). Taslak ölçek ile elde edilen verilerle yapılan faktör analizi sonucunda KMO değerinin % 86,5 ve Bartlett küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < 0,01$) tespit edilmiştir. Bu analiz sonuçları, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğunu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009).

Açımlayıcı faktör analizi, çok sayıdaki değişken içinden birbirleriyle ilişkili olanların gruplanmasıyla daha az sayıdaki yeni değişkenleri bulmayı amaçlar. 37 maddeden oluşan taslak ölçek üzerinden gerçekleştirilen ilk analiz sonuçlarına göre maddelerin 8 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ancak Grafik 1 incelendiğinde, öz değeri diğer faktörlerden daha yüksek olup keskin artış gösteren dört faktörün daha baskın olduğu görülmektedir.

Grafik 1. Faktörlerin öz değerlerine ait çizgi grafiği



Ölçeğin faktör sayısı dört olarak belirlendikten sonra Varimax döndürme yöntemi kullanılarak faktör analizi tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda faktör yük değerleri 0,300'ün altında olan maddelerle, birden fazla faktörde yer alıp faktör yük değerleri arasında 0,100 ve daha az fark bulunan 15 madde elenmiştir. Geriye kalan 22 madde ile analiz tekrarlanmış ve 4 faktör altında toplanan maddelere ait faktör yük değerlerinin 0,806 - 0,461 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda son halini alan FMTÖ'deki maddeler ve maddelere ait faktör yük değerleri Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Döndürme Sonrası Maddelerin Faktör Yük Değerleri

<i>Maddeler</i>	<i>Döndürme Sonrası Yük Değerleri</i>
1. İLĞİ	
31 Fizikle müzik arasındaki ilişkiyi bilmemin mesleğime katkısı yoktur.	,808
27 Fizikle müzik arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.	,780
32 Fizikle müzik arasındaki ilişkiyi bilmemin bana faydalı olacağını düşünmüyorum.	,728
33 Fizikle müzik arasındaki ilişkiyi anlamayacağımı düşünürüm.	,699
24 Fizikle müzik arasındaki ilişkiyi bilmek gereksizdir.	,669
13 Akustik ve titreşim konusu, zorlandığım konular arasındadır.	,585
26 Akustik ve titreşim içerikli ders, bende heyecan uyandırmaz.	,574
8 Fizik ile müzik arasındaki ilişki çok karmaşıktır.	,514
16 Fizikle müzik arasındaki ilişki ile ilgili araştırmaları (makaleleri) okumak sıkıcıdır.	,463
2. FİZİK-MÜZİK EĞİTİMİ	
12 Fizik, müziğe temel oluşturur.	,703
9 Fizik-müzik ilişkisinden, ilgili derslerde yöntemsel olarak faydalanmak gerektiğini düşünüyorum.	,660
17 Fizik ile müzik arasındaki ilişkiyi öğrenmek isterim.	,656
11 Akustik ve titreşim konularını deney yaparak öğrenmek isterim.	,616
23 Fizikle müzik arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar zevklidir.	,605
3 Fizik ile müzik arasındaki ilişkinin, ilgili derslerde vurgulanması gerektiğini düşünüyorum.	,602
3. AKUSTİK	
4 Akustik konusunda ileri düzeyde çalışmayı düşünmem.	,787
5 Akustik ve titreşim içerikli dersi, sadece sınıf geçmek için çalışırım.	,782
10 Akustik ve titreşim içerikli derslerde başarılı olmak, benim için önemli değildir.	,649
4. DİSİPLİNLER ARASI ÇALIŞMA	
2 Disiplinler arası çalışmaların, eğitimde ilgiyi arttıracığını düşünüyorum.	,806
7 Disiplinler arası çalışmaların, eğitimde motivasyonu arttıracığını düşünüyorum.	,705
14 Disiplinler arası çalışmaların, eğitimde başarıyı arttırmayacağını düşünüyorum.	,608
28 Disiplinler arası yaklaşımla anlatılan bir konuyu, daha iyi anlayacağımı düşünüyorum.	,461

Faktörlerin açıkladığı varyans yüzdeleri sırasıyla; %30,709, %9,650, %6,909 ve %6,608'dir. Dört faktör birlikte, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %53,876'sını açıklamaktadır. Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yapılan analiz sonucunda elde edilen dört faktörün açıkladığı toplam varyansın söz konusu aralıkta yer alması, ölçeğin geçerliğinin iyi düzeyde olduğuna ve geliştirilen ölçeğin dört faktörlü bir ölçek olarak kabul edilebileceğine işaret etmektedir.

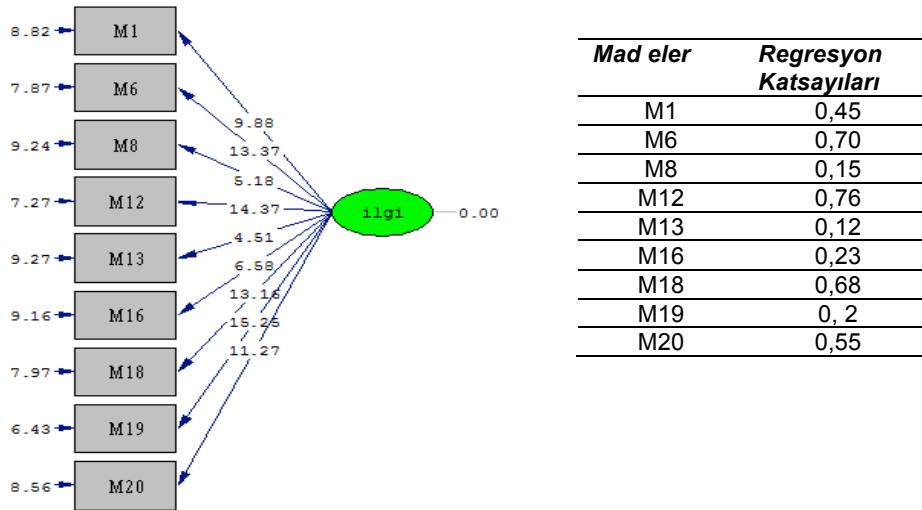
FMTÖ'nün güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalarda her bir faktöre ait Cronbach Alfa değerleri sırasıyla; 0,873, 0,771, 0,716 ve 0,650 iken ölçeğin tamamı için bu değer 0,887 olduğu tespit edilmiştir. Kalaycı (2009) Cronbach Alfa katsayısının $0,80 \leq \alpha < 1,00$ aralığında olması durumunda, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bu bilgi doğrultusunda, geliştirilen FMTÖ'nün yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu söyleyebiliriz.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

AFA'da, belirli bir beklenti olmadan maddelerin faktör yük değerleri dikkate alınarak ölçeğin faktör yapısı belirlenirken; DFA'da; ölçekte tespit edilen faktör yapısının verilerle ne derece uyumlu olduğu, diğer bir ifadeyle belirlenen yapının verilerle ne derece doğrulandığı belirlenmeye çalışılır. AFA sonucunda elde edilen ve "İlgi", "Fizik-Müzik Eğitimi", "Akustik", "Disiplinler Arası Çalışma" olarak tanımlanan dört faktörün ilgili veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını test edebilmek için öncelikle her bir faktöre ayrı ayrı birinci düzey DFA uygulanmıştır (Çerezci, 2010).

"İlgi" alt boyutuna ait path diyagramı ve maddelere ilişkin regresyon katsayıları Çizelge 4'te yer almaktadır.

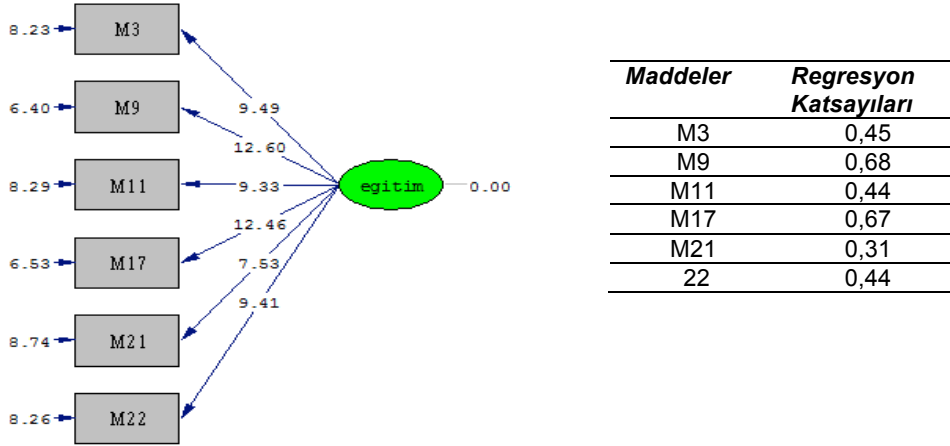
Çizelge 4. "İlgi" alt boyutuna ait path diyagramı ve regresyon katsayıları



Çizelge 4 incelendiğinde, "İlgi" alt boyutunda yer alan maddelere ait regresyon katsayılarının 0,12 ile 0,82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu katsayıların tamamı 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu doğrultuda, maddelerin tamamının "İlgi" gizil değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilmektedir. "İlgi" gizil değişkenini en çok 19. maddenin, en az ise 13. maddenin yordadığı Çizelge 4'ten görülmektedir.

"Fizik-Müzik Eğitimi" alt boyutuna ait path diyagramı ve maddelere ilişkin regresyon katsayıları Çizelge 5'te yer almaktadır.

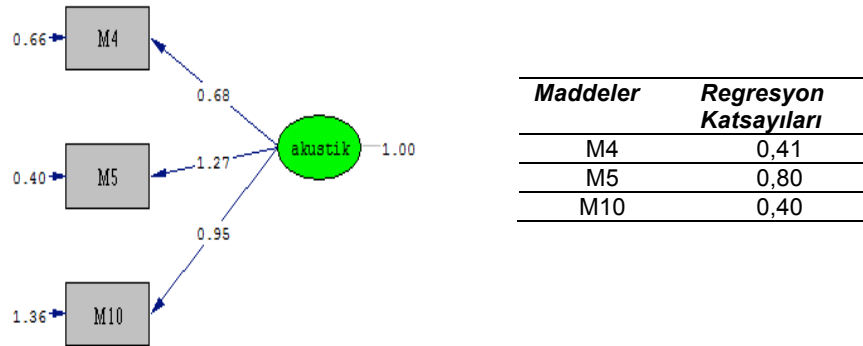
Çizelge 5. “Fizik-Müzik Eğitimi” alt boyutuna ait path diyagramı ve regresyon katsayıları



Çizelge 5 incelendiğinde, “eğitim” alt boyutundaki maddelere ait regresyon katsayılarının 0,31 ile 0,68 arasında değiştiği görülmektedir. Bu katsayıların tamamı 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğundan, maddelerin tamamının “Fizik-Müzik Eğitimi” gizil değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilmektedir. En iyi yordayanlar ise 9 ve 17. maddelerdir.

“Akustik” alt boyutuna ait path diyagramı ve maddelere ilişkin regresyon katsayıları Çizelge 6’da yer almaktadır.

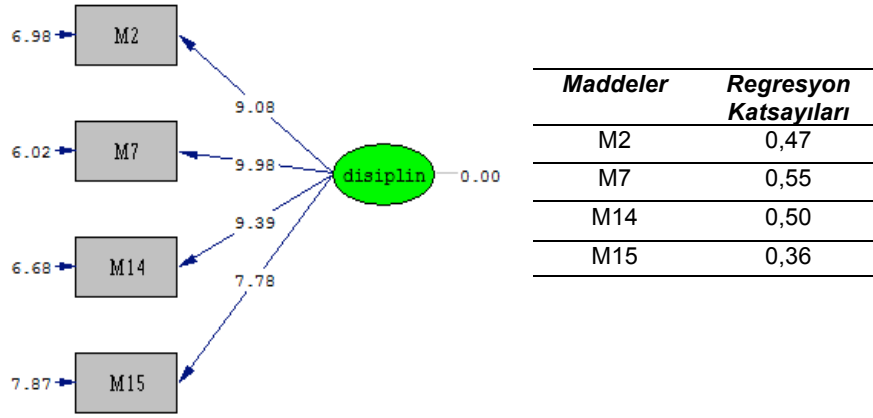
Çizelge 6. “Akustik” alt boyutuna ait path diyagramı ve regresyon katsayıları



Çizelge 6’da yer alan “akustik” alt boyutundaki 3 maddenin regresyon katsayılarının tamamı 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. “akustik” gizil değişkenini en iyi 5. madde yordamaktadır.

“Disiplinler Arası Çalışma” alt boyutuna ait path diyagramı ve maddelere ilişkin regresyon katsayıları Çizelge 7’de yer almaktadır.

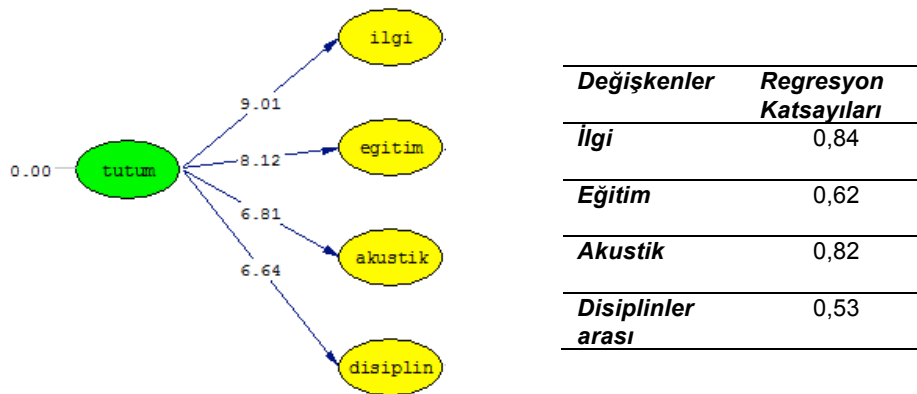
Çizelge 7. “Disiplinler Arası Çalışma” alt boyutuna ait path diyagramı ve regresyon katsayıları



Çizelge 7’de yer alan “disiplin” alt boyutundaki 4 maddenin regresyon katsayılarının tamamı 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Maddelerin tamamı “disiplin” gizil değişkenini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Her bir alt boyut için ayrı ayrı yapılan birinci düzey DFA sonuçları incelendiğinde; her bir alt boyutun ilgili veriler tarafından doğrulandığı, kurulan modelin birinci düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. AFA ile elde edilen yapısal geçerlik doğrulanmıştır. Gözlenen değişkenlerin (maddelerin) yordadığı gizil değişkenlerden gizil değişkenlere tanımlanan doğrusal ilişkileri test edebilmek amacıyla uygulanan DFA modeli ise ikinci düzey DFA modeli olarak adlandırılmaktadır. Ölçekteki “İlgi”, “Fizik-Müzik Eğitimi”, “Akustik” ve “Disiplinler Arası Çalışma” boyutları ile “Tutum” gizil değişkeni arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik uygulanan ikinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin path diyagramı ve değişkenlere ait regresyon katsayıları Çizelge 8’de yer almaktadır.

Çizelge 8. İkinci Düzey DFA’ya ilişkin path diyagramı ve regresyon katsayıları



Çizelge 8 incelendiğinde, “Tutum” gizil değişkenine ait alt boyut gizil değişkenlerinin regresyon katsayılarının 0,84 ile 0,53 arasında olduğu görülmektedir. Bu katsayıların tamamı 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğundan tüm alt boyut gizil değişkenlerinin “Tutum” gizil

değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilmektedir. Çizelge 8'den, "Tutum" gizil değişkenini en çok "İlgi", en az ise "Disiplinler Arası Çalışma" alt boyut gizil değişkeninin yordadığı görülmektedir.

DFA'da, model veri uyumunu değerlendirebilmek için en sık kullanılan uyum indeksleri ki-kare (χ^2), ki-kare / sd (χ^2 / sd), RMSEA ve CFI'dır. Bu değerlerden χ^2 değerinin anlamlı olmaması, χ^2/sd oranının 5'ten küçük çıkması, RMSEA değerinin 0,08'den düşük ve CFI değerinin de 0,90'dan yüksek çıkması; model veri uyumunun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 1989). Yapılan analizler sonucunda, tüm alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için elde edilen uyum istatistikleri Çizelge 9'da yer almaktadır.

Çizelge 9. Tüm alt boyutlara ait uyum istatistikleri

<i>İstatistik</i>	<i>İlgi</i>	<i>Eğitim</i>	<i>Akustik</i>	<i>Disiplinler arası</i>	<i>Tutum</i>
χ^2 (sd)	115,150 (27)*	21,780 (9)*	0 (0)*	0,400 (20)*	625,310 (205)*
χ^2 / sd	4,264	2,420	0,000	0,200	3,052
RMSEA	0,110	0,042	0,000	0,000	0,099
CFI	0,950	0,980	1,000	1,000	0,930

*p>0,05

Çizelge 9 incelendiğinde; her bir alt boyuta ve ölçeğin tamamına ait χ^2 değerlerinin anlamlı olmadığı ve " χ^2 / sd " oranlarının 5'ten küçük çıktığı görülmektedir. "İlgi" alt boyutu dışındaki boyutlarda RMSEA değerinin 0,08'den düşük ve buna karşılık tüm CFI değerlerinin 0,90'dan yüksek çıktığı görülmektedir. Uyum istatistiği sonuçlarına göre, uyum indekslerinin oldukça tatmin edici olduğu ve tüm alt boyutlar ile ölçeğin tamamı için model veri uyumunun yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek geliştirme aşaması sonucunda elde edilen FMTÖ'ye ait özet bilgiler Çizelge 10'da yer almaktadır.

Çizelge 10. FMTÖ'ye ait özet bilgiler

Faktörler	Toplam Madde Sayısı	Madde Numaraları	Olumlu Maddeler
1. İlgi	9	31, 27, 32, 33, 24, 13, 26, 8, 16	-
2. Fizik-Müzik Eğitimi	6	12, 9, 17, 11, 23, 3	12, 9, 17, 11, 23, 3
3. Akustik	3	4, 5, 10	-
4. Disiplinler Arası Çalışma	4	2, 7, 14, 28	2, 7, 28

Ölçeğin Uygulanması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Fizik Öğretmenliği Öğrencilerinin Tutumları

Fizik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin ses fiziği ve akustik konusu kapsamında fizik ve müzik ilişkisine yönelik tutumlarındaki değişimleri, ilişkili ölçümlerde t testi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Fizik öğretmenliği öğrencilerinin FMTÖ ön-test ve son-test ortalama puanları için ilişkili ölçümlerde t testi sonuçları

Boyutlar	Testler	N	\bar{X}	SD	sd	t	p
İlgi	Ön test	24	33,79	5,18	23	0,154	0,879
	Son test	24	33,63	6,12			
Fizik-müzik eğitimi	Ön test	24	23,17	3,32	23	0,270	0,654
	Son test	24	24,54	3,13			
Akustik	Ön test	24	9,50	2,57	23	0,911	0,372
	Son test	24	9,88	2,52			
Disiplinler arası çalışma	Ön test	24	16,08	2,22	23	1,138	0,267
	Son test	24	16,42	2,24			
Fizik ve müzik ilişkisine yönelik	Ön test	24	82,54	11,38	23	1,038	0,290
	Son test	24	84,46	12,20			

Çizelge 11'deki bilgilere göre fizik öğretmenliği öğrencilerinin FMTÖ ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bunun yanı sıra ölçek alt boyutları ile ölçek geneline yönelik öğrenci tutumlarının olumlu düzeyde olduğu, buna karşın ses fiziği ve akustik konusunun anlatımının öğrencilerin fizik ve müzik ilişkisine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Tutumları

Müzik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin ses fiziği ve akustik konusu kapsamında fizik ve müzik ilişkisine yönelik tutumlarındaki değişimleri, ilişkili ölçümlerde t testi ile test edilmiş ve sonuçlar Çizelge 12'de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Müzik öğretmenliği öğrencilerinin FMTÖ ön-test ve son-test ortalama puanları için ilişkili ölçümlerde t testi sonuçları

Boyutlar	Testler	N	\bar{X}	SD	sd	t	p
İlgi	Ön test	31	34,42	4,61	30	1,424	0,165
	Son test	31	33,26	4,63			
Fizik-müzik eğitimi	Ön test	31	23,71	4,15	30	0,346	0,732
	Son test	31	23,52	3,61			
Akustik	Ön test	31	11,26	1,90	30	0,680	0,502
	Son test	31	11,00	1,77			
Disiplinler arası çalışma	Ön test	31	16,45	1,89	30	1,462	0,154
	Son test	31	15,81	2,37			
Fizik ve müzik ilişkisine yönelik	Ön test	31	85,84	11,24	30	1,210	0,236
	Son test	31	83,58	11,06			

Çizelge 12'deki bilgilere göre müzik öğretmenliği öğrencilerinin FMTÖ ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Ses fiziği ve akustik konusunun anlatımının öğrencilerin fizik ve müzik ilişkisine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, buna karşın ölçek alt boyutları ile ölçek geneline yönelik öğrenci tutumlarının olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Araştırma kapsamında, FMTÖ geliştirilmiş ve bu ölçek yardımıyla fizik ve müzik öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin tutumları incelenmiştir. Analizler sonucunda hem fizik hem de müzik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bu sonuçlar, ses fiziği ve akustik konusunun anlatımının öğrencilerin fizik ve müzik ilişkisine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ses fiziği ve akustik konusu fizik öğretmenliği programlarında genel olarak “optik ve dalgalar”, müzik öğretmenliği programlarında ise “çalgi bakım ve onarım” gibi dersler kapsamında anlatılan bir konudur. Her iki programda da bu konuya ayrılan süre en fazla 4-5 ders saati civarındadır. Dolayısıyla bu kadar kısa bir ders anlatımı sonrasında öğrenci tutumlarının değişmesi pek mümkün olamamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılığın olmaması, araştırma açısından beklenen bir durumdur. Ses fiziği ve akustik konusunda olduğu gibi alan yazında farklı konu ya da ders anlatımları sonrasında öğrenci tutumlarında bir değişimin görülmediği benzer çalışmalar da bulunmaktadır (Baran ve Maskan, 2009; Güvercin, 2010).

Diğer taraftan her iki grupta yer alan öğrencilerin tutum puanları incelendiğinde; ölçek alt boyutlarından alınan puanlar ile ölçeğin tamamından alınan puanların, %73 ve üzeri olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin fizik ve müzik ilişkisine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonucun Gürer-Yücel ve Şen’in (2010) yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Gürer-Yücel ve Şen (2010), yaptığı araştırmada fizik ve müzik öğretmen adaylarının fizik ve müzik arasındaki ilişkiyi algılama biçimlerini araştırmıştır. Araştırmada, hem fizik hem de müzik öğretmenliği öğrencilerinin; fizik ve müzik arasındaki ilişkinin büyük oranda farkında oldukları ve ilgili dersin anlatımında fizik-müzik ilişkisinin kullanılması gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin, fizikle ve müzikle ilgilenmenin bireylerde psikolojik ve zihinsel anlamda olumlu gelişmeler yaratacağını düşündükleri de tespit edilmiştir. Bu tespitler, araştırmaya katılan öğrencilerin fizik ve müzik ilişkisine yönelik genel olarak olumlu tutum geliştirdiklerini düşündürmektedir.

Benzer olarak İşildar ve Kıyıcı (2008)’nin yaptığı araştırma sonuçlarıyla da bir ilişki kurulabilir. İşildar ve Kıyıcı (2008) yaptığı araştırmada; müzik aleti çalanların sayısının fen bilgisi öğretmenliği bölümünde daha çok olduğunu, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin mesleğini icra ederken müziği bir araç olarak kullanmayı daha çok düşündüklerini ve herhangi bir müzik aleti çalanların fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının çalmayanlara göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Müzikle ilgilenen öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının müzikle ilgilenmeyenlere göre daha olumlu olmasında, fen bilgisi dersinde yer alan ses konusunun etkisinin olabileceği fikrini akıllara getirmektedir. Öğrenciler, fen bilgisi dersi ile hobi olarak ilgilendikleri müzik arasında ses konusu aracılığıyla bir ilişki kurmuş ve bu nedenle tutumları daha olumlu olmuş olabilir.

Fizik ve müzik alan yazınları incelendiğinde, hem öğrencilerin ses fiziği ve akustik konusuna yönelik tutumlarını ölçen bir ölçme aracına hem de fizik ve müzik eğitimi alan öğrencilerin ses fiziği ve akustik konusuna yönelik tutumlarını kıyaslayan benzer bir çalışmaya rastlanamamıştır. Alan yazında disiplinler arası çalışmaların az olması ve tek bir disiplin içinde yer alan farklı konulara öğrencilerin farklı tutumlar gösterebilecekleri (Kaya-Şengören, Tanel ve Kavcar, 2006) dikkate alındığında; yapılan bu araştırmanın alanında ilk olacağı, yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilen FMTÖ’nün ve ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen bulguların fizik ve müzik eğitimi alan yazınlarına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Ölçeğin Geliştirilme Aşamasının Sonuçları

- Açıklayıcı faktör analizi sonucunda; ölçekte kalan 22 maddenin dört alt boyutta toplandığı, ölçeğin toplam varyansın %53,876'sını açıkladığı ve ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının 0,887 olduğu tespit edilmiştir.
- Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; maddelerin istatistiksel olarak anlamlı t değerlerinin olduğu, her bir maddenin boyutunda güvenilir sonuçlar verdiği, uyum indekslerinin oldukça tatmin edici olduğu ve tüm alt boyutlar ile ölçeğin tamamı için model veri uyumunun yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin Uygulama Aşamasının Sonuçları

- Fizik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).
- Aynı sonuç müzik öğretmenliği öğrencileri için de elde edilmiştir. Müzik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).
- Her iki grupta yer alan öğrencilerin tutum puanları incelendiğinde; ölçek alt boyutlarından alınan puanlar ile ölçeğin tamamından alınan puanların, ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür.

Öneriler

- Geçerliği ve güvenilirliği tespit edilen FMTÖ, üniversite düzeyindeki öğrencilerin ses fiziği ve akustik konusundaki tutumlarını belirlemede güvenilir bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- Geliştirilen ölçek bu araştırmada, hem fizik hem de müzik öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin tutumlarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Bir başka çalışmada, ses fiziği ve akustik eğitimi alan sadece fizik ya da sadece müzik öğrencilerinin (ya da daha farklı bir bölümde öğrenim gören öğrencilerin) tutumlarını ölçmek için de kullanılabilir. Geliştirilen tutum ölçeğinin daha farklı çalışma gruplarına uygulanmasının, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyine olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Alan yazın incelendiğinde, ses fiziği ve akustik konusunda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak kavramsal boyutta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerden biri de tutum olduğundan dolayı, bu konuya yönelik öğrenci tutumlarını değerlendiren daha çok çalışma yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışma, üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Benzer çalışmaların farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerle yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (2015). Ses kavram testi. *Journal of European Education*, 5(1).
- Atasoy, Ş., Tekbıyık, A. ve Gülay, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin ses kavramını anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1).
- Azar, A., Presley, A. İ. ve Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 45-54.
- Baran, M. ve Maskan, A. K. (2009). Proje tabanlı öğrenme modelinin fizik öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin elektrostatığe yönelik tutumlarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 41-52.
- Baykul, Y. (2003). Matematik öğretimi ve bazı sorunlar. Matematikçiler Derneği. http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=44:matematik-ogretimi-ve-bazi-sorunlar-&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172. Erişim tarihi: 19 Aralık 2012.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çerezci, E. T. (2010). *Yapısal eşitlik modelleri ve kullanılan uyum iyiliği indekslerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirci, N. ve Efe, S. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ses konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 23-56.
- Doğan, M. (2004). Aday öğretmenlerin matematik hakkındaki düşünceleri: Türk ve İngiliz öğrencilerin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 6.
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvarı dersine yönelik tutum ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 62-66.
- Erdoğan, S. (2008). *Ses eğitiminde terminoloji ve temel kavramlar bazında öğrenci yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gürer-Yücel, F. ve Şen, A. İ. (2010). Research on the perceptions of student teachers of physics and music about the relationship between physics and music. *Balkan Physics Letters*, (18), 51-61.
- Gürer-Yücel, F. ve Şen, A. İ. (2014). Fizik ve müzik içerikli etkinliklerin fizik ve müzik öğretmen adaylarının başarılarına etkisi. *Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV*, Hacettepe Üniversitesi: Ankara, Bildiriler Kitabı, 92.
- Gürer-Yücel, F. (2015). Ses bilgisi ve akustik konusunda geliştirilen etkinliklerin fizik ve müzik öğretmen adaylarının kavram bilgisi düzeylerine olan etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 129-151.
- Güvercin, Z. (2010). *Fizik dersinde simülasyon destekli yazılımın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Işıldar, Z. ve Kıyıcı, G. (2008). Müzik eğitimi ve fen bilgisi eğitimi. *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi*, Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2006). Affective factors that influence chemistry achievement (attitude and self efficacy) and the power of these factors to predict chemistry achievement-I. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 76-85.
- Kaya-Şengören, S., Tanel, R. ve Kavcar, N. (2006). Optik dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 63-68.
- Küçüközer, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ses konusundaki kavram yanılgılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 313-321.
- Linder, C. J. and Erickson, G. L. (1989). A study of tertiary physics students' conceptualizations of sound. *International Journal of Science Education*, 11, 491-501.
- Maurines, L. (1993). Spontaneous reasoning on the propagation of sound, Third Misconceptions Seminar Proceedings, Ithaca, New York. http://www.mlrg.org/proc3pdfs/Maurines_Sound.pdf. Erişim tarihi: 25 Ekim 2012.

- Nuhoğlu, H. (2008). The development of an attitude scale for science and technology course. *Elementary Education Online*, 7(3), 627-639.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29.
- Öztürk, N. ve Atalay, N. (2012). Öğretmen adaylarının ses konusundaki kavram yanlışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1),43-58.
- Sözen, M. (2009). *Farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin ses ile ilgili temel kavramlar üzerine bilgi düzeylerinin ve kavram hatalarının belirlenmesi (Samsun ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Sözen, M. ve Bolat, M. (2014). 11-18 yaş öğrencilerin ses hızı ile ilgili sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 505-523.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. Cambridge: Harper & Row.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Mersin.
- Turna, Ö. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının müzikteki fizikle ilgili kavramları ilişkilendirme düzeyleri (Samsun ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Uçal-Canakay, E. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, Pamukkale Üniversitesi: Denizli.
- Whittaker, A. G. (2012). Pupils think sound has substance - well, sort of. <http://elibrary.pks.mpg.de/Record/1903274583>. Erişim tarihi: 19 Aralık 2012.
- Wittmann, M., Steinberg, R. N. and Redish, E. F. (2003). Understanding and affecting student reasoning about sound waves. *International Journal of Science Education*, 25(8), 991-1013.
- Yaşar, Ş. ve Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 223-236.

EXTENDED ABSTRACT

The Development of the Attitude Scale of the Relationship Between Physics and Music and the Evaluation of Student Attitude

Filiz GÜRER YÜCEL¹, Ahmet İlhan ŞEN²

When the literature of physics and music is studied, any kind of scale tool which evaluates the attitude of students towards phonics and acoustics or any kind of research which compares the attitude of the students who are educated in physics and music towards phonics and acoustics have not been found. In this study, it has been aimed to develop a valid and reliable scale which evaluates the attitude of the students who are educated in physics and music towards phonics and acoustics, and to determine at what level the attitude of the students who are educated in both of the fields are by using this scale. Since the subject phonics and acoustics is an interdisciplinary subject, the students who are educated in physics and music have been specifically preferred for the research group. Within the scope of this study which is interdisciplinary in terms of the subject and the research group, it is estimated that the development of a valid and reliable scale and the evaluation of the attitude of the students will have an important contribution to both physics and music education.

The research group is composed of 558 students in total who are in the 3rd year of music teaching and physics teaching programs at several state universities in Ankara, Samsun and Erzurum in the academic year 2011-2012. We studied with 156 (68 physics and 88 music) students while developing a scale draft, 171 (85 physics and 86 music) students for the exploratory factor analysis, 176 (82 physics and 94 music) students for the confirmatory factor analysis, 55 (24 physics and 31 music) students for the pre-test and post-test. We obtained data from each of the students. The data of the study were obtained by using “*The Attitude Scale Towards the Relationship between Physics and Music*” (FTMÖ), which was developed before.

As the first step of the study, FTMÖ, the validity and reliability of which was tested, was developed to be able to determine the attitude of the students educated in physics teaching and music teaching programs of the universities towards the phonics and acoustics. As the second step, this scale was applied as a pre-test (1st week) and post-test (4th week) to 24 physics teaching students and 31 music teaching students who are in the 3rd years in Ankara before and after teaching the subject phonics and acoustics. The subject phonics and acoustics was taught by a faculty member who was responsible for the subject in physics teaching program and the subject was taught in a direct way. The teaching part was completed in 2 weeks (4 sessions). The similar method is also valid for the music teaching program. The sessions taught by the responsible faculty member in a direct way were completed in 2 weeks (5 sessions). There was not any intervention during the sessions in both of the groups.

During the process of scale development, the program LISREL was used for exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis; and SPSS was used for “t-tests of related evaluation” during the process of application of the scale to the physics teaching and music teaching students as a pre-test and post-test. According to the results of the exploratory factor analysis, it has been determined that 22 items in the scale are collected in a sub-dimension, the scale explains 53,876% of the total variance and the coefficient of Cronbach Alfa is 0,887. The sub-

¹ Dr., Ankara, Turkey, flz_gurer@hotmail.com

² Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, Ankara, Turkey, ahmetilhansen@gmail.com

dimensions of the scale have been named as “interest”, “physics-music education”, “acoustics” and “an interdisciplinary study”. According to the results of the confirmatory factor analysis; it has been found out that the items statically have significant t values, each item gives reliable results in its dimension, fit indices are quite satisfying and the sample data correlation is high for all of the sub-dimensions and the whole scale.

When the pre-test and post-test scores of the students who are educated in physics teaching program are compared during the process of the application of the scale, it has been found out that there is not a statically significant difference in the sub-dimensions of the scale and the whole scale ($p>0,05$). The same results were also determined in the results of the music teaching students. When the pre-test and post-test scores of the students who are educated in music teaching program are compared during the process of the application of the scale, it has been found out that there is not a statically significant difference in the sub-dimensions of the scale and the whole scale ($p>0,05$). When the attitude scales of the students in both of the groups, the scores obtained from the sub-dimensions of the scale and the scores obtained from the whole scale were higher than the mean.

These results indicate that the teaching of phonics and acoustics does not have a significant effect on the attitudes of the students towards the relationship between physics and music. The subject phonics and acoustics is a subject which is generally taught within the scope of “optics and waves” in physics teaching programs and “the maintenance and repairment of instrument” in music teaching programs. The time given to the subject in both of the programs is approximately 4-5 sessions at most. Thereby, the change in the attitude of the students after such a short teaching session is not possible. Hence, it is expected in terms of the research that there is not a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students. On the other hand; it has been seen that the scores obtained from the scale sub-dimensions and the whole scale are 73% and higher when the attitude scales of the students of both of the groups are evaluated. This result shows that the attitude of the students towards the relationship between physics and music is positive.