

ISSN-1301-9058



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

# GEFAD



**GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)**  
**GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)**

ARALIK / DECEMBER 2016 • CİLT / VOLUME 36 • SAYI / NUMBER 3

**Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi**  
**Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education**

Prof. Dr. İbrahim USLAN  
Rektör / Rector

**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

**Yönetim Adresi / Address of Directors**

Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
06500, Teknikokullar, ANKARA  
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93  
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>  
e-posta: [gefad@gazi.edu.tr](mailto:gefad@gazi.edu.tr)

**Yerel Süreli Yayın / Local Periodical**

ISSN-1301-9058

**Basım Tarihi / Publication Date**

30.12.2016

**Gazi Üniversitesi**  
**Gazi Eğitim Fakültesi**  
**Dergisi**

**Sahibi**

Rektör  
Prof. Dr. İbrahim USLAN

**Baş Editör**

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

**Eş Editör**

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

**GEFAD Editörler Kurulu**

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

**GEFAD Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Şeyda ÇILDEN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi Üniversitesi

**Gazi University**  
**Journal of Gazi Educational**  
**Faculty**

**Owner:**

Rector  
Prof. Dr. İbrahim USLAN

**Editor in Chief:**

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

**Co-editor**

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

**GUJGEF Editorial Board**

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Devrim ÇAKMAK, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

**GUJGEF Publication Board**

Prof. Dr. Necati YALÇIN, Gazi University  
Prof. Dr. Fitnat KOSEOĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Turan GUVEN, Gazi University  
Prof. Dr. Şeyda ÇILDEN, Gazi University  
Prof. Dr. Ziya KILIÇ, Gazi University  
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University  
Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University  
Prof. Dr. Kazım YILDIZ, Gazi University  
Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN, Gazi University  
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University  
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU, Gazi University  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University  
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University  
Prof. Dr. Ülkü OZGUR, Gazi University  
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University  
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University  
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University  
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR, Gazi University  
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University  
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University  
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK, Gazi University

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, ODTÜ  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ  
Doç. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi

#### **Editör Yardımcıları**

Dr. Ahmet GÖKMEN, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Kayhan İNAN, Gazi Üniversitesi

#### **Redaktörler**

Arş. Gör. Volkan KUKUL, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Akça Okan YÜKSEL, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Hatice VARGELEN, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Fatma BADEM, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi

**Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)** eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi  
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE  
**web:** www.gefad.gazi.edu.tr  
**e-posta:** gefad@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University  
Prof. Dr. Esra ÖMER, Gazi University  
Prof. Dr. M. Levent AKSU, Gazi University  
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University  
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University  
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Hasan Kalyoncu University  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜTÜN, METU  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, METU  
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University  
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University  
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Ömer Halisdemir University  
Asst. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs University  
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University  
Asst. Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University

#### **Associate Editors**

Dr. Ahmet GÖKMEN, Gazi University  
Res. Asst. Kayhan İNAN, Gazi University

#### **Redactors**

Res. Asst. Volkan KUKUL, Gazi University  
Res. Asst. Akça Okan YÜKSEL, Gazi University  
Res. Asst. Hatice VARGELEN, Gazi University  
Res. Asst. Fatma BADEM, Gazi University  
Res. Asst. Zafer ERTÜRK, Gazi University

**Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)** is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education  
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY  
**web:** www.gefad.gazi.edu.tr  
**e-mail:** gefad@gazi.edu.tr

**Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz**

- Prof. Dr. Abdullah KUZU, Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Cem GİRĞİN, Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Temel Çalık, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK, Karabük Üniversitesi  
Doç. Dr. Atila YILDIRIM, Selçuk Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayşe GÜLER, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞLU, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. Ferudun Sezgin, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Figen EREŞ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATIRANCI, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Yüksel GÖKTAŞ, Atatürk Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Ali TÜRKDOĞAN, Cumhuriyet Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL, Hitit Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Elçin YAZICI, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan Şama, Gazi Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Gülin KARABAĞ, Gazi Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Nuri Can AKSOY, Nevşehir Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Özgür AKTAŞ, Kafkas Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇARPAR, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Ayça ÇEBİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)-  
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)**

**ARALIK/DECEMBER 2016 • CİLT/VOLUME: 36 • SAYI / NUMBER: 3**

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

İlkokul Müdürlerinin Dağıtılmış Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki Düzeyleri Relationship Levels Between Distributed Leadership Behaviors of Principals and The Teachers' Perception of Job Satisfaction Figen EREŞ & M.İbrahim AKYÜREK.....	427-449
MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi The Assesment of MEB 2013 Preschool Education Program With Regard to Development of Literacy Skills Adalet KANDIR & Elçin YAZICI.....	451-488
Sosyal Bilimler Alanlarında Hazırlanan Tezler için Raporlaştırma Önerileri: Bir Tez Nasıl Yazılmalıdır? Reporting Proposals for Writing Thesis in the Social Sciences: How to Write a Thesis? Tuğba HORZUM, Feride ŞAHİN, Emine GÖK, Gülfem D. YURTTAŞ KURLU, Demet ŞAHİN, Hilal YANIŞ, Ümmiye Nur TÜZÜN & Yasemin HACIOĞLU.....	489-521
Matematik Öğretmenlerinin Yanlış Cevaplara Verdikleri Dönütlerin Öğrenci Öz Saygıları Üzerindeki Rolü The Role of Feedback Given by Mathematics Teachers to Students' Mistakes in Their Self-Esteem Mustafa ÇEVİKBAŞ & Ziya ARGÜN.....	523-555
Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerine Etkisi The Effect of Creative Drama Practices on Pre-Service Teachers' Social Skills Ayşegül Oğuz NAMDAR & Fatih ÇAMADAN YİRMİBEŞ.....	557-575
Mekân Renklerinin Zihinsel Engelli Çocukların Mekânı Algılamasındaki Etkisi The Effects of Space Colours in Space Perception of Mentally Retarded Children Ebru GÜLLER & Saadet İlkin KAYA .....	577-594

Yöneticilerin Dönüştürücü Liderlik Düzeylerinin Psikolojik İyi Oluş ve Bazı Kişisel Değişkenlere Göre Yordanması Predicting Transformational Leadership Levels of Administrators by Psychological Well-Being and Other Certain Personal Variables Ramazan YILMAZ & Fulya YÜKSEL ŞAHİN.....	595-615
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıfa Uyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Examination of Classroom Adaptation of Preschool Children in terms of Some Variables Hatice UYSAL, Emine Hande AYDOS & Berrin AKMAN.....	617-645
Eğitsel Arayüz Değerlendirme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması Turkish Adaptation Study of Agent Persona Instrument Serkan DİNÇER & Ahmet DOĞANAY.....	647-674
Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Sınıf Disiplin Modeli Tercihleri Arasındaki İlişki The Relationship between Teachers' Attitudes towards Teaching Profession and Classroom Discipline Model Preferences Soner POLAT, Yaser ARSLAN & Aytaç SATICI.....	675-691



**İlkokul Müdürlerinin Dağıtılmış Liderlik Davranışları ile  
Öğretmenlerin İş Doyumunu Algıları Arasındaki İlişki  
Düzeyleri\***

**Relationship Levels Between Distributed Leadership  
Behaviors of Principals and The Teachers' Perception of  
Job Satisfaction**

Figen EREŞ<sup>1</sup>, M. İbrahim AKYÜREK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim  
Dalı. feres@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>MEB, Ankara Taylan Araslı İlkokulu Müdür Yardımcısı. i\_akyurek56@hotmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 24.10.2016**

**Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016**

**ÖZ**

*Bu araştırmanın amacı ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına ilişkin algılarının “sık sık” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır, öğretmenlerin liderlik ekibi uyumu alt ölçeğine yönelik algıları ise “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin iş doyumunu “memnunum” düzeyindedir. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Öğretmenlerin görüşleri okulun bulunduğu ilçenin sosyoekonomik durumuna göre değişmektedir. Dağıtımçı liderlik algısının okulun bulunduğu sosyoekonomik koşullara göre nasıl değiştiğini içeren ve sosyoekonomik farklılıkların dağıtımçı liderlik algısına etkisini ölçen bilimsel çalışma sonuçları, Türkiye’deki okullarda dağıtımçı liderliğin uygulanmasına rehber olabilir.*

**Anahtar Sözcükler:** Liderlik, dağıtılmış liderlik, iş doyumunu, öğretmen, ilkokul

**ABSTRACT**

*The aim of this research is to determine the level of relationship between distributed leadership characteristics of primary school principals and perceptions of teachers' job satisfaction. According to the findings from the research; teachers' perception about school principals' leadership function*

---

\* Bu makale, Doç. Dr. Figen Ereş danışmanlığında M. İbrahim Akyürek tarafından hazırlanan “İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*is at the level of “often”, and teachers’ perception toward the subscale of leadership team harmony is at the level of I agree”. Teachers’ job satisfaction level is at the level of “satisfied”. There is a positive relation between characteristics of managers’ distributed leadership and teachers’ job satisfaction. Distributed Leadership perception changes according to the socio-economic conditions. The results of the research, which contains how distributed leadership perception changes according to socioeconomic conditions of the school place and examines the effects of socio-economic differences on distributed leadership perception, may lead the implementation of distributed leadership at the schools in Turkey.*

**Keywords:** *Leadership, distributed leadership, job satisfaction, teacher, primary school*

## GİRİŞ

Okul, önceden planlanmış amaçlara yönelik davranışları bir süreç içinde öğrenciye kazandırmayı hedefleyen örgüttür (Orhan, 2011). Okul, bireyi farklılaştırma işlevini öğretim yoluyla gerçekleştirir. Bu özellikleri nedeniyle okul müdürlerinin çalışma alanı, öğrenciler, veliler ve okul çalışanlarıdır (Açıkalın, 1998). Günümüzde toplumların daha karmaşık hâle gelmesi, daha karmaşık liderlik ihtiyacını da beraberinde getirmektedir (Fullan, 2001). Bu nedenle eğitim liderliği, yeni model arayışlarını sürdürmek zorunda kalmıştır (Donaldson, 2006). Liderliği uzun süredir çalışan akademik arena da toplumların değişmesine bağlı olarak yeni bir liderlik modeli üzerinde durmaktadır. Dağıtılmış liderlik olarak ifade edilen bu yeni modelin, okulda öğrenci başarısını artırdığı ifade edilmektedir (Leithwood ve Jantzi, 1999). Bu yeni modelin temel faktörü, iletişim rollerine ve sorumluluğu paylaşmaya odaklanmasıdır. Okul kapsamında dağıtılmış liderliği anlamak için öncelikle öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki sosyal etkinin incelenmesi gerekmektedir (Scribner, Sawyer, Watson ve Myers, 2007). Okulda dağıtımcı liderliği anlamada öğrenci velilerinin ve okul çevresinin rolü de önem taşımaktadır. Ancak temel faktör, dağıtımcı liderliğin okulda nasıl izlendiğini anlamaktır. Çünkü okul içinde işlevi olmayan bir liderliğin, okul çevresindeki işlevinin tartışılması olasıdır.

Dağıtılmış liderlik tek bir bireyden oluşan liderlikten öte, birbirleriyle iletişim ve etkileşim içinde olan bireylerden oluşan grubun ortaya koyduğu liderlik biçimidir. Dağıtılmış liderlik, klasik liderlik anlayışının sınırlarının genişletilmesini savunur ve bir grup ya da bir örgüt içinde yer alan tüm bireylerin kendilerine özgü bakış açılarının ve yeteneklerinin olabileceği ve bu sayede uzmanlık alanlarının sadece birkaç kişi yerine gruptaki tüm kişilere dağıtılabileceği fikrini içermektedir (Woods Bennett, Harvey ve Wise, 2004). Yapılan araştırmalar, okulda tek başına liderlik davranışı göstermenin okul başarısını etkilemediğini (Donaldson, 2006) ve okulda liderliğin dağıtılmasının, öğretmen kapasitesini geliştirdiği ve öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir (Harris, 2008; Spillane, 2005a). Okulda dağıtılmış liderlik; tüm okul çalışanları, öğrenci ve

velilerin işbirliği içinde olduğu, katılımcılığa dayalı bir karar alma sürecidir (Heck ve Hallinger, 2009). Bir başka ifadeyle okulda dağıtılmış liderlik, okul müdürü ve öğretmenlerin okulda yapılacak öğretim etkinliklerini içeren tüm işlevleri birlikte paylaştıkları bir süreç, liderlikle ilgili bir düşünme biçimidir (Spillane, 2005b). Bu liderlik modeli, bir okulun yaşamına katkıda bulunan tüm bireyler arasında oluşan etkileşimlerin sonucu oluşur. Barth (2001) ile DuFour ve Eaker'ın (1998) belirttiği gibi burada önemli olan sadece müdürlerin değil, öğretmenlerin de liderlik rolü üstlenmeleridir. Dağıtılmış liderlikte okul müdürünün temel rolü, öğretmen liderliğini desteklemesidir. Okulda dağıtılmış liderliğin bir diğer temel özelliği, okul misyonunun yerine getirilmesinde mesleki gelişim programları, okuldaki yönetsel ve örgütsel yapının yeniden düzenlenmesini içeren etkinlikleri organize etmesidir (Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2006). Bu nedenle dağıtılmış liderlik davranışı gösteren okul müdürleri ile öğretmenler arasında sosyal bir etkileşim söz konusudur (Spillane, 2005).

Dağıtılmış liderliğin görüldüğü okullarda temel bileşen öğretmendir. Araştırmalar göstermektedir ki öğrenci başarısının artmasında ve okul gelişiminde öğretmen liderliği önemlidir (Lieberman ve Miller, 2004; Whitaker, 2003). Ancak dağıtılmış liderlik görevleri bazı öğretmenler için zor olabilir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin lider davranışı gösterecekleri konuda yeterli olmamasıdır (Timperley, 2005). Bununla birlikte okul müdürünün dağıtılmış liderlik davranışının iş birliği gerektirmesi nedeniyle öğretmen dışında aileler ve okul çevresi için de olumlu etki göstermektedir, etkileşim ve iş birliği içinde dağıtılmış liderliğin görüldüğü okullarda öğrenci başarısının arttığı belirlenmiştir (Murphy, Smylie, Mayrowetz ve Seashore-Louis, 2009). Dağıtılmış liderlik için önemli olan, en üst ve en alt pozisyonda yer alana göre ele alınması değil, sorumluluğun ortaklaşa paylaşılmasıdır (Harris, 2008). Bu nedenle tüm çalışanların yönetim sürecinde, örgütün değişim ve gelişim çabalarında sorumluluk almaları önemlidir. Dolayısıyla örgütte bunu teşvik edecek, iş birliği ile hareket edip güven içinde çalışabilen bir grup oluşturulması gereklidir. İnsanların bu birlik ve beraberlik duygusuna sahip olması, başarı ve yenilik için şarttır (Harris, 2005). Dağıtılmış liderlik, bir örgütteki tüm bireylerin karar alma mekanizmasındaki yerini alması olarak da tanımlanmaktadır

(Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009). Dağıtılmış liderlik için önemli olan, sorumluluğun ortaklaşa paylaşılmasıdır (Harris, 2005). Örgütte karara katılma ve sorumluluk alma, çalışanların iş doyumunu artırması açısından önemlidir (Köklü, 2012). O hâlde, dağıtılmış liderliğin karara katılma ve sorumluluk alma işlevleri nedeniyle iş doyumunu sağlayacağı söylenebilir.

İş doyumunu, bir kişinin işinden aldığı haz ya da duyduğu memnuniyet olarak tanımlanmaktadır (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009). İş doyumunu, çalışanın işine karşı gösterdiği genel tutumdur. Bu tutum olumlu veya olumsuz olabilir (Gül, Karamanoğlu ve Gökçe, 2008). Öğretmenin iş doyumunu, okul etkililiği alan yazınında eğitim çıktılarını değerlendirme ve tahmin etmede en önemli göstergelerden biridir (Purkey ve Smith, 1983). Bir başka açıdan öğretmenin iş doyumuna yönelik araştırmalar, başarılı eğitim politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin iş doyumunun dikkate alınmasını savunmaktadırlar (Ololube ve Nwachukwu, 2006). Heller, Clay ve Perkins (1993) de okul amaçlarına ulaşmak için öğretmenin iş doyumunu artırmada, okul yönetiminin daha dikkatli davranması gerektiğini belirtmektedir. Ancak öğretmenin iş doyumuna yönelik çalışmalar, okul gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda ihmal edilmiştir. Hem okul yönetiminde hem de öğretim uygulamalarında temel unsur olan öğretmenlerin, eğitim öğretim kalitesini artıran en önemli faktörlerden biri olarak ele alınması gerekmektedir (Leithwood ve Beatty, 2007).

Yüksek nitelikte öğretmen eksikliği alanyazında sıklıkla ifade edilmekte ve öğretim kalitesi ile öğretmenin iş doyumunu arasındaki ilişki dile getirilmektedir (Ingersoll, 2001; Ololube ve Nwachukwu 2006; Liu ve Ramsey, 2008). Hall, Pearson, ve Carroll (1992) ise araştırmalarında, mesleklerinden ayrılmak isteyen öğretmenlerin iş doyumsuzluğu yaşadığını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin mesleklerinden ayrılma isteklerinin temel nedenleri okulda alınan kararlara katılmama, öğrenci disiplin sorunları ve okul yönetiminin öğretmene yetersiz desteği olarak belirlenmiştir (Ingersoll, 2001). Bu nedenle öğretimin kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin kendilerini okulda daha iyi hissetmeleri için okulun psikolojik koşullarının iyileştirilmesi gerekmektedir (Maeroff, 1988). Bilimsel çalışmalar liderlik davranışının iş doyumunu üzerinde etkili olduğunu da

göstermektedir (Lok ve Crawford, 1999; William ve Hazer, 1986; Mosadegh Rad ve Yarmohammadian, 2006). Eğitim, ordu, sağlık örgütlerinde yapılan çalışmalarda da çalışanların iş doyumunun kamu örgütlerinde özel sektör kadar önem taşıdığı açıklanmıştır (Bass, 1990; Chen ve Silversthorne, 2005). Liderlik ve çalışanın iş doyumunu, örgütün başarılı olmasında temel faktörlerdir. İş doyumunu sağlamış çalışanların örgüt içinde görev almada daha istekli olduğu ve bu örgütlerde çalışanların çalışma isteğinin daha fazla olduğu belirlenmiştir (Mosadegh Rad ve Yarmohammadian, 2006). Okulda dağıtılmış liderlik uygulamalarının, öğretmenin iş birliği ve olumlu inançlarına etkisi bulunmaktadır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010; Mascall, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008; Mayrowetz, Murphy, Louis ve Smylie, 2007). Bu nedenle dağıtılmış liderlikle öğretmenlerin iş doyumunu arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, okul müdürlerinden beklenen liderlik davranışlarından birinin dağıtılmış liderlik kavramı olduğunu belirtmektedir (Spillane, 2005b). Müdürlerin dağıtılmış liderlik davranışı ile ilgili yapılan çalışmalarda, dağıtılmış liderliğin öğretmenin öğretim kapasitesini artırdığı (Camburn, Rowan ve Taylor, 2003; Harris ve Spillane, 2008) ve bu davranış özelliklerinin öğretmenlerde iş doyumunu artırdığına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Machumu ve Kaitila, 2014). Türkiye’de genelde tüm örgüt türlerinde ve özelde okullarda, müdürlerin dağıtılmış liderlik davranışlarına yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle yapılmasına karar verilen bu çalışma, okuldaki müdürlerin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul yöneticilerinin dağıtılmış liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ölçerek akademisyenlere, eğitim yöneticilerine ve okul yöneticilerine ışık tutması açısından önemlidir. Böylece hem bakanlık hem de eğitim fakültelerinin, gerek ayrı ayrı gerekse iş birliği hâlinde, konu ile ilgili okullardaki uygulamalarına teori ve pratikte çeşitlilik katması açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte ilkökul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışı ve öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi ölçen ilk araştırma olması, çalışmanın bir diğer önemli yanıdır.

Bu önem doğrultusunda araştırmanın amacı, ilkokullarda müdürlerin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışlarının düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışlarının düzeyi bazı demografik değişkenlere göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin iş doyumunu ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin iş doyumları bazı demografik değişkenlere göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ve okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, ilkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi ve her ikisi arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik betimsel nitelikte, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli, önceki veya hâlihazırda süregelen bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama ise birden fazla değişken arasındaki değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2010). Araştırmada dağıtılmış liderlik davranışları ve iş doyumunu arasındaki ilişki ölçüleceğinden bu modelin uygulanmasına karar verilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini sosyoekonomik düzeyi farklı olan Ankara'daki üç ilçenin, özel ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Belirlenen ilçeler; Çankaya, Keçiören ve Gölbaşı'dır. Bu ilçelerden Çankaya, sosyoekonomik düzeyi en yüksek, Gölbaşı ilçesi ise en düşük olandır. Sosyoekonomik düzeyin tespitinde; Ankara

Kalkınma Ajansı tarafından yapılan “2014-2023 Bölge Kalkınma Planı”, Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) “2012 Seçilmiş Göstergelerle Ankara” ve de Koç ve Sarışen’in (2013) “Demografi ve Sosyo-Ekonomik Yapı” çalışmalarındaki istatistiki veriler temel alınmıştır. Çalışmada ilçelerin yeterince temsil edilebilmesi için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlçelerdeki öğretmen ve okul oranları farklı olduğundan örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Neyman paylaştırma yöntemi kullanılmıştır (Yamane, 2001). Araştırmanın evreni özel ve devlet okulunda çalışan 4.108 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem sayısı ise 296’dır. Öğretmenlerin 228’i devlet okulunda, 68’i özel okulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde %23’ünün erkek, %77’sinin kadın olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin %47’sinin eğitim fakültesi mezunu, %25.3’ünün eğitim yüksek okulu mezunu ve %27.7’sinin lisans tamamlama ile mezun oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde çalışma süreleri 1-10 yıl arası olanların %16,6, 11-20 yıl arası olanların %35,5, 21-30 yıl arası olanların %29.7 ve 30 yıl ve üzerini çalışanların %18.2 olduğu görülmektedir. Çalıştıkları okullarındaki kıdemleri incelendiğinde, 1-3 yıl arasında olanlar %44.6, 4-6 yıldır arasında olanlar 24,7, 7-9 yıl arası olanların 14,2 ve 10 yıl ve üzeri olanların ise %16,6 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %49’u sosyoekonomik düzeyi yüksek, %20’si sosyoekonomik düzeyi orta ve %31’i sosyoekonomik düzeyi düşük ilçede bulunan okullarda çalışmaktadır.



### Veri Toplama Araçları

Çalışmada ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin, okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışlarına yönelik görüşleri ve öğretmenlerin iş doyumunu düzeyini belirlemek için iki farklı ölçek kullanılmıştır.

#### *Dağıtımçı Liderlik Ölçeği*

Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını ölçmek için sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere Hulpia, Devos ve Rosseel tarafından geliştirilen (2009) ve Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLE) (Distributed Leadership Inventory- DLI)” kullanılmıştır. Envanter iki ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt ölçek, müdürlerin liderlik fonksiyonları 13 maddeden; ikinci alt-ölçek, liderlik ekibi uyumu ise 10 maddeden oluşmaktadır. Özdemir’in (2012) uyguladığı analizler sonucu Liderlik Fonksiyonları ölçeği varyansın açıklanma oranı %53.88 ve Liderlik Ekibi Uyumu ölçeği varyansın %44.93’ünü açıkladığını belirlemiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayıları için yapılan analizde ise Liderlik Ekibi Uyumu alt-ölçeğinin Cronbach’s Alpha katsayısı .91 ve Liderlik Fonksiyonları ölçeğinin Cronbach’s Alpha katsayısı .93 bulunmuştur.

Liderlik Fonksiyonları Alt Ölçeği; güçlü vizyon, destekleyici liderlik davranışları, öğretimsel destek ve bilişsel uyarım ile denetim olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert ölçeğindedir ve azdan çoğa doğru; “1) Hiçbir zaman 2) Bazen 3) Nadiren 4) Sık sık 5) Her zaman” olarak sıralanmıştır. Liderlik Fonksiyonları Alt Ölçeği güvenirlik katsayısı .90 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları; güçlü vizyon ,85, destekleyici liderlik davranışları .89, öğretimsel destek ve bilişsel uyarım ,92 ve denetim alt boyutu ,90 olarak bulunmuştur. Liderlik fonksiyonu ölçeğinin dört faktör tarafından açıklanan varyansı %63,31’dir. Birinci faktör varyansın %4,87’sini (öz değer: 1,9), ikinci faktör varyansın % 7,8’ini (öz değer: 3.15),üçüncü faktör varyansın %13.93’ünü (öz değer: 5,5),dördüncü faktör varyansın %36,71’ini (öz değer: 2,93) açıklamaktadır. Elde edilen değerlerden ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğuna karar verilmiştir.

Liderlik Ekibi Uyumu Alt Ölçeği; rol belirsizliği, grup uyumu ve amaç uzlaşma derecesi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert ölçeğindedir ve azdan çoğa doğru; “1) Hiç katılmıyorum 2) Biraz katılıyorum 3) Orta düzeyde katılıyorum 4) Katılıyorum 5) Kesinlikle katılıyorum” olarak sıralanmıştır. Liderlik Ekibi Uyumu Alt Ölçeği güvenilirlik katsayısı .90 bulunmuştur. Üç alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; rol belirsizliği ,88, grup uyumu ,92 ve amaç uzlaşma derecesi alt boyutu ,92 olarak bulunmuştur. Liderlik ekibi uyumu ölçeğinin üç faktör tarafından açıklanan varyansı %65,93’tür. Birinci faktör varyansın %19,4 (öz değer: 6.5), ikinci faktör varyansın %27,83’ünü (öz değer: 3,64), üçüncü faktör varyansın %18,75’ini (öz değer: 3,18) açıklamaktadır. Elde edilen değerlerden ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğuna karar verilmiştir.

#### *İş Doyumu Ölçeği*

Çalışmada Gündüz’ün (2008) Minnesota İş doyum ölçeğini esas alarak geliştirmiş olduğu 19 maddelik “İş Doyumu Envanteri” kullanılmıştır. Buna göre iş doyum ölçeği 3 alt boyuta ait 19 maddeden oluşmaktadır. İş doyum ölçeği; örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm, bireysel faktörler ve örgütsel iletişim olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert ölçeğindedir ve azdan çoğa doğru; “1) Hiç memnun değilim 2) Memnun değilim 3) Biraz memnunum 4) Memnunum 5) Çok memnunum” olarak sıralanmıştır. İş doyum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .90 bulunmuştur. Üç alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm ,91, bireysel faktörler .86 ve örgütsel iletişim alt boyutu ,92 olarak bulunmuştur. İş doyum ölçeğinin üç faktör tarafından açıklanan varyansı %60,42’dir. Birinci faktör varyansın % 19,34 (öz değer: 1,1), ikinci faktör varyansın %18,65 (öz değer: 9,9), üçüncü faktör varyansın %22,43 (öz değer: 7,6) açıklamaktadır. Elde edilen değerlerden ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğuna karar verilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veri toplama araçları, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan yasal izin ile örneklem kapsamındaki okullara gidilerek 2014-2015 öğretim yılında uygulanmıştır.

Uygulama sırasında gerekli uyarılar yapılarak yönergeler sözel olarak da ifade edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde temel olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlerin özellikleri dikkate alınmış ve veriler çözümlenerek yorumlanmıştır. Kullanılacak istatistik analizlerin belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Her iki ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği kontrol sonucu anlaşılmış ve araştırmanın alt problemlerinin sınanması için parametrik test tekniklerinden t testi ve varyans analizi seçilmiştir. Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışı ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde “İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişkiyi ölçen bu çalışmada toplanan verilerin analiz sonuçlarından elde edilen bulgular, alt problemlere uygun olarak sunulmuştur.

### Okul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Rollerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına ilişkin algıları sık sık ( $\bar{x}=3,84$ ) düzeyindedir. Liderlik fonksiyonlarına ilişkin alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin güçlü vizyon alt boyutuna sık sık ( $\bar{x}=3,92$ ); destekleyici liderlik alt boyutuna sık sık ( $\bar{x}=3,92$ ); öğretimsel destek ve bilişsel uyarım alt boyutuna sık sık ( $\bar{x}=3,71$ ) ve denetim alt boyutuna sık sık ( $\bar{x}=3,80$ ) olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Liderlik fonksiyonları alt ölçeğinin güçlü vizyon ve destekleyici liderlik alt boyutları en yüksek; öğretimsel destek ve bilişsel uyarım alt boyutu en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin liderlik ekibi uyumu alt ölçeğine yönelik algıları katılıyorum ( $\bar{x}=3,81$ ) düzeyindedir. Liderlik ekibi uyumuna ilişkin alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin Rol belirsizliği alt boyutuna katılıyorum ( $\bar{x}=3,89$ ); Grup uyumu alt boyutuna katılıyorum ( $\bar{x}=3,76$ ) ve Amaç uzlaşma derecesi alt boyutuna katılıyorum ( $\bar{x}=8,81$ ) olarak cevap verdikleri anlaşılmaktadır. Liderlik ekibi alt ölçeğinin rol belirsizliği alt boyutu en yüksek

ve grup uyumu alt boyutu en düşük ortalamaya sahiptir. Bu bulgulardan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını yerine getirdikleri söylenebilir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Ortalamaları

Alt Ölçekler	Alt Boyutlar	$\bar{X}$	S	p
Liderlik Fonksiyonları		3,84	.80	.51
	Güçlü Vizyon	3,92	.87	.58
	Destekleyici Liderlik	3,92	.83	.86
	Öğrt. Des. ve Bilişsel Uyarım	3,71	1,06	.07
	Denetim	3,80	.96	.65
Liderlik Ekibi Uyumuna		3,81	.88	.20
	Rol Belirsizliği	3,89	.87	.49
	Grup Uyumuna	3,76	.92	.11
	Amaç Uzlaşma Derecesi	3,81	.98	.23

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına ilişkin algıları karşılaştırıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerine ( $t(294)=,65$ ,  $p>,05$ ), öğrenim durumuna ( $F(3-295)= 1,28$ ,  $p>,05$ ), okuldaki kıdem yılına ( $F(3-295)= 3,19$ ,  $p>,05$ ), çalıştıkları okulların statüsüne ( $t(294)=,20$ ,  $p>,05$ ) göre okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına yönelik görüşlerinde farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okulların buldukları ilçenin sosyoekonomik durumuna göre okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F(3-295)= 25,80$ ,  $p<,05$ ). Yapılan analiz sonucunda öğretmen görüşlerindeki farklılığın alt ve orta düzey sosyoekonomik özellik gösteren ilçelerde olan okullar arasında olduğu belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin liderlik ekibi uyumuna ilişkin öğretmenlerin algıları karşılaştırıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerine ( $t(294)= 1,26$ ,  $p>,05$ ), öğrenim durumuna ( $F(2-295)=,14$ ,  $p>,05$ ), çalıştıkları okulların statüsüne ( $t(294)=2,00$ ,  $p>,05$ )

göre okul müdürlerinin liderlik ekibi uyumuna yönelik görüşlerinde bir farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin okuldaki kıdem yılına göre okul müdürlerinin liderlik ekibi uyumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F(3-295) = 5,09, p < ,05$ ). Yapılan analiz sonucunda 4-6 yıl arası çalışanlar ile 10 yıl ve daha fazla süredir çalışanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okulların buldukları ilçenin sosyoekonomik durumuna göre okul müdürlerinin liderlik ekibi uyumuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F(3-295) = 14,49, p < ,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda alt ve orta düzey sosyoekonomik özellik gösteren ilçelerde olan okullar arasında olduğu belirlenmiştir.

### Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerine İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgulardan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin “memnunum” düzeyinde ( $\bar{X} = 3,89$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamalar incelendiğinde bireysel faktörler boyutunun diğer boyutlara oranla daha düşük olduğu ( $\bar{X} = 3,82$ ) görülmektedir. Örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm alt boyutları en yüksek ortalamaya sahiptir ( $\bar{X} = 3,90$ ). Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin yaptıkları işten memnun oldukları söylenebilir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin Ortalamaları

Alt Ölçekler	Alt Boyutlar	$\bar{X}$	S	p
İş Doyumu	Örgüt İkl., Çal.Koş.Sos.Görünüm	3,90	.72	.10
	Bireysel Faktörler	3,82	.85	.13
	Örgütsel İletişim	3,90	.87	.37
Genel Doyum Düzeyi		3,89	.72	.14

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre iş doyum düzeyleri karşılaştırıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerine [ $t(294) = 2,04, p > ,05$ ], öğrenim durumuna [ $F(3-295) = 2,33, p > ,05$ ], çalıştıkları okulların statüsüne [ $t(294) = 2,30, p > ,05$ ] göre öğretmenlerin iş

doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin okuldaki kıdem yılına [ $F(3-295)=7,14, p>,05$ ] göre iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılığın 4-6 yıl arası çalışanlar ile 10 yıl ve daha fazla süredir çalışanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Okulların buldukları ilçenin sosyoekonomik durumuna göre de öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [ $F(3-295)= 15,63, p<,05$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analiz sonucunda alt ve orta düzey sosyoekonomik özellik gösteren ilçelerde olan okullar arasında olduğu belirlenmiştir.

### Dağıtımçı Liderlik ve İş Doyumu İlişkisine Dönük Bulgular

**Tablo 3.** Liderlik Fonksiyonu Alt Ölçeği ile İş Doyumu Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5
1.Güçlü Vizyon	3,92	,87	1	,55	,53	,71	,53
2.Destekleyici Liderlik	3,92	,83		1	,75	,61	,66
3.Öğretimsel Destek	3,71	1,06			1	,70	,65
4.Denetim	3,80	,96				1	,61
5.İş Doyumu	3,92	,72					1

Öğretmenlerin iş doyumunu ile okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik fonksiyonlarından güçlü vizyon, destekleyici liderlik, öğretimsel liderlik ve denetim alt boyutlarının korelasyon katsayılarına bakıldığında aralarında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Katsayılar incelendiğinde güçlü vizyon alt boyutu ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,53$ ). İş doyumunu ayrıca destekleyici liderlik ( $r=,66$ ), öğretimsel destek ( $r= ,65$ ) ve denetim alt boyutları ( $r=,61$ ) ile öğretmenlerin iş doyumları ile de orta düzeyde pozitif yönlü ilişkisi olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Liderlik Ekibi Uyumu Alt Ölçeği ile İş Doyumu Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2	3	4
1.Rol Belirsizliği	3,89	,87	1	,86	,79	,75
2.Grup Uyumu	3,76	,92		1	,91	,77
3.Amaç Uzlaşma Derecesi	3,81	,98			1	,70
4.İş Doyumu	3,92	,72				1

Öğretmenlerin iş doyumunu ile okul müdürlerinin liderlik ekibi uyumu rollerinden rol belirsizliği, grup uyumu, amaç uzlaşma derecesi alt boyutlarının korelasyon katsayılarına bakıldığında aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Rol belirsizliği alt boyutu ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ( $r=,75$ ). Ayrıca grup uyumu ( $r=,77$ ) ve amaç uzlaşma derecesi alt boyutları ( $r=,70$ ) ile öğretmenlerin iş doyumları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda müdürlerin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik “Liderlik Fonksiyonları” alt ölçeği algısı “sık sık” düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerden elde edilen verilerden, okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik fonksiyonlarına yönelik davranış özellikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yöneticilere yönelik liderlik fonksiyonlarından öğretimsel destek ve bilişsel uyarım alt boyutuna yönelik görüşleri daha düşüktür. Bu bulgunun nedeni, yöneticilerin öğretmenlerin bireysel gelişimiyle ilgili çalışmalarının yeterli düzeyde olmaması olabilir. Bilişsel uyarım; yenilik, yaratıcılık ve var olan sorunlara

yönelik çözüm üretebilmek amacıyla çalışanların harekete geçirilmesini içeren süreçtir (Simola, Barling ve Turner, 2010). Öğretmenlerin olumlu öğrenme ortamı oluşturmada bireysel çaba göstermeleri gerektiği gibi okul müdürlerinin de bu çabaları destekleyecek davranışları göstermesi gerekir (Reitzug, 1989). Fullan'ın (2001) da belirttiği gibi okul müdürleri harekete geçen sistem düşünürleri olmalıdırlar. Çünkü okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik ilişkisi içinde önemli rolleri vardır ve müdürler öğretmenlerin gelişimine olanak sağlamalıdırlar. Bununla birlikte öğretmenler de fırsatları değerlendirmelidirler (Blase ve Kirby, 2000). Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına ilişkin algıları karşılaştırıldığında öğretmenlerin okulların buldukları ilçenin sosyoekonomik durumuna göre okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük Gölbaşı ilçesinde öğretmen görüşlerinin ortalaması düşüktür.

Öğretmenlerin “Liderlik Ekibi Uyumu” alt ölçeği algısı “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürü ve yardımcılarının arasında bir uyum olduğu söylenebilir. Bununla birlikte grup uyumu alt boyutu ortalaması diğer alt boyutlara göre daha düşüktür. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul müdürlerinin liderlik ekibi uyumuna ilişkin algıları karşılaştırıldığında okuldaki kıdem yılına ve okulların buldukları ilçenin sosyoekonomik durumuna göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kıdem yılı yüksek öğretmenlerin okul müdürünün liderlik ekibi uyumu alt ölçeğine yönelik davranışlarına yönelik algıları daha yüksektir. Okul yönetiminde sosyal dinamiklere dikkat edilmesi, okulda dağıtılmış liderliğin etkileşimiyle yakın ilişkilidir (Scribner, Sawyer, Watson ve Myers, 2007). Okulda etkili bir iletişim, iş birliği için önemlidir. Çalışmada iletişimin kıdemi yüksek öğretmenler için daha olumlu olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre özellikle alt düzey sosyoekonomik çevrede bulunan okul müdürlerinin öğretmenlerin bireysel gelişimine destek olma ve müdür yardımcılıyla takım hâlinde çalışmasında bazı sorunların olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim süreci, okulun çıktıları, okul müdürünün liderlik davranışları, deneyim ve değerleri toplumsal kültürden etkilenmektedir



(Hallinger ve Leithwood, 1998). Bu nedenle olumlu etkileşim süreci, liderin özelliği, yaklaşımı ve davranışının kültür yapısına uygun olmasına bağlıdır.

Öğretmenlerin iş doyumunu “memnunum” düzeyindedir. Öğretmenlerin okuldaki kıdem yılına ve okulların buldukları ilçenin sosyoekonomik durumuna göre iş doyum düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin iş doyumunu daha yüksek ve sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunu daha düşüktür. Yapılan çalışmalar, çalışanların kariyer başlangıcı aşamasında ve kariyer sonu aşamada yüksek, kariyer ortası aşamada ise düşük bir iş doyumunu sağladığını göstermektedir (Crossman ve Haris, 2006; Opkara, 2006). Lee ve Wilbur (1985) da iş doyumunu ile yaş arasında pozitif bir ilişki olduğunu öne sürülmektedirler. Bununla birlikte okulun örgütsel özellikleri ve öğretmenlerin bireysel özellikleri, öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 1996). Çalışma sonuçlarından, diğer çalışmalarla benzer şekilde kıdemi yüksek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde iş doyumunu sağladığı söylenebilir. Liderlik fonksiyonları ve iş doyumunu ilişkisi incelendiğinde güçlü vizyon, destekleyici liderlik, öğretimsel destek ve denetim alt boyutları ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunduğu görülmektedir. Liderlik ekibi uyumu ve iş doyumunu ilişkisi incelendiğinde rol belirsizliği, grup uyumu ve amaç uzlaşma derecesi alt boyutları ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlar Hulpia, Devos ve Rosseel (2009), Ağırdaş'ın (2014) ve Ulusoy'un (2014) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Çalışma sonuçlarına göre ilkokullarda okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışı, öğretmenlerin iş doyumuyla olumlu yönde ilişkilidir ve öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin yardımcılarıyla iş birliği içinde çalışmasının öğretmenlerin iş doyumunu artırdığı söylenebilir.

Çalışma sonuçları ve alanyazında bu konuda yapılan çalışmalara göre öğretmenlerin iş doyumları ile okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları üzerine daha fazla ilişkilendirilmiş araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyoekonomik ve sosyokültürel farklılıkların dağıtımcı liderlik algısına etkisini ölçen bilimsel çalışma sonuçları,

Türkiye'deki okullarda dağıtımçı liderliğin uygulanmasına bir yön verebilir. Bu nedenle sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerin dağıtımçı liderliğe etkisini içeren araştırmaların yapılması bu çalışmanın bir önerisidir. Öğretmenlerin örtük liderlik yapılarını içeren araştırmalar ise okul müdürü ve öğretmenlerin etkileşimini belirleyen algısal bağlantıların anlaşılmasını sağlayabilir. Özellikle toplumsal kültürün liderliğe etkisini anlayabilmede, örtük liderlik algılarının araştırılması bu çalışmanın bir diğer önerisidir. Üniversitelerle iş birliği içinde, okul müdürleri ve öğretmenlerin eğitimi ve gelişimi çalışmaları, dağıtımçı liderliğin sorumluluk alma özelliğinden dolayı okulların misyon ve vizyonuna önemli katkılar sağlayabilir. Bu nedenle öğretmen ve okul müdürü yetiştirmede üniversitelerle bu kapsamda iş birliği yapılması bir diğer öneridir. Elde edilen sonuçlardan okulda dağıtımçı liderliğin uygulanmasında, okul yöneticilerinin davranışlarının önemli olması ile birlikte, öğretmenlerin sorumluluk alma ve bu sorumluluğu yerine getirmesi de önem taşımaktadır. Çalışmanın bir başka önerisi ise yönetsel önlemlerle ilgilidir. Liderlik ekibi uyumu ve iş doyumunu arasındaki yüksek ilişki nedeniyle müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin sorumluluk alma, aldığı sorumluluğu yerine getirecek bilgi ve beceriye sahip olma ve bu sorumluluğu yerine getirmede gerekli motivasyon ve bilgiye sahip olabilmesine yönelik hesap verebilirlik, koçluk, mentorlük gibi yönetsel önlemler, dağıtımçı liderliğin okullarda uygulanabilirliğini sağlayabilir.

**KAYNAKLAR**

- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul
- Barth, R.S. (2001). *Teacher leader*. Phi Delta Kappan, 82(4), 8-12.
- Bass, B. (1990). *Bass ve Stogdill's handbook of leadership: Theory research and managerial applications*. New York: Free Press.
- Blase, J. ve Kirby, P. (2000). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. CA: Thousand Oaks, Corwin Press.
- Camburn, E., Rowan, B. ve Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 347-373.
- Chen, J. ve Silverthorne, C. (2005). Leadership effectiveness, leadership style and employee readiness. *Leadership and Organization Development Journal*, 26(4), 280-288.
- Crossman, A. ve Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29-46.
- Donaldson, G. A. (2006). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York: Teachers College Press.
- DuFour, R. ve Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: National Education Service.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gül, H., Karamanoğlu, E. O., ve Gökçe, H. (2008). İş tatmini, stres, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti ve performans arasındaki ilişkiler: Sağlık sektöründe bir uygulama. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi Akademik Bakış*, 15, 10-20.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki: Gaziantep ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Hall, B., Pearson, C. ve Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *The Journal of Educational Research*, 85(4), 221-225.

- Hallinger, P. ve Leithwood, K. (1998). Unseen forces: The impact of social culture on school leadership. *Peabody Journal of Education*, 73 (2), 126-151.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, (46) 2, 172-188.
- Harris, A. ve Spillane J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management and Administration Society*, 22 (1), 31-34.
- Heck, R. H. ve Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46, 659-689.
- Heller, H. W., Clay, R., ve Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C. E. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill Publishing.
- Hulpia, H., Devos G. ve Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20 (3), 291-317.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Koç, B. ve Sarışen, A. (2013). Demografi ve sosyo-ekonomi yapı. 1.Kamusal Akıl Stüdyosu Sempozyumu Çankaya Belediyesi Kurumsal Analizi Lisans Araştırma Projesi. Alıntılama: <http://kurumsal.data.atilim.edu.tr/pdfs/110119-sunum01.pdf> (25.07.2015).
- Köklü, M. (2012). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 208-223.
- Lee, R. ve Wilbur, E. R. (1985). Age, education, job tenure, salary, job characteristics, and job satisfaction: A multivariate analysis. *Human Relations*, 38 (8), 781-791.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. ve Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: DFES Publications.

- Leithwood, K. ve Beatty, B. (2007). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks: Corwin Publishing.
- Leithwood, K., Patten, S., ve Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Lieberman, A. ve Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Liu, X. ve Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.
- Lok P. ve Crawford J. (1999). The relationship between commitment and organisational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organisational change and development. *Leadership and Organization Development Journal*, 20(7), 365-373.
- Machumu, H. ve Kaitila, M. (2014). Influence of leadership styles on teachers job satisfaction: A case of selected primary schools in Songea and Morogoro Districts, Tanzania. *International Journal of Administration and Policy Studies*, 6(4), 53-61.
- Maeroff, G. I. (1988). *The empowerment of teachers. Overcoming the crisis of confidence*. New York: Teachers College Press
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., ve Sacks R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K. S., ve Smylie, M. A. (2007). Distributed leadership as work redesign: Retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69-101.
- Mosadegh Rad, A. M., ve Yarmohammadian, M. H. (2006). A study of relationship between managers' leadership style and employees' job satisfaction. *Leadership in Health Services*, 19(2), 11-28.
- Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., ve Seashore-Louis, K. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership and Management*, 29(4), 181-214.
- Ololube, P. ve Nwachukwu. (2006). *Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An Assessment*. Essays in Education. Alıntılama: <http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf> (16.02.2011).
- Okpara, J.O. (2006). The relationship of personal characteristics and job satisfaction: A study of Nigerian managers in the oil industry. *The Journal of American Academy of Business*, 10, 49-58.

- Orhan, M. (2011). *Etkili okul karakteristikleri çerçevesinde okul yöneticilerinin davranışsal özellikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.
- Purkey, S., ve Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Reitzug, U. (1989). Principal – teacher interactions in instructionally effective and ordinary schools. *Urban Education*. 24(1), 38- 58.
- Scribner, J. P., Sawyer, K., Watson S. ve Myers, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Simola, S. K., Barling, J. ve Turner, N. (2010). Transformational leadership and leader moral orientation: Contrasting an ethic of justice and and ethic of care. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 179-188.
- Smylie, M. A., Lazarus, V. ve Conyers, J. B. (1996). Instructional outcomes of school-based participated decision-making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (3), 181-198.
- Spillane, J. (2005a). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership ve Management*, 25 (4), 383–97.
- Spillane, J. (2005b). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143–50.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory form practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- TÜİK (2012). Seçilmiş Göstergelerle Ankara. Alıntılama: <http://www.tuik.gov.tr/ilGostergeleri/iller/ANKARA.pdf> (30.07.2015).
- Ulusoy, T. (2014). *Okullarda sergilenen dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Whitaker, K. (2003). Superintendent perceptions of quantity and quality of principal candidates. *Journal of School Leadership*, 13, 159-180.
- Williams, L. J. ve Hazer, J.T. (1986). Antecedents and consequence of satisfaction and commitment in turnover models: A reanalysis using latent variable structural equation models. *Journal of Applied Psychology*, 71, 219-231.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. A. ve Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership. Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management Administration Leadership*, 32(4), 439-457.
- Yamane, T. (2001). *Temel Örnekleme Yöntemleri*. (Çev. Alptekin Esin, Celal Aydın, M. Akif Bakır, Esen Gürbüzsel), İstanbul: Literatür Yayınları.

## SUMMARY

*Distributed leadership is a new paradigm and emergent leadership shared by principals, teachers, students, and other education staff at all levels, and it focuses on leading the process and self enhancement. Therefore, distributed leadership provides a new perspective to observe leadership practice at schools. Main characteristic and output of distributed leadership is to enhance student achievement. On the other hand, job satisfaction is the most important workplace attitudes of teachers and schools. Job satisfaction enhances individual performance and organizational achievement by increasing work motivation. The aim of this research is to determine the level of relationship between distributed leadership characteristics of primary school principals and perceptions of teachers' job satisfaction. In the scope of this main aim, level of school principals' distributed leadership characteristics, teachers' job satisfaction levels and relations between distributed leadership roles and job satisfaction perceptions according to teacher's perceptions were examined. The model of the research is descriptive correlational research design. The population of the research is primary school teachers who work in public and private schools. These schools were determined from three districts which have different socio-economic level in Ankara. Districts determined are Çankaya, Keçiören and Gölbaşı. Socio-economic level of Çankaya district is the highest one and socio-economic level of Gölbaşı district is the lowest one. The sample of the research consisted of 296 primary school teachers. In order to determine distributed leadership perceptions of teachers, 23-item Distributed Leadership Inventory-(DLI) developed by Hulpia and friends and adapted to Turkish by Özdemir was used. In order to determine teachers' job satisfaction perceptions, 19-item Minnesota Job Satisfaction Survey adapted to Turkish by Gündüz was used. According to the findings from the research; it is understood that teachers' perception about School Principals' Leadership function is at the level of 'often'. Besides, teachers' perception about leadership team adaptation subscale is at the level of 'I agree'. Teachers' job satisfaction level is at the level of 'satisfied. There is a positive relation between characteristics of managers' distributed leadership and teachers' job satisfaction. The results of the study that includes how the distributed leadership perception changes according to the socio-economic conditions of the place that the schools exist and which evaluates the effects of distributed leadership perception may guide the implementation of the distributed leadership at schools of Turkey. The researches which will determine the forms of implicit leadership of teachers may help to understand the perceptual connections that determine managers' and teachers' interaction. Some administrative measures such as teachers' having responsibility, having knowledge and skills to fulfil responsibility and being able to response essential motivation and knowledge to fulfil responsibility, coaching, mentoring may provide distributed leadership applicability in schools.*

**MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Okuma Yazma  
Becerilerinin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi**

**The Assesment of MEB 2013 Preschool Education Program  
With Regard to Development of Literacy Skills**

Adalet KANDIR<sup>1</sup>, Elçin YAZICI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.  
akandir@gmail.com

<sup>2</sup>Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.  
yazici.elcin@gmail.com

*Makalenin Geliş Tarihi: 12.11.2016*

*Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016*

**ÖZ**

*Çalışma “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nın çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”; kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme basamakları dikkate alınarak doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda; MEB 2013 programında gelişim alanlarına göre kazanımlar incelendiğinde, okuma temel alanını kapsayan bilişsel ve dil gelişimi alanlarına ait kazanımların büyük oranda okuma becerilerini desteklediği, fakat yazma temel alanına yönelik kazanımların yetersiz kaldığı saptanmıştır. Ayrıca sosyal-duygusal ve motor gelişimi alanlarına yönelik okuma yazma becerileri ile ilişkili yeterli sayıda kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme süreci açısından değerlendirildiğinde, okuma yazma temel alanlarını içine alan etkinliklerin uygulanmasına ilişkin açıklamaların yetersiz kaldığı ve programda doğrudan okuma yazma temel alanlarının tüm boyutlarını destekleyebilecek bir merkezin olmadığı görülmüştür. Değerlendirme boyutu yönünden ise, okuma yazma becerilerinin tüm alanlarını kapsayan çok boyutlu değerlendirme araçlarının sınırlı kaldığı ve bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı tespit edilmiştir.*

***Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı, okuma yazma becerileri*

**ABSTRACT**

*This study has carried out in order to evaluate “MEB 2013 Preschool Education Program” with regard to development of literacy skills. “MEB 2013 Preschool Education Program” has been analyzed with considering gains, learning process and evaluation steps via document analysis method.*



*As a result of this study; when gains for supporting literacy skills in terms of development fields in MEB program is analyzed, it has been determined that the gains of cognitive and language development field which includes fundamental reading field supports the reading skills substantially, but the gains which represents this fields are insufficient to raise awareness for fundamental writing field. Furthermore, it has been established that there is no sufficient number of gains related to literacy skills for social-emotional and motor development fields. When it is considered in terms of learning process, it has been seen that the explanations of activities that including fundamental literacy skills are insufficient and there is not a center for supporting all dimensions of fundamental literacy skills. And in terms of the assessment, general impression has been established that the assessment and evaluation instruments are limited and individual differences are not considered.*

**Keywords:** *Preschool education, preschool education program, literacy skills*

## GİRİŞ

Okuma yazma kavramı, okuma yazma becerilerine yönelik farkındalık kazandırmada çocukların etkin rol aldığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre okuma yazma becerilerini öğrenme, doğumdan itibaren yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Johnson, 2015). Bu süreçler çocukların dikkat, algı, bellek, problem çözme, muhakeme, eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, gruplama, akıl yürütme, düşünme, iletişim kurma, el göz koordinasyonu ve kalem tutma gibi çeşitli becerilerin gelişimini destekler. Bu durum da daha sonraki okuma yazma becerilerinin temelinin oluşmasını sağlar (Albrecht ve Miller, 2004; Kandır ve Yazıcı, 2011).

Okuma yazma gelişiminin felsefesi, çocukların okumayı öğrenmeden önce temel becerilerde uzmanlaşması ve farkındalık kazanması anlayışına dayanır (Niessen, 2003). Çalışmalar, okuma ve yazma becerilerinin gelişimsel kökenlerinin erken çocukluk döneminde atıldığını gösterir (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Erken çocukluk döneminde yaşanan her deneyim, beyin gelişiminde çok önemlidir. Çünkü öğrenme deneyimlerinin, beyin gelişimi üzerinde pozitif etkisi vardır (Dowburd-Young, 2007). Beyin araştırmaları da, çocukları okuma ve yazma eğitime hazırlamak amacıyla erken deneyimlerin önemli olduğuna vurgu yapar. Erken çocukluk döneminde beyin daha esnek bir yapıya sahip olduğundan bu deneyimler nöral bağlantıları değiştirebilir. Bu durumda da beynin yapısı öğrenmeyi daha kolay hale getirecek şekilde değişikliğe uğrar. Okuma yazma becerilerine yönelik deneyimlerin tekrarı daha kalıcı değişikliklerin gerçekleşmesi için gereklidir. Bütün çocuklar hatta özel gereksinimi olan çocuklar bile daha sonraki okuma yazma eğitiminin etkili olması için bu deneyimlere gereksinim duyar (Klock, 2014).

Çocukların erken yıllardan itibaren deneyimlediği okuma yazma becerileri; alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve sözcük dağarcığı ile yazma (çizme, çevresel yazı vb.) becerileridir. Okuma yazmaya ait bu beceriler doğumla birlikte başlayarak görsel, işitsel,

bilişsel, sosyal ve özellikle dil gelişimine paralel olarak gelişim gösterir. Bu beceriler çocuklar için okuma yazma gelişiminin temelini oluşturur (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Wright, 2016).

Dice ve Schwanenflugel (2012), erken dönemde farkındalık kazandırılan okuma yazma becerilerinin daha sonraki akademik başarı için kritik bir öneme sahip olduğunu, McGee ve Ukrainetz (2009) ise nitelikli bir eğitimle ilkokula başlayan çocukların sözcüklerin ilk seslerini ya da her bir sözcüğün en küçük ses birimlerine yönelik becerilerinde yüksek performans gösterdiğini ifade eder. Melachlan ve arkadaşlarına (2006) göre çocukların çevreyi keşfetme ve yeni paradigmaya ulaşmada, eski bilgilerini yeni bilgilerle birleştirdikleri ve bu doğrultuda okuyazar oldukları ifade edilir (Akt. Johnson, 2015). Teale, Hoffman ve Paciga (2010) ise, okuma yazma becerilerinin önemi ile ilgili çocukların alıcı ve ifade edici sözcük becerilerinde dikkate değer farklılıklar üretme, yaratıcı düşünmeyi geliştirme ve zenginleştirilmiş oyun deneyimleriyle belirli bir hedef sözcük öğrenmeye kadar pek çok dil becerilerini geliştirmeye yönelik becerileri desteklediğini belirtir. Erken okuyazarlık açısından bakıldığında çocuklar, geleneksel okuma yazma becerilerinin edinimi ile doğrudan ilişkili olan sözcük dağarcığı, sözdizimi, anlatı yapısı, dilin üstdilsel yönleri, harfler ve metin bilgisini kazanır (Avendano-Garces, 2016). Erken çocukluk döneminde okuma yazma becerilerini destekleyici yöndeki etkinlikler, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları en aza indirgeyerek çocukların hem daha sonraki okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine hem de gelecekteki akademik başarılarına katkıda bulunur. Bu nedenle çocukların okul öncesi eğitimine başlamasından ilkokul yılları boyunca okuyazarlık becerilerinin temellerini inşa etmede okuma yazma becerilerinin önemi stabil olarak kalmıştır (Goodwin, 2014).

Çocuklarda okuma yazma becerilerine yönelik farkındalık kazandırmada aile desteği ve gelişimsel olarak uygun bir ortam oluşturmak da önemlidir (Jackman, 2012). Bu nedenle çocukların okul öncesi dönemdeki eğitimi tesadüflere bırakılmamalı, bilimsel ve sistematik

bir şekilde ele alınmalıdır (Shedd, 2005). Ebeveynler ve öğretmenler, çocukları yazılı ve sözel dille meşgul etmek için çocuklara birden çok olanak sunarak çevreyi keşfetmelerini sağlamalıdır. Çünkü çocukların sözcüklerdeki sesleri keşfetme, yazılı metindeki kavramları anlama ve sözcüklerin anlamı çıkarma gibi fırsatlara gereksinimi vardır. Öğretmenler sınıf ortamında çeşitli fırsatlar yaratarak okuma yazma becerilerinin gelişimini destekleyebilir. Yüksek sesle okuma, yazma, sesli düşünme, paylaşımlı okuma gibi doğru uygulamalarla çocukların karşılaşmalarını sağlayarak okuma yazma becerilerine yönelik etkinlikleri zevkli birer deneyime dönüştürebilir (Klock, 2014). Öğretmenler ilgi çekici materyaller sağlayarak, uygun sorular sorarak ve çocukların düşünceleri için zamanı iyi ayarlayarak farkındalık düzeylerini artırmalıdır. Ayrıca öğretmenler çocukların kendi kendine öğrenmesi ile bir yetişkinin yönlendirmesi ve desteği arasındaki dengeyi iyi kurmalıdır (Goodwin, 2008). Bu şekilde öğretmenlerin sınıflarında çocukları okuryazarlığa teşvik etmede nitelikli ve tekrarlı okuma yazma deneyimleri sağlamaları, okuma yazmayı müzik, sanat, bilim, dil, oyun, hareket, drama gibi farklı etkinlik türleri ile bütünleştirerek hem bir amaç hem de bir araç olarak kullanabilmeleri oldukça önemlidir (Sandall ve Schwartz, 2008).

Sonuç olarak; okuma yazma becerilerini destekleyici yöndeki etkinliklerin, çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak okuma yazmaya karşı pozitif yönde bir algı geliştirmelerini sağlayacak ve çocukları, potansiyellerini daha iyi kullanmaya itecek biçimde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir (Seefeldt ve Galper, 2007). Bu noktadan hareketle bu çalışma, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocukların okuma yazma (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve sözcük dağarcığı ile yazma) becerilerinin gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- a) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlar okuma yazma becerilerini destekleyiciliği açısından yeterli midir?

- b) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda öğrenme süreci okuma yazma becerilerini destekler nitelikte midir?
- c) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlendirme boyutu okuma yazma becerilerini destekler nitelikte midir?

## YÖNTEM

Araştırma, “Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirdiğinden betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırma verileri, doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve basılı materyallerin analizini kapsar. Aynı zamanda doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Sapsağlam, 2013). Araştırmada analizi yapılmış olan doküman, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılından itibaren uygulamaya konulmuş olup güncel olarak kullanılmaktadır. Araştırmada, nitel yöntemlerden olan doküman analizine uygun olarak içerik analizi tekniği uygulanmıştır. İçerik analizi sürecinde program baştan sona okunmuştur. İçerik analizi yapılacak olan dokümanın bir eğitim programı olduğu göz önünde bulundurularak, programın kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme basamakları kategori haline getirilmiştir. Okunan programın her bir kategorisinde okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilişkili kodlama işlemi yapılmıştır. İçerik analizi sürecinde belirlenen kategorilere göre kodlanan veriler bir araya getirilmiş, okuma yazma ile ilgili alanyazın yorumlanarak değerlendirilmiştir.

İlgili alanyazın doğrultusunda okuma yazma becerilerinin temel alanlarının okuma ve yazma becerileri olarak boyutlandırıldığı görülmüştür. Okuma becerileri temel alanı; alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve sözcük dağarcığı olarak alt boyutlara ayrılmıştır. **Okuma becerileri temel alanından alfabe bilgisi;** harfler ve sesler arasındaki sistematik

ilişkiyi inceleyen bir anlayışı temsil etmekle birlikte alfabenin yazılı harflerini ve çocukların bu harfleri tanımlama yeteneğini içermektedir. *Fonolojik farkındalık*; çocukların konuşma dilini daha küçük ses birimlerine ayırabilmesi ve düzenleyebilmesi için kullanabileceği yöntemlerin farkında olmasıdır. Ayrıca çocukları sesletim ve çözümleme aşamasına hazırlayan bir basamaktır. *Sözel dil ve sözcük dağarcığı*; sözel dil becerileri sözcük gelişimi ve telaffuz birbirlerini tamamlayan becerilerdir. Dinlediğini anlama, sözlü ifade ve sözcük dağarcığı gelişimini kapsar. Çocuklar sözel dili konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinir. Sözcük gelişimi, anlam bilgisini artırmak için özel bir sistemdir. Çocuklar sözcük dağarcığıyla sözel akıcılık, yazı ve anlam becerilerini geliştirir. **Yazma becerileri temel alanı ise**; yazının işlevlerinin farkına varma, yazıyı oluşturan birimleri yani metin, cümle, sözcük, harfi tanıma, bunların işlevlerini öğrenme, yazının yönü gibi noktaları ifade eder (Davis, 2004; Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Willis, 2008; Pilten ve Temur, 2009; Yazıcı, 2010). Buna göre “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı” çocukların okuma yazma becerilerini destekleyiciliği açısından; kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları dikkate alınarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Programda kazanımların dağılımı, gelişim alanlarına göre tek tek ele alınmıştır. İlgili alanyazın doğrultusunda okuma yazma becerilerinin temel alanlarından okuma (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi ve telaffuz) ve yazma becerilerine ait boyutlar bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duysal gelişim ve motor gelişim alanları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Ancak araştırmada okuma yazma becerileri ile ilişkili öz bakım beceri alanına ait doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili kazanımlara rastlanılmadığından bu alan değerlendirmeye alınmamıştır. Yine programda okuma yazma becerileri kapsamında öğrenme süreci, öğrenme yaşantılarını oluşturacak ortam, etkin katılımın sağlanacağı yöntem ve teknikler açısından; değerlendirme süreci ise, sınıf içindeki eğitimsel etkinlikleri ve süreçsel değerlendirmeyi içine alan çocuk, program ve öğretmen öğeleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, okuma yazma temel alanlarından hareket

edilerek “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı” okuma yazma becerilerine ilişkin kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları yönünden tartışılarak elde edilmiştir.

## **BULGULAR ve TARTIŞMA**

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda okuma yazma becerilerinin kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme süreci açısından incelenmesi amacıyla yapılan verilerin analizine ilişkin araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

### **MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Okuma Yazma Becerilerinin Kazanımlar Yönünden İncelenmesi**

Bu bölümde MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan bilişsel, dil, sosyal ve duygusal ile motor gelişim alanlarına ait kazanımlar, okuma yazma becerileri yönünden incelenmiştir. Okuma (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve sözcük dağarcığı) ve yazma temel alanları her bir gelişim alanında yer alan kazanımlar açısından değerlendirilmiştir.

Bilişsel gelişim alanında yer alan kazanımlar, “okuma yazma becerileri” ile ilişkisine göre şu şekilde sıralanmıştır:

- K1.** Nesne/durum/olaya dikkatini verir.*
- K2.** Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.*
- K3.** Algıladıklarını hatırlar.*
- K 5.** Nesne ya da varlıkları gözlemler.*
- K 6.** Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.*
- K 7.** Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.*
- K 8.** Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.*
- K9.** Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.*
- K 13.** Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır.*

- K 15. Parça-bütün ilişkisini kavrar.*
- K17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.*
- K18. Zamanla ilgili kavramları açıklar.*
- K19. Problem durumlarına çözüm üretir.*

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, okuma yazma becerilerinin bilişsel boyutu ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili olabilecek 13 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Kazanımlar; dikkat etme, nesne veya varlıkları gözleme, eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, semboller tanıma, parça-bütün ilişkisini kavrama, neden-sonuç ilişkisi kurma, zamanla ilgili kavramları açıklama ve problem durumlarına çözüm üretmeyi içermektedir.

Dil gelişim alanında yer alan kazanımlar, “okuma yazma becerileri” ile ilişkisine göre şu şekilde sıralanmıştır:

- K1. Sesleri ayırt eder.*
- K 2. Sesini uygun kullanır.*
- K 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.*
- K 4. Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.*
- K 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.*
- K 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.*
- K 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.*
- K 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.*
- K 9. Ses bilgisi farkındalığı gösterir.*
- K 10. Görsel materyalleri okur.*
- K 11. Okuma farkındalığı gösterir.*
- K 12. Yazı farkındalığı gösterir.*

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, okuma yazma becerilerinin dil gelişimi boyutu ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili olabilecek 12 kazanım bulunmuştur.



Kazanımlar; sesleri ayırt etme, sesini uygun kullanma, söz dizimi kurallarına göre cümle kurma, konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanma, dili iletişim amacıyla kullanma, sözcük dağarcığını geliştirme, dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrama ve çeşitli yollarla ifade etme, sesbilgisel farkındalığı gösterme, görsel materyalleri okuma ve okuma ve yazma farkındalığı gösterme gibi bilgi, beceri ve yetkinlikleri içermektedir.

Sosyal ve Duygusal gelişim alanında yer alan kazanımlar, “okuma yazma becerileri” ile ilişkisine göre şu şekilde sıralanmıştır:

**K 4.** *Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.*

**K 5.** *Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.*

**K7.** *Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.*

**K15.** *Kendine güvenir.*

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, okuma yazma becerilerinin sosyal ve duygusal gelişim boyutu ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili dört kazanım bulunmuştur. Kazanımlar; bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklama, olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterme, bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüleme ve kendine güvenme gibi ifadeleri içermektedir.

Motor gelişim alanında yer alan kazanımlar, “okuma yazma becerileri” ile ilişkisine göre şu şekilde sıralanmıştır:

**K4.** *Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.*

**K5.** *Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.*

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde, okuma yazma becerilerinin motor gelişim boyutu ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili iki kazanım bulunmuştur. Kazanımlar; küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapma ve müzik ve ritim eşliğinde hareket etme gibi ifadeleri içermektedir.

Yukarıda yer alan açıklamalar doğrultusunda “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda yer alan gelişim alanlarına ait kazanımlar okuma yazma becerileri yönünden

incelendiğinde; bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve motor gelişim alanında toplam 31 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Buna göre okuma yazma becerileri temel alanları ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili kazanımların en çok %41,9 (13) oranla bilişsel gelişim alanına ait olduğu görülmektedir. Bilişsel gelişim alanını sırasıyla %38,7 oranla dil gelişimi, %12,9 oranla sosyal ve duygusal gelişim ve %6,4 oranla motor gelişim alanlarının izlediği görülmüştür.

Yukarıda verilen kazanımların okuma yazma becerileri ile ilişkilendirilmesi öğretmen inisiyatifindedir. Okuma yazma becerilerinin kapsamı çerçevesinde kazanımlar değerlendirilmeye çalışılmış ve ilgili alanyazın doğrultusunda açıklamalara yer verilmiştir. Bu bölümde okuma yazma gelişiminin temeli, okuma (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve sözcük dağarcığı) ile yazma becerileri olarak incelenecektir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okuma temel alanının *alfabe bilgisi alt boyutu*; harfler ve sesler arasındaki sistematik ilişkiyi inceleyen bir anlayışı temsil eder. Alfabe bilgisi, her bir harfin adını sözel olarak ifade etme yeteneğidir. Alfabenin yazılı harflerini ve çocukların bu harfleri tanıma ve hatırlama yeteneği alfabe bilgisi alt boyutu içinde yer alır. Çocuklar harfleri adlandırmayı, birbirlerinden ve sayılardan ayırt etmeyi ve sözcüklerden harfleri anlamayı öğrendikçe harf kavramı geliştirir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Hall, 2008). Aynı zamanda alfabe bilgisi, çocukların büyük ve küçük harfleri tanımasına ve ayırt etmesine yönelik becerileri de içerir. Bu beceri, daha sonraki okuma başarısı için en iyi belirleyicilerden biri olarak tespit edilmiştir ve uzun vadeli okuma sonuçları için yaşamsal öneme sahiptir. McCormick ve arkadaşları (1994), küçük harfleri tanımlama yeteneğinin birinci sınıf okuma başarısı ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Akt. Hall, 2008). Alfabe bilgisi ile okuma, anlama ve yazma gibi okuryazarlık becerileri arasında güçlü bir ilişki vardır. Okuryazarlık becerinde öğrenmeye dâhil olan bilişsel süreçlerden dikkat, alfabe bilgisine yönelik farkındalık kazandırmada çok önemlidir. Alfabe bilgisi ile dikkat becerisi arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilir.

Bu nedenle alfabe bilgisi, erken okuryazarlık becerilerinin odak noktası olmuştur (Dice ve Schwanenflugel, 2012; Mannes, 2013; Brittnacher, 2014). Bu açıdan öğretmenlerin ve çocukların çevrelerinde bulunan diğer yetişkinlerin çocuklara zengin içerikli çeşitli materyaller sunması ve çocukların alfabeyi çevrelerindeki yazılı materyallerle ilgili deneyimlerinden öğrenmesi, çocukların yazılı materyallerdeki kodları parçalara ayırıp birleştirme potansiyeline sahip olmasına yardımcı olmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2008). Bu açıdan okuma becerilerini destekleyici yönde çocuklarla geçirilen nitelikli deneyimler çocuklarda okuma ilgisi uyandırmakta ve içsel motivasyon sağlamaktadır. İçsel motivasyon ise uzun vadeli okuma ilgisi ile bağlantılıdır. Yapılan çalışmalarda da okuma deneyimlerine yönelik çocuklarda ilgi ve motivasyonun sağlanmasının önemli ölçüde alfabe bilgisini etkilediği tespit edilmiştir (Benmeleh, 2011; Carroll, 2013).

Okuma temel alanının *alfabe bilgisi alt boyutu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı bilişsel gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K1, K3, K5, K6, K7, K8, K13 ve K17 numaralı kazanımların alfabe bilgisi alt boyutu ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımların “dikkat ve hatırlama becerilerini destekleme; nesne/varlığın adını, sesini ve büyüklüğünü söyleme ve bu özelliklere göre eşleştirme, gruplama ve karşılaştırma yapma; verilen açıklamaya uygun sembolü gösterme ve gösterilen sembolün anlamını söyleme; bir olayın olası nedenlerini ve sonuçlarını söyleme ve görsel sembolleri tanıma” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, bilişsel gelişim alanına ait kazanımların çoğunluğunun alfabe bilgisini desteklemeye ilişkin kazanımlarla paralellik gösterdiği ve bu alt boyutla ilişkili bilişsel gelişim alanına yönelik kazanımların yeterli olduğu söylenebilir.

Okuma temel alanının *alfabe bilgisi alt boyutu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı dil gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K1, K9 ve K11 numaralı kazanımların alfabe bilgisi alt boyutu ile dolaylı yönden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımların “sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyleme, verilen sese benzer sesler

çıkarma; sözcüklerin başlangıç seslerini ve sonunda yer alan seslerini söyleme, aynı sesle başlayan ve biten sözcükler üretme; çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşma” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde; alfabeindeki harflerin seslerini bilme, harflerin seslerini ayırt etme, harflerin seslerle olan ilişkilerini ön plana çıkarma gibi özellikler çocukların okuma becerilerinin temelini oluşturması açısından son derece önemlidir. Buna göre dil gelişim alanına ait kazanımlar, alfabe bilgisini dolaylı yünden temsil etse de belirtilen özelliklere yönelik doğrudan ilişkili kazanım ve göstergelerin yetersiz kaldığı görülmüştür. Buna yönelik kazanımların ilave edilmesine ve göstergelerin “açıklama” kısmının bu alanı temsil edecek şekilde genişletilmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Okuma temel alanının *alfabe bilgisi alt boyutu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K7 numaralı kazanımın alfabe bilgisi alt boyutu ile dolaylı yünden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımın; “yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlama” ifadesini içeren göstergeyi temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde; alfabe bilgisine yönelik farkındalık kazandırmada ilgi ve motivasyon, çocukların eğilimlerini ortaya koymaları açısından son derece önemlidir. Bu nedenle ilgi ve içsel motivasyon yaratma ile bu tutumları desteklemeye ilişkin kazanımlarla zenginleştirilmesi gerekli görülmüştür. Bu şekilde bireysel farklılıklara dayalı ilgi ve motivasyon sağlanmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Okuma temel alanının *alfabe bilgisi alt boyutu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı motor gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K4 numaralı kazanımın alfabe bilgisi alt boyutu ile dolaylı yünden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımın; “nesneleri yan yana dizme ve nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirme” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde; alfabe bilgisine yönelik farkındalık kazandırmada yazılı materyallerin çocukların kodları

parçalara ayırıp birleştirme potansiyeline yardımcı olması açısından oldukça önemlidir ve bu durum da harf biçimlerini, harf sıralamalarını ve harf öbeklerini ön plana çıkarmaktadır. Bu açıdan motor gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerin bu alt boyutu tam olarak karşılamadığı ve göstergelerin “açıklama” kısmının kapalı olduğu söylenebilir. Bu alt boyuta özgü unsurları destekleyici yönde kazanımlarla zenginleştirilmesi, öğretmen inisiyatifini ortadan kaldırarak eğitimin daha sistematik bir şekilde verilmesinde etkili olabileceği düşünülebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okuma temel alanının **fonolojik farkındalık alt boyutu**; okuma becerileri için bir diğer önemli beceridir. Fonolojik farkındalık, dilin temelinde yer alan ses yapısının anlaşılması ve sese yönelik farkındalık kazandırılmasıdır. Sözcükleri oluşturan sesler ve ses birimlerinin kodları ile ilgili algılama yeteneği olarak ifade edilir. Fonolojik farkındalıkta, sözcükler seslerden oluşur ve değişik düzeylerde ses birimlerine ayrılır. Bu alan, farklı türde becerileri yansıtan çok yönlü bir yapı olarak kabul edilir (Hall, 2008). Fonolojik farkındalık anlama, çözme ve sesleri harmanlamayı içerir. Bu beceri, sözcükleri geliştirmek için heceleri, grafemleri (yazı birim) ve ses birimlerini tanımadır. Fonolojik farkındalıkta ilk basamak, her bir sesin bir harfi temsil ettiği ve bu seslerin bir araya gelerek sözcükleri, sözcüklerin bir araya gelerek cümleleri oluşturduğunu anlamaktır. Kafiye ve ses yinelemesi uygulamaları, sözcükler arasında benzerlik ve farklılıkları tanıma ve anlamada yardım eder (Brittnacher, 2014). Fonolojik farkındalık; ses, ses birimleri, ayırıştırma, birleştirme, harmanlama, kafiye, fonem ve sözcük gibi becerileri kapsar. Çocukların fonolojik farkındalık becerilerindeki gelişimleri; ritim, aynı sesin tekrarı, hece farkındalığı, birleştirme ve ayırıştırma ile ilgili becerilerindeki başarılarından anlaşılır (Mannes, 2013; Yazıcı, 2013). Bradley ve Bryant (1985) yaptıkları araştırmada fonolojik farkındalık becerisine yönelik verilen eğitimde çocuklardan ilk seslerine göre sözcükleri gruplarına ayırmaları (taş-top-ip) ve plastik harflerle yazmaları istenir. Çocukların bu becerileri yönelik iyi performans gösterdikleri ve çocukların sözcük tanıma, sözcük okuma,

anlama ve yazma becerilerini desteklediği tespit edilmiştir (Akt. Mannes, 2013). Fonolojik farkındalık ile dikkat becerisi arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocuklarda fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi büyük önem taşır (Dice ve Schwanenflugel, 2012). Bu açıdan öğretmenlerin ve çocukların çevrelerinde bulunan diğer yetişkinlerin çocuklara; ritimli sözcükleri tanıma, ayırt etme, ses ekleme ve çıkarma gibi oyunlar, sözcük başında ve sonunda aynı sesle başlayan/biten sesleri eşleştirme, ayırt etme, gruplama ve karşılaştırma, bir cümledeki sözcük sayısını ve sözcükteki hece ve ses sayısını bulma vb. etkinlikler sunması ile fonolojik farkındalığı geliştirici çalışmaların gerçekleştirilmesi önemlidir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Yazıcı, 2013). Fonolojik farkındalık becerilerini destekleyici yönde yapılan etkinlikler çocuklarda okumaya yönelik ilgi uyandırmakta ve içsel motivasyonu desteklemektedir. Yine yapılan çalışmalarda da okuma deneyimlerine yönelik çocuklarda ilgi ve motivasyonun sağlanmasının önemli ölçüde alfabe bilgisinin yanı sıra fonolojik farkındalık becerilerini de etkilediği tespit edilmiştir (Benmeleh, 2011; Carroll, 2013).

Okuma temel alanının *fonolojik farkındalık alt boyutu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı bilişsel gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K1, K5, K6, K7, K8, K9, K15 ve K17 numaralı kazanımların fonolojik farkındalık alt boyutu ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımların; “dikkat becerisini destekleme; nesne/varlıkların seslerini ve uzunluklarını söyleme ve bu özelliklere göre nesne/varlıkları eşleştirme, gruplama, karşılaştırma ve sıralama yapma; bir bütünün parçalarını söyleme, bir bütünü parçalara bölme ve parçaları birleştirerek bütün elde etme; bir olayın olası nedenlerini ve sonuçlarını söyleme” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, bilişsel gelişim alanına ait kazanımların çoğunluğunun fonolojik farkındalığı desteklemeye ilişkin kazanımlarla örtüştüğü ve bu alt boyutla ilişkili kazanımların yeterli olduğu söylenebilir. Fakat dolaylı yönden destekleyici

olan göstergelerin “açıklama” kısmında bu alt boyutu temsil edecek şekilde ifadelere yer verilmesi uygulamaya dönük sorunların ortaya çıkmasında engelleyici rol oynayacağı düşünülebilir.

Okuma temel alanının *fonolojik farkındalık alt boyutu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı dil gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K1 ve K9 numaralı kazanımların fonolojik farkındalık alt boyutu ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımların; “sesin özelliğini ve sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyleme, verilen sese benzer sesler çıkarma; sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerini söyleme, aynı sesle başlayan ve biten sözcükler üretme, şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyleme” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, dil gelişim alanına ait kazanımların fonolojik farkındalık becerilerini destekleyiciliği açısından yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Buna göre dil gelişim alanına ait kazanımlar, fonolojik farkındalık alt boyutunu doğrudan temsil etse de hece farkındalığına ilişkin kazanım ve göstergelerin yetersiz olduğu ve bu becerilere yönelik kazanım ve göstergelerin ilave edilmesinin çocuklar için daha yararlı olabileceği düşünülebilir.

Okuma temel alanının *fonolojik farkındalık alt boyutu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K7 numaralı kazanımın fonolojik farkındalık alt boyutu ile dolaylı yönden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımın; “yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlama” ifadesini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazında incelendiğinde; fonolojik farkındalık becerilerine yönelik farkındalık kazandırmada bu beceriye ilişkin çocukların ilgileri, yetkinlikleri ve güdülenmişlik düzeyleri bu alt boyuta yönelik olumlu algı geliştirmeleri açısından son derece önemlidir. Bu nedenle fonolojik farkındalık becerilerinin tutum, ilgi ve motivasyon boyutlarını desteklemeye ilişkin kazanımlarla zenginleştirilmesi

sağlanabilir. Bu şekilde öğretmenler, çocukların bu alt boyuta yönelik ilgi ve motivasyon geliştirmesinde etkili olabilir.

Okuma temel alanının *fonolojik farkındalık alt boyutu* MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı motor gelişim alanı kazanımları açısından değerlendirildiğinde; K5 numaralı kazanımın fonolojik farkındalık alt boyutu ile dolaylı yönden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımın; “bedenini, nesnelere ve vurmaları kullanarak ritim çalışması yapma ile müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapma” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde; ritim becerilerinin çocukların heceleme kategorilerini öğrenmesine ve çocukların söylenen cümledeki sözcük, sözcükteki hece ve sözcükteki ses sayısı kadar alkışlarla ya da çalgılarla ritim tutmasına; sesin başta, ortada ve sonda olma durumuna göre çeşitli hareketleri yapmasına yardımcı olması açısından son derece önemlidir. Bu açıdan motor gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerin bu alt boyutu doğrudan temsil etmediği ve göstergelerin “açıklama” kısmının yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu nedenle fonolojik farkındalık becerilerinin bu yönünü destekleyici kazanımlarla güçlendirilmesi ve “açıklama”ların bu boyutu temsil edecek şekilde genişletilerek uygulamaya dönük sorunların ortaya çıkmaması ya da minimal düzeye indirgenmesi sağlanabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okuma temel alanının **sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutu**; bu beceriler iç içe geçmiş becerilerdir. Sözel dil becerileri; alıcı ve ifade edici dil, sözcük dağarcığı, sözdizimi, semantik bilgi, kavramsal bilgi ve anlatı bilgisi olarak tanımlanır (Haustein, 2012). Sözel dilin; gereksinim ve istekleri karşılama, başkalarıyla iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, hayal dünyasını genişletme, bilgiyi araştırma ve edinilen bilgiyi sunma gibi işlevleri bulunur. Sözel dil becerileri, okuma becerilerini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen okuma gelişimi için son derece önemlidir. Çocuklar sözel dili, konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinir. Bu nedenle bu beceriyi anlamak ve geliştirmek gerekir. Sözel dil becerileri, sözcük dağarcığı ve telaffuz becerileri



birbirlerini tamamlayan becerilerdir (Shaw, 2007; Yazıcı, 2010; Brittnacher, 2014). Sözcük dağarcığı, anlam bilgisini artırmada özel bir sistemdir. Çocuklar sözcük dağarcığını, yeni sözcükler öğrenerek ve bildiği sözcüklerin yeni anlamlarını öğrenerek geliştirir. Bu şekilde çocuklar sözcük dağarcıklarını geliştirdiklerinde düşüncelerini, bilgilerini ve seslerini daha etkili bir şekilde aktarabilir (Ziolkowski, 2004; Willis, 2008; Yazıcı, 2010). Sözcük dağarcığı; anlama, sözdizimsel ve kavramsal bilgi ve daha sonraki okuma yeterliliklerine bağlıdır. Bu beceri, metnin anlaşılmasında anahtar görevi üstlenir ve bir çocuğun sözel dil becerileri üzerine inşa edilir (Mannes, 2013). Çocuklara zenginleştirilmiş oyun deneyimleri ile belirli hedef sözcüklerin kazandırılması önemlidir. Bu nedenle çocuklar ne kadar fazla deneyim yaşarsa o kadar sözcük ve onun anlamına sahip olmakta ve buna bağlı olarak sözcük dağarcıkları artmakta ve sözel dil gelişimleri desteklenmektedir. Sözcük dağarcığının ve sözel dil gelişiminin desteklenmesi; çocukların konuşmasında kolaylık, akıcılık ve sözcüklerin doğru telaffuz edilmesini sağlar. Bu durum alıcı ve ifade edici dil becerilerinde belirgin farklılıklar ortaya çıkarır (Willis, 2008; Goodwin, 2014). Sözel dil ve sözcük dağarcığı ile dikkat becerisi arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocuklarda sözel dil ve sözcük dağarcığı becerilerinin gelişimi büyük önem taşır (Dice ve Schwanenflugel, 2012). Bu açıdan öğretmenlerin ve çocukların çevrelerinde bulunan diğer yetişkinlerin çocuklara; zengin dil deneyimleri oluşturma, çocukları farklı sözcüklerle ve karmaşık cümle yapılarıyla konuşmaya özendirme, etkileşimli okuma çalışmaları yapma vb. etkinlikler sunması çocukların sözel dil becerilerinin gelişmesi ile birlikte sözcük dağarcığı ve telaffuz becerilerini desteklemesi açısından önemlidir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Yazıcı, 2013). Sözel dil ve sözcük dağarcığı becerilerini destekleyici yönde yapılan etkinlikler, çocukların yeterlik ve özgüven geliştirmelerine yardımcı olmakta ve çocuklarda motivasyon gelişimini desteklemektedir (Willis, 2008; Carroll, 2013).

Okuma temel alanının *sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı bilişsel gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K1, K2, K3, K13, K17, K18 ve K19 numaralı kazanımların sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutu ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımların; “dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanma, dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorma ve bunları ayrıntıları ile açıklama; nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyleme, tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklama, gerçek durumu inceleme ve tahmini ile gerçek durumu karşılaştırma; nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyleme; gösterilen sembolün anlamını söyleme; bir olayın olası nedenlerini ve sonuçlarını söyleme; olayları oluş zamanına göre sıralama, zaman ile ilgili kavramları anlamına uygun şekilde açıklama; problemi söyleme, probleme çeşitli çözüm yolları önerme, seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyleme ve probleme yaratıcı çözüm yolları önerme” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, bilişsel gelişim alanına ait kazanımların çoğunluğunun sözel dil ve sözcük dağarcığı becerilerini desteklemeye ilişkin kazanımlarla örtüştüğü ve bu alt boyutla ilişkili kazanımların yeterli olduğu söylenebilir. Fakat dolaylı yönden destekleyici olan kazanımların ilişkisel bir yaklaşımla ele alınması son derece önemlidir. Göstergelerin “açıklama” kısmında bu alt boyutu temsil edecek şekilde ifadelere yer verilmesi yanlış anlaşılmalarda ortadan kaldıracığı söylenebilir.

Okuma temel alanının *sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı dil gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10 ve K11 numaralı kazanımların sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutu ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımların; “konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanma ve sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlama; düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurma ve cümlelerinde öğeleri doğru kullanma; cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim

durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanma; konuşma sırasında göz teması kurma, jest ve mimikleri anlama, konuşurken jest ve mimiklerini kullanma, konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırma, konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanma, sohbet katılma, duygu, düşünce ve hayallerini ve nedenlerini söyleme; dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark etme ve sözcüklerin anlamlarını sorma, sözcükleri hatırlama ve sözcüklerin anlamını söyleme, yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanma, zıt/eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanma; sözel yönergeleri yerine getirme, dinlediklerini/izlediklerini açıklama ve bunlar hakkında yorum yapma; dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorma ve sorulara yanıt verme, dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatma ve dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergileme; görsel materyalleri açıklama ve bunlarla ilgili sorular sorma, sorulara yanıt verme, görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturma; çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşma, yetişkinden kendisine kitap okumasını isteme, okumayı taklit etme ve okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklama” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, dil gelişim alanına ait kazanımların sözel dil ve sözcük dağarcığı becerilerini destekleyiciliği açısından paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre bu alt boyuta ilişkin kazanımların yeterli olduğu söylenebilir.

Okuma temel alanının *sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutu* MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanımları açısından değerlendirildiğinde; K4, K5, K7 ve K15 numaralı kazanımların sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutu ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımların; “başkalarının duygularını, duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyleme; olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklama, olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterme, yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlama; kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyleme, grup önünde kendini ifade etme, gerektiği durumlarda

farklı görüşlerini söyleme” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, sözel dil ve sözcük dağarcığı becerilerine yönelik farkındalık kazandırmada bu alt boyuta ilişkin kazanım ve göstergelerin sözel dil becerilerinin gelişimsel basamakları olan alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklemesi, çocukların sosyal yaşamlarındaki diğer yetişkinleri model alarak öğrenmesiyle sözcük bilgisi, biçim bilgisi ve anlatı becerilerini zenginleştirilmesi ve bu doğrultuda çocukların özgüven geliştirmeleri son derece önemlidir. Bu alt boyutta yer alan kazanımların sözel dil ve sözcük dağarcığı becerilerini destekleyiciliği açısından örtüştüğü tespit edilmiştir. Buna göre bu alt boyuta yönelik kazanımların çocukların olumlu algı geliştirmeleri açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Okuma temel alanının *sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutu MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı motor gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutu ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili kazanım olmadığı görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde **yazma temel alanı**; yazının çeşitli özelliklerini ve bileşenlerini içerir. Bir çocuk bir metni okurken ya da okuyan birini gördüğünde yazının kurallarını anlamaya çalışır. Soldan sağa doğru okunduğunu, önden arkaya doğru ilerlediğini, sözcükler arasında boşluklar olduğu, resim ve metin arasındaki ve noktalama işaretleri arasındaki ilişkiyi fark eder. Yazının çeşitli bileşenlerine yönelik farkındalık kazanan çocuklar daha sonraki okuduğunu anlama becerisinde yetkinlik kazanır (Mannes, 2013). Aynı zamanda yazma becerisi, sözlü ve yazılı sözcükler arasındaki ilişkinin yanı sıra yazı dilinin işlevlerini içerir. Çocuklar bir sayfadaki resim ve sözcükler arasındaki farkları tespit ederek kavramın anlamını öğrenir. Ayrıca soldan sağa okuma, yukarıdan aşağıya doğru okuma gibi yazılı dildeki kuralları kapsar. Yazı farkındalığı, kitaplar ve yazılı dilin anlaşılması olarak tanımlanır (Brittnacher, 2014). Yazma becerilerinin gelişimi, çocukların bilişsel, motor, duyuşsal ve dil becerilerinin kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle çocukların

yazma becerilerinde yeterli duruma gelebilmeleri için; sinir-kas ve el-göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi, parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması, yazma için gerekli olan araç ve gereçleri doğru kullanabilme, satır, çizgi, sağ, sol, yukarı, aşağı, dik, yatık, eğri, iç, dış, alt, üst vb. kavramları bilme, yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme; özellikle alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme, istekli olma gibi özelliklere sahip olmaları gerekir (Kostelnik, Sodermen ve Whiren, 2004; Yazıcı, 2013). Yazma sürecinde öğrenmeye dahil olan bilişsel süreçlerden dikkat, etkili erken okuryazarlık becerilerine yönelik farkındalık kazandırmada son derece önemlidir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007). Bu açıdan öğretmenlerin ve çocukların çevrelerinde bulunan diğer yetişkinlerin çocuklara; günlük olarak kitap okuma, hedefe yönelik çevresel yazılarla çocukların deney yapabileceği bir yazma merkezi oluşturma, yazıyı soldan sağa elleriyle takip etme, yazar ve çizerleri ve yaptıkları şeyleri tartışma ve başlık, sayfa, sözcük, cümle gibi okuma yazma dilini kullanma gibi etkinlikler sunması çocukların yazma becerilerinin desteklemesi açısından önemlidir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Yazıcı, 2013). Yazma becerilerini destekleyici yönde yapılan etkinlikler, çocukların bu beceriye yönelik farkındalık kazanmasına ve istekli olmasına yardımcı olmaktadır (Willis, 2008).

*Yazma temel alanı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı bilişsel gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K1, K13, K15, K17 ve K19 numaralı kazanımların yazma becerileri ile doğrudan ya da dolaylı yönden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımların; “dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanma; verilen açıklamaya uygun sembolü gösterme ve gösterilen sembolün anlamını söyleme; bir bütünün parçalarını söyleme ve parçaları birleştirerek bütün elde etme; bir olayın olası nedenlerini ve sonuçlarını söyleme; probleme çeşitli çözüm yolları önerme, çözüm yollarından birini seçme ve seçtiği çözüm yolunu deneme, çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçme” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili

alanyazın incelendiğinde bilişsel gelişim alanına ait kazanımlar, yazma becerilerini dolaylı yönden temsil etse de belirtilen özelliklere yönelik doğrudan ilişkili kazanım ve göstergelerin yetersiz olduğu söylenebilir. Çünkü yazma becerilerinin kâğıt üzerinde sadece harf, sözcük ya da cümlelerin mekanik olarak yazılması değil, içerisinde bilişsel süreçlerin yer aldığı bir davranış olarak ele alınması son derece önemlidir. Göstergelerin açıklamalarında bu alanı temsil edecek şekilde ifadeler yer verilmesi eğitimin daha sistematik ve bilinçli bir şekilde yapılmasını sağlayabilir. Bu durumun da uygulamaya dönük sorunların ortaya çıkmasını engellemeye katkı sağlayacağı söylenebilir.

*Yazma temel alanı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı dil gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K2, K3, K8 ve K12 numaralı kazanımların yazma temel alanı ile doğrudan ve dolaylı yönden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımların; “düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurma, cümlelerinde öğeleri doğru kullanma; dinlediklerini/izlediklerini resim yolu ile sergileme; çevresindeki yazıları gösterme, yazılı materyallerde noktalama işaretlerini ve yazının yönünü gösterme, duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırma, yazının günlük yaşamdaki önemini açıklama” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, dil gelişim alanına ait kazanımların yazma becerilerini destekleyiciliği açısından paralellik gösterdiği söylenebilir. Fakat dolaylı yönden destekleyici olan kazanımların ilişkisel bir yaklaşımla ele alınması önemlidir. Bu kazanımlara ait göstergelerin “açıklama” kısmında bu alanı temsil edecek şekilde ifadeler yer verilmemesi, yazı farkındalığına yönelik etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine dönük sorunlar yaratabileceği düşünülebilir.

*Yazma temel alanı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal ve duygusal gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K7 numaralı kazanımın yazma temel alanı ile dolaylı yönden ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımın; “yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlama ve başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterme” ifadelerini

içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde; çocuklar yazı farkındalığı kavramlarını yetişkinler ile işbirliği içinde daha iyi öğrendiğinden çocukların yazma becerilerini destekleyici yönde uygun strateji ve ortam oluşturma, yazı kavramlarıyla ilgili yazının işlevini ve amacını gösterecek çalışmalara yer verme gibi yazı ile ilgili deneyimler sunulması son derece önemlidir. Bu açıdan sosyal ve duygusal gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerin yazma temel alanını doğrudan temsil etmediği ve kazanımların yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu nedenle yazma becerilerinin bireysel farklılıklara dayalı ilgi ve içsel motivasyon sağlama yönünü destekleyici kazanımlarla güçlendirilmesi gerektiği ve göstergelerin “açıklama” kısmının bu alanı temsil edecek şekilde genişletilmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir.

*Yazma temel alanı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı motor gelişim alanı kazanımları* açısından değerlendirildiğinde; K4 numaralı kazanımın yazma temel alanı ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu kazanımın; “nesneleri yan yana dizme, nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirme, değişik malzemeler kullanarak resim yapma, nesneleri koparma/yırtma/sıkma/çekme/germe/açma/kapama/döndürme, malzemelere elleriyle şekil verme, malzemelere araç kullanarak şekil verme, kalemi doğru tutma, kalem kontrolünü sağlama, çizgileri istenilen nitelikte çizme” ifadelerini içeren göstergeleri temsil ettiği saptanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde; yazma becerilerinin çocukların sinir-kas ve el-göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi, parmak kaslarının yeterince gelişmesi, yazma için gerekli olan araç ve gereçleri doğru kullanabilmesi, özellikle alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilmesi açısından son derece önemlidir. Bu açıdan motor gelişim alanına ait kazanım ve göstergelerin bu alanı doğrudan temsil ettiği fakat bazı göstergelerin “açıklama” kısmının kapalı kaldığı söylenebilir.

### ***MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Okuma Yazma Becerilerinin Öğrenme Süreci Yönünden İncelenmesi***

Öğrenme süreci; çocuğun öğrenmesi ile ilgili hedefleri, hedefe ulaştıracak içeriği ve içeriği kazandıracak yöntem ve teknikleri ortaya koyan bir program ögesidir. “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda okuma yazma becerileri öğrenme süreci açısından değerlendirildiğinde, günlük eğitim akışı içerisinde okuma yazma becerileri ile doğrudan ilişkili bir öğrenme merkezi olmamakla birlikte “Kitap Merkezi” okuma yazma becerilerini destekleyiciliği açısından ele alınabilecek bir merkez olarak düşünülebilir. Etkinlik zamanında ise “Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği” olarak yer alır.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda kitap merkezinin amacı ve önemi ile ilgili olarak şu açıklamaya yer verilmiştir: “Çocukların okuma-yazma etkinliklerine ve kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamayı, dil ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlayan ve çocukların yazılı materyalleri inceleyebileceği bir öğrenme merkezi ve bu merkezin, çocukların bazen masada bazen bir mindere uzanarak kitap/dergi vb. bakabileceği bir alandır” (MEB, 2013).

İlgili alanyazına göre; nitelikli bir programı uygulamada öğretmenlerin çocuklara fiziksel olarak sınıf ortamında merkezden merkeze kolaylıkla hareket edebileceği bir ortam sunması gerekir (Jackman, 2012). Ortamın çocukların okuma yazma becerilerine yönelik eğitim gereksinimlerini karşılar nitelikte tasarlanmış olması önemlidir. İyi tasarlanmış bir öğrenme süreci, çocukların ilgi ve farklı yeteneklerini ortaya çıkartabilecek özellikte zengin öğrenme ortamları sunmalıdır (Casbergue, McGee ve Bedford, 2008). Bu nedenle okuryazarlık gelişimini destekleyici yöndeki “erken okuryazarlık merkezi”, okul öncesi sınıflarının odak noktalarından biri olmalıdır. Bu merkeze yönelik yazma, okuma, sözel dil, dinleme, anlama ve sözcük eğitimi gibi okuma (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve sözcük dağarcığı) ve yazma temel alanlarını destekleyici şekilde materyallere yönelik özel bir alanın oluşturulması önemlidir (Morrow, 2007).



Bu alanda sandalye, halı, yastık, minder gibi materyallerin yanı sıra çocukları okuma yazma becerileri açısından destekleyecek; tahta, kalemler, kitaplar, boyalar, kartlar, sözcük kutuları, alfabe harfleri, tebeşir, makas, bant, silgi, harf kalıpları, defter, kalemtraş, çubuklar, zarlar, sepetler, mıknaatıslı harfler, delgeç, mürekkep, çıkartma, tutkal, kalıplar gibi *yazma ve yazı öncesi becerileri destekleyici materyaller*; çocuk yapımı kitaplar, görsel-ışitsel kitaplar, resimli bilmece kartları, çocukların adlarının yazılı olduğu alfabetik kartlar, öykü kartları gibi *okuma ve okuma öncesi materyaller*; kuklalar, kukla sahnesi, pazen tahta setleri, dil oyunları gibi *konuşma becerilerini destekleyici materyaller* ile tepegöz, kayıt, kaset, CD/DVD oynatıcı, kulaklıklar, öykü kayıtları, resim dosyaları, televizyon, bilgisayar, yazıcı, video ve dijital kamera gibi *görsel-ışitsel algularını destekleyici materyallerin* bulunması önemlidir (Machado, 2009).

Bu merkezde bulunan materyaller çocukların yaşlarına uygun, otantik ve fonksiyonel olmanın yanı sıra çocuklar için gün içerisinde alınmış kazanımlarla ilişkili, çeşitli ve kolayca ulaşılabilir olmalıdır. Bu merkezde bulunan kitaplar açık yüzeyli raflarda ön yüzleri görünecek şekilde yerleştirilmeli, temalarına göre (hayvanlar, mevsimler, şiirler, aileler vb. hakkında kitaplar) etiketlenmiş bir şekilde ayrılmalı ve resimler çocukların yazı ve resim arasında ilişki kurabileceği nitelikte olmalıdır (Morrow, 2007; Casbergue, McGee ve Bedford, 2008).

Bu nedenle okuma yazma becerilerini destekleyici yönde ele alınabilecek olan kitap merkezi her ne kadar bu işlevi görmekte ise de, okuma yazma becerilerinin (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve sözcük dağarcığı ile yazma) tüm alanlarını kapsayacak şekilde bu alana özgü bir “erken okuryazarlık merkezi”nin bulunmasının önemli olduğu söylenebilir. Ancak bu merkezin nitelikli kullanımı, merkezde bulunan materyallerin öğrenme sürecinin hedefleri doğrultusunda güncellenmesi bağlıdır. Programda öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin öğretmen esnekliğine bırakılması, okuma yazma becerilerinin çok boyutlu desteklenmesi konusunda aksaklıklara neden olabileceği düşünülebilir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin amacı ve önemi ile ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir: *“İlkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Ayrıca çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmayı hedefler. Bu etkinlik türü ile çocukların öncelikle, okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamalarının önemli olduğu ve böylece çocukların, okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir algı geliştirmelerinin destekleneceği belirtilir. Bu nedenle de okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ile çocuklarda okuma yazmaya yönelik farkındalık yaratmak ve onları heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir”* (MEB, 2013).

*“Çocukların bütünsel gelişimini destekleyen okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri; görsel algı çalışmaları, işitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.), dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.), temel kavram çalışmaları, problem çözme ve tahmin çalışmaları, kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.), öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları, güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları, sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları, okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları duyu eğitimi çalışmaları ve nefes ve ritim çalışmaları gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrenme süreçleri planlanırken etkinlikler bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliği olarak yapılabilir; başlı başına bir etkinlik olarak uygulanabileceği gibi diğer etkinlik türleri ile de bütünleştirilerek de uygulanabilir”* (MEB, 2013).

İlgili alanyazına göre; nitelikli bir programı uygulamada öğretmenlerin bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliklerine dengeli bir şekilde yer vermesi gerekir. Öğretmenlerin asıl

amacı, programın nihai hedeflerinden yola çıkarak çocuklara okuma yazma becerilerine yönelik farkındalık kazandırmayı sağlayıcı nitelikli etkinlikler sunmaktır. Bu yönde planlanan etkinlikler çocukların; dinleme becerilerini geliştirmelerini, yazı kavramlarını ve yazının kâğıt üzerinde konuşma olduğunu fark etmelerini, anlama ve ilişki kurma becerilerini kazanmalarını, harf tanıma becerilerini geliştirmelerini, şekiller, rakamlar, işaretler ve sesler arasındaki farkları tanımalarını, gündelik iletişimde yeni sözcükler kullanmalarını, resimleri yorumlayarak görsel hafızayı güçlendirmelerini, olay ve durumları hayal ederken özgün öyküler oluşturmalarını, yaşam hakkında kültürel kavramları ve deneyimlerini genişletmelerini, yazılı ve sözel etkinliklerle teknolojiyi kullanma becerilerini kazanmalarını destekler (Jackman, 2012).

Bu nedenle okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin sadece kavramsal olarak değil, okuma yazma temel alanlarını ve bu alanlara ait alt boyutları kapsayacak şekilde planlanması ve diğer etkinlik türleri ile bütünleştirilmesi ve öğretmenlere yönelik rehberliğin nitelikli bir şekilde vurgulanması öğrenme süreci açısından önemlidir. Bu açıdan “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda okuma yazma temel alanlarını içine alan etkinliklerin uygulanmasına ilişkin açıklamaların yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu doğrultuda öğrenme süreçleri planlanırken; okuma yazma temel alanlarına ilişkin eğitim gereksinimlerinden hareket edilerek etkinliklerin temel unsurları çok iyi vurgulayacak nitelikte sistematik bir şekilde sunulması, öğretmenlerin yeterlilik alanlarını destekleyici yönde daha kapsamlı teori ve uygulamalara yer verilmesi önemlidir. Bu şekilde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin planlanması ve uygulanması ile öğretmenlere yetkin bir rehberlik sağlayacağı ve eğitimsel hedeflerine ulaşmanın kolaylaşacağı düşünülmektedir.

***MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Okuma Yazma Becerilerinin Değerlendirme Boyutu Yönünden İncelenmesi***

Eğitim sürecinin temel öğelerinden biri de değerlendirmedir. Değerlendirme, kapsamlı bir okul öncesi eğitim programının önemli bir parçasıdır ve bir dizi kazanıma sahiptir. Değerlendirmenin amacı, çocuğun sürecindeki ilerlemeyi öğrenmek ve daha da önemlisi, çocukların gereksinimlerini karşılamak için eğitimsel bir plan düzenlemektir. Değerlendirme süreci, eğitime rehberlik eder. Aynı zamanda değerlendirme, çocukların gelişim ve öğrenmesini izleme, öğretmenlerin planlama ve karar verme sürecine rehberlik etme ve özel hizmetlerden yararlanan çocukları tanımlama için kullanılır. Bu nedenle değerlendirme, çocukların zayıf ve güçlü yanlarını belirleme ve uygun eğitim stratejilerini planlamada öğretmen, çocuk ve ebeveynlere yardımcı olmalıdır (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Morrow, 2007).

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlendirme boyutu ile ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir: “Çocuğun gelişiminin bütün gelişim alanlarında hem ayrıntılarıyla hem de bütünsel olarak gözlenmesi, gözlem sonuçlarının raporlaştırılması, hazırlanan ve uygulanan planların bütün boyutları ile değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi gibi farklı yönlerden ele alınmıştır. Çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi sürecinde; gelişim gözlem formları, anekdot kayıtlar, her dönem sonunda doldurulması planlanan gelişim raporları ile çocukların süreçsel gelişimlerine izlemek amacıyla portfolyolar oluşturulması; öğretmenlerin programa ve çocuklara ilişkin değerlendirmelerden elde edilen verileri analiz etmeleri, kendi ilgi, yetenek ve yönelişlerini belirlemeleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirerek kendilerini değerlendirmeleri; programın değerlendirilmesinde ise, hem etkinlik sonunda hem de günlük eğitim süreci sonunda değerlendirme yapılması gerekir” (MEB, 2013).

İlgili alanyazın incelendiğinde; okul öncesi çocukların okuma yazma becerilerini değerlendirirken değerlendirmenin, eğitimsel hedefler ve uygulamalarla eşleşmesi gerektiği

belirtilir. Yurt dışı çalışmalarda Uluslararası Okuma Derneği (International Reading Association-IRA) ve Çocuklar İçin Ulusal Eğitim Derneği (National Association for the Education of Young Children-NAEYC) çocukların kendi yetenek düzeyi ve kültürel açıdan uygun olan okuma yazmayı öğrenme üzerine değerlendirmeler yapılmasını önermiştir. Değerlendirme araçlarını seçerken, okul öncesi eğitim programının amaçları ile eşleşmesine dikkat edilmelidir. Nitelikli bir değerlendirme, çocukların güçlü yanlarını ve gereksinimlerini belirlemeye ve özel öğrenme hedeflerine doğru ilerlemeye yardımcı olmalıdır. Ayrıca okuma yazmaya yönelik gerçek yaşam deneyimlerini ve okuryazarlık etkinliklerini takip edecek şekilde yapılmalıdır. Bu tür otantik değerlendirme sınıf içindeki eğitimsel etkinlikleri ve gerçek öğrenmeyi yansıtır (Morrow, 2007; Jackman, 2012). Bu özelliklerden dolayı pek çok erken çocukluk eğitim programı, okuryazarlık gelişimi üzerine odaklanan birden çok yöntemin kullanıldığı değerlendirme yöntemlerinden yararlanır. Bu değerlendirme yöntemleri şu şekildedir;

*Tarama Araçları:* Özgül bir alanda bir problem nedeniyle öğretmenleri uyarmak amacıyla tasarlanmış hızlı değerlendirmelerdir.

*Tanı Değerlendirmeleri:* Bir problem tanımlandıktan sonra özel eğitime gereksinimi olan çocukların gereksinimlerini belirlemek için tasarlanmış ve bireysel uygulanan değerlendirmelerdir.

*Gelişme-İzleme Değerlendirmeleri:* Programla ilişkili olan ve verilen eğitimin istenen etkiyi yaratıp yaratmadığını belirlemek için kullanılan değerlendirmelerdir.

*Standart Testler:* Bireysel ilerlemeyi değerlendirmek yerine uzun vadede gelişimi değerlendirmek ve grupları karşılaştırmak amacıyla kullanılan grup başarı testleri ve yetkinlik testleridir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007).

Ayrıca kontrol listeleri, anekdot kayıtları, örnek çalışmalar ve portfolyolar sınıf değerlendirmesinde yaygın olarak kullanılır. Bununla birlikte çocukların çalışmaları (çizimler, resimler, yazılar vb.), konuşma kayıtları ve çocuklarla görüşmeleri içeren çeşitli

araçlar da kullanır. Değerlendirmenin temelinde gözlem vardır. Gözlemsel değerlendirmeler ise genellikle performansa dayalı değerlendirmelerdir. Çocukları, kendi doğal ortamlarında değerlendirir (Strickland ve Riley-Ayers, 2007; Jackman, 2012).

“MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda doğrudan okuma yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik araçların bulunmadığı ve bu durumun da öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini değerlendirmesi açısından öğrenme çıktılarının belirlenen hedefleri ne derece karşıladığına ilişkin sınırlı olanaklar sunduğu ve uygulamaya yönelik sorunlar ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenler, çocukların okuma yazma becerilerini değerlendirirken sadece kâğıt üzerinde yapılan çalışmalar olarak düşünmemeli ve ortaya çıkan ürünlere göre çocukları değerlendirmemelidir. Programın temel felsefesinden yola çıkarak süreçsel değerlendirmeyi, okuma yazma becerilerini değerlendirirken de dikkate almalıdır. Ses kaydı, video kaydı, anket ve görüşme, ebeveyn değerlendirme formları, konferans, kontrol listeleri, standart testler, günlük performans örnekleri ve gözlem (Morrow, 2007) gibi okuma yazma becerilerinin tüm boyutlarını içine alan farklı yöntemlerle, çocukların süreç içerisinde gelişimi izlenmelidir. Aksi durumda okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesi öğretmenlerin bilgi düzeyine, ilgisine ve tutumuna bağlı olarak tesadüfi bir şekilde uygulanabilir. Bu açıdan “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda okuma yazma becerilerinin çok yönlü değerlendirilmesine, kullanılan araçların okuma yazma becerilerini kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesine, daha kapsamlı bir değerlendirmenin yapılmasına, okuma yazma becerilerinin daha objektif ve ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmesine ve öğretmenlere yönelik rehberliğin nitelikli bir şekilde vurgulanmasına gereksinim duyulduğu söylenebilir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi; kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri yönünden incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; MEB 2013 programında gelişim alanlarına göre okuma yazma becerilerini desteklemeye yönelik *kazanımlar incelendiğinde*, okuma temel alanını (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil, sözcük dağarcığı) kapsayan bilişsel ve dil gelişimi alanlarına ait kazanımların büyük oranda okuma becerilerini desteklediği, fakat yazma temel alanına yönelik farkındalık kazandırmada bu alanları temsil eden kazanımların yetersiz kaldığı saptanmıştır. Ayrıca sosyal-duygusal ve motor gelişimi alanlarına yönelik doğrudan okuma yazma becerileri ile ilişkili yeterli sayıda kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir. *Öğrenme süreci açısından değerlendirildiğinde*, okuma yazma becerilerinin planlanması konusunda programda genel açıklamalara yer verilmekle birlikte okuma yazma temel alanlarını içine alan etkinliklerin uygulanmasına ilişkin açıklamaların yetersiz kaldığı ve programda doğrudan okuma yazma temel alanlarının tüm boyutlarını destekleyebilecek bir merkezin olmadığı görülmüştür. *Değerlendirme boyutu yönünden ise*, programda çocukların genel gelişimlerini değerlendirmeye yönelik araçların olduğu, fakat okuma yazma becerilerinin tüm alanlarını kapsayan çok boyutlu değerlendirme araçlarının sınırlı kaldığı, bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı genel izlenimi saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nın; kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme basamakları yönünden, çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi konusunda güçlendirilmesi gereksinimi tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Okuma temel alanı alfabe bilgisi ve fonolojik farkındalık alt boyutları MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nın dil, sosyal ve duygusal ile motor gelişim alanı kazanımları açısından zenginleştirilmesi sağlanabilir.

- Motor becerilerin olgunlaşması dilin kullanılmasında, seslerin çıkarılmasında ve telaffuzunda etkili olduğundan sözel dil ve sözcük dağarcığı alt boyutu motor gelişim alanına yönelik kazanımlar eklenebilir.
- Yazma temel alanı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın özellikle bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ait kazanımların yazma becerilerini destekleyiciliği açısından güçlendirilmesi sağlanabilir.
- Kazanımlara ilişkin göstergelerin "açıklama" kısımlarının bazı durumlarda çok sınırlı olmasından dolayı bu kısımların okuma yazma becerilerini destekleyici yönde genişletilmesi sağlanabilir.
- Öğrenme süreçleri planlanırken okuma yazma temel alanlarına ilişkin eğitim gereksinimlerinden hareket edilerek etkinliklerin temel unsurları çok iyi vurgulayacak nitelikte sistematik bir şekilde sunulması sağlanabilir.
- Okuma yazma becerilerinin (alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözel dil ve sözcük dağarcığı ile yazma) tüm alanlarını kapsayacak şekilde bu alana özgü bir "erken okuryazarlık merkezi"nin oluşturulması sağlanabilir.
- Erken dönemden itibaren çocukların bütünsel gelişimlerinin desteklenmesi ilkesinden yola çıkarak okuma yazma becerilerinin de çok yönlü değerlendirilmesine olanak tanıyacak değerlendirme araçlarının daha objektif ve ölçütlere dayalı olarak kapsamının genişletilmesi veya geliştirilmesi sağlanabilir.
- Programda öğrenme sürecinin planlayıcı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin, okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik hizmet-içi eğitim seminerlerine katılmaları sağlanabilir.



**KAYNAKLAR**

- Albrecht K. & Miller L.G. (2004). *Preschool Curriculum*. Printed in The United States of America. Published by Gryphon House, p.287-329.
- Avendano-Garces, N. (2016). *The Effects of Intentional Use of Rhyme Books and Literacy Props On Preschoolers' Literacy Development*. Master's Thesis (Unpublished), William Paterson University of New Jersey, Wayne.
- Benmeleh, E. (2011). *Get Ready To Read!: Assessing The Efficacy Of An Emergent Literacy Screening Tool*. Doctor's Thesis (Unpublished), Nova Southeastern University.
- Brittnacher, L. M. (2014). *The Role Of The Personal and Contextual Factors On Emergent Literacy Skills*. Doctor's Thesis (Unpublished), The University of Wisconsin- Milwaukee, Milwaukee.
- Casbergue, R., McGee, L. M. & Bedford, A. (2008). *Characteristics of Classroom Environments Associated with Accelerated Literacy Development*.(Edit. Justice, L. M. nad Vukelich, C.). *Achieving Excellence in Preschool Literacy Instruction*. The Guilford Press, New York London, p.167-181.
- Carroll, C. (2013). *The Effect o Parental Literacy Involvement and Child Reading Interast on The Development of Emergent Literacy Skills*. Doctor's Thesis (Unpublished), The University of Wisconsin-Milwaukee.
- Davis, E.S. (2004). *An Enhanced Dialogic Reading Approach to Facilitate Typically Developing Pre-School Children.s Emergent Literacy Skills*. Master's Thesis (Unpublished), East Tennessee State University.
- Dice, J. L., & Schwanenflugel, P. (2012). A Structural Model of The Effects of Preschool Attention On Kindergarten Literacy. *Reading and Writing*, 25(9), 2205-2222.
- Dowburd-Young, J. (2007). *Students' Responsiveness to Using a Multisensory Approach and Strategies in Writing*. Doctor's Thesis (Unpublished). Arcadia University.
- Goodwin, P. M. (2008). *Sensory Experiences in The Early Childhood Classroom: Teachers' Use of Activities, Perceptions of The Importance of Activities, and Barriers To Implementation*. Master's Thesis (Unpublished). The Oklahoma State University, Oklahoma.
- Goodwin, M. G. (2014). *Literacy Skills of Kindergarten Students With Preschool Experience Compared To Those With No Preschool Experience In One*

- Southeastern United States Rural School District*. Doctor's Thesis (Unpublished), Capella University, Minneapolis.
- Hall, S. K. (2008). *Children's Emergent Literacy and Phonological Awareness: What is the Role of the Home Literacy Environment?*. Doctor's Thesis (Unpublished), University Of Minnesota.
- Haustein, S. L. (2012). The Effects of Literacy Enriched Classroom Environment Partnered With Quality Adult/Child Interaction on the Development of Emergent Literacy Skills in Preschool Children. Doctor's Thesis (Unpublished), Kean University, Morris Ave, Union.
- Jackman, H. (2012). *Early Education Curriculum: A child's Connection to the World* (Fifth Edition). U.S.A.: Wadsworth Cengage Learning.
- Johnson, C. (2015). *Concepts About the Print and Literacy Skill Acquisition of Preschool Students*. Doctor's Thesis (Unpublished), Walden University, Minneapolis. UMI: 3719069.
- Kandır, A. & Yazıcı, E. (2011). *Erken Dönemde Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. Kandır A, Uyanık, Ö ve Yazıcı, E (Yazarlar). Eğlenceli Etkinliklerle Okuma Yazmaya Hazırlık. Ankara: Efil Yayınevi, ss.1-31.
- Klock, K. L. (2014). *Examining The Impact of Early Childhood Education On The Acquisition Of Early Literacy Skills*. Doctor's Thesis (Unpublished), Indiana University of Pennsylvania.
- Kostelnik, M., J. Sodermen, A. & Whiren, A. (2004). *Developmentally Appropriate Curriculum Best Practices in Early Childhood Education*. (3th.Ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall. 318-320.
- Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Machado, J. M. (2009). *Early Childhood Experiences in Language Arts Early Literacy* (Ninth Edition). Cengage Learning, Wadsworth.
- Mannes, T. J. (2013). *The Effect Of Tier One Literacy Practices On Preschoolers Emergent Literacy Skills*. Doctor's Thesis (Unpublished), Michigan State University, Trowbridge Rd, East Lansing, ABD.
- McGee, L. M., & Ukrainetz, T. A. (2009). Using Scaffolding To Teach Phonemic Awareness In Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 62(7), 599-603.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Meb Basımevi.

- Morrow, L. M. (2007). *Developing Literacy In Preschool*. The Guilford Press New York, London.
- Niessen, L. N. (2003). *Intercorrelations Among Emergent Literacy Skills*. Doctor's Thesis (Unpublished). University of Kansas, Lawrence, USA.
- Pilten, G. & Temur, T. (2009). Ön Okur-Yazarlık ve Okul Öncesi Dönem. *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sandall, I.S. & Schwartz, I.S. (2008). *Building Blocks for Teaching Preschoolers With Special Needs*. Acquiring and Using Knowledge Including Language and Early Literacy. Paul H. Brookers Publishing. 171-180.
- Sapsağlam, Ö (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları(1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Seefeldt, C. & Galper, A. (2007). *Active Experiences for Active Children*. (Second Edition). Merrill Prentice Hall, NJ., USA.
- Shaw, D. (2007). *Home Literacy Activities as Mean Parental Support For Children's Reading Development*. Doctor's Thesis (Unpublished). The University Guelph.
- Shedd, M. K. (2005). *Parent Behavior Change in Developing Literacy Skills İn Young Children*. Master's Thesis (Unpublished). Michigan State University.
- Strickland, D. S. & Riley-Ayers, S. (2007). *Literacy Leadership in Early Childhood: The Essential Guide*. Published simultaneously by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.
- Teale, W. H., Hoffman, J. L., & Paciga, K. A. (2011). Where Is NELP Leading Preschool Literacy Instruction? Potential Positives and Pitfalls, *Educational Researcher*, 39(4), 311-315.
- Willis, J. (2008). *Teaching The Brain To Read: Strategies For Improving Fluency, Vocabulary and Comprehension*. Printed in the United States of America Alexandria: Virginia USA.
- Wright, L. (2016). *How Does Play in Dramatic Play Centers Help Preschool Children Develop Oral Language and Literacy Skills?* Doctor's Thesis (Unpublished). Walden University, Minneapolis.
- Yazıcı, E. (2010). *61-72 Aylık Çocuklar İçin Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testi'nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması (Ankara Örneklemi)*. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, E. (2013). Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın 61-66 Aylık Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi (Yayınlanmamış). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Ziolkowski, R. A. (2004). *Effects of an Emergent Literacy Intervention For Children With Language Impairments From Low Income Environments*. Doctor's Thesis (Unpublished). Florida State University.

### SUMMARY

*The development of literacy skills is based on conception of gaining awareness and specialization on basic skills before learning reading. The developmental basis of literacy skills is founded in early childhood. Each experience in early childhood is extremely important. The literacy skills that are experienced from early ages of children are alphabet knowledge, phonological awareness, verbal language, vocabulary and writing skills. These literacy skills begin with birth and develop in parallel with visual, audial, cognitive, social and especially language development. These skills constitute the base of the development of literacy skills. Therefore, preschool education of children should not be underestimated, it should be considered scientifically and systematically. It is considerably important that providing qualified and repetitive reading skills, both as an aim and an instrument, unifying reading with different types of activities such as music, art, science, language, game, move, drama in encouraging children to literacy by teachers and other adults. In conclusion; the activities for supporting literacy skills should be planned, applied and assessed so as to promote a positive perception on reading and writing and to encourage children to use their potential better with regard to developmental characteristics of children. From this point of view, this study has been conducted in order to analyze children's development of literacy skills (alphabet knowledge, phonological awareness, verbal language and vocabulary and writing) in MEB 2013 Preschool Education Program. This research is a descriptive study, because "Ministry of National Education (MNE) 2013 Preschool Education Program" has been assessed in terms of development of children's literacy skills. The survey data have been compiled by means of document analysis method. In this research, content analysis method has been applied with complying document analysis which is one of the qualitative methods. During the process of content analysis, the program has been read entirely. By taking into account the document as a training program which will be analyzed with content analysis method, the program's gains, learning process and evaluation steps are categorized. While reading the program, in each category, coding has been done with related to preparation for literacy. Throughout the process of content analysis, the data which coded in accordance with particular categories has been complied, the part which is related to literacy has been interpreted and evaluated. As a result of this study, when gains for supporting literacy skills in terms of development fields in MEB program is analyzed, it has been determined that the gains of cognitive and language development field which includes fundamental reading field supports the reading skills substantially, but the gains which represents this field are inefficient to raise awareness for fundamental writing*

*field. Furthermore, it has been established that there is no sufficient number of gains related to literacy skills for social-emotional and motor development fields. When it is considered in terms of learning process, it has been seen that the explanations of activities that including fundamental literacy skills are insufficient and there is not a center for supporting all dimensions of fundamental literacy skills. And in terms of the assessment, general impression has been established that the assessment and evaluation instruments are limited and individual differences are not considered. In line with the consequences, it has been determined that for supporting and developing children's literacy skills, "MEB 2013 Preschool Education Program" should be enhanced / empowered in terms of gains, learning process and evaluation steps.*

**Sosyal Bilimler Alanlarında Hazırlanan Tezler için  
Raporlaştırma Önerileri: Bir Tez Nasıl Yazılmalıdır?\***  
**Reporting Proposals for Writing Thesis in the Social  
Sciences: How to Write a Thesis?**

Tuğba HORZUM<sup>1</sup>, Feride ŞAHİN<sup>2</sup>, Emine GÖK<sup>2</sup>, Gülfem D. YURTTAŞ  
KUMLU<sup>2</sup>, Demet ŞAHİN<sup>3</sup>, Hilal YANIŞ<sup>2</sup>, Ümmüye Nur TÜZÜN<sup>4</sup>, Yasemin  
HACIOĞLU<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.  
thorzum@gmail.com

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim  
Dalı.

feridecelik84@gmail.com, eminegk540@gmail.com, gdyurttas@gmail.com,  
hilalyanis@yahoo.com

<sup>3</sup> Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.  
demet.sahin@gop.edu.tr

<sup>4</sup> MEB, u\_tuzun@hotmail.com

<sup>5</sup> Giresun Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi  
Anabilim Dalı. hacioğlu yasemin@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 17.10.2016**

**Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016**

**ÖZ**

Lisansüstü öğrencileri sosyal bilimler alanında tez yazma sürecinde sıklıkla zorluklarla karşılaşmakta ve çalışmalarını nitelikli olarak raporlaştırma konusunda zorlanmaktadır. Bu araştırmada, sosyal bilimler alanında tez yazım sürecinde çalışmaları raporlaştırmaya yardımcı olabilecek teorik bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma oluşturulurken ulusal ve uluslararası tez arşivinde yer alan 172 tezden, 19 kitaptan ve 23 makale ve rapor gibi diğer kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda “Bir tezin problemi, araştırma soruları, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları nasıl ifade edilir?” ve “Bir tezin bulgular (findings), sonuçlar (results), sonuçların özeti (conclusions), iddia (assertions), tartışma (discussion), doğurgu (implications), öneriler (recommendations) bölümleri nasıl ifade edilir? sorularına cevap vermeye çalışılmıştır. Ayrıca nicel ve nitel yaklaşımlar bakımından her bir bölüm için ne tür farklılıkların olduğu da ortaya konulmuştur. Son olarak, her bir bölümü yazarken başvurulabilecek, nitelikli tez veya makale örnekleri verilerek okuyucuya yol gösterici açıklamalar yapılmıştır.

---

\* Yazarlar bu çalışmaya eşit seviyede katkıda bulunmuştur. Bu çalışmanın yayım süreci esnasında elim bir hastalık nedeniyle aramızdan ayrılan ve yazarlardan biri olan Emine GÖK’ ü rahmetle anıyoruz.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik yazma, bilimsel araştırma raporu, araştırma önerisi unsurları, nicel araştırma yaklaşımı, nitel araştırma yaklaşımı

**ABSTRACT**

*Graduate students have difficulties in writing thesis and reporting its results qualitatively in the social sciences. The aim of this study is to give information which are thought to be helpful for reporting research in the process of thesis writing in social sciences. For this aim, 172 theses found in "ProQuest Dissertation and Thesis Debate", 19 books and 23 sources such as articles and reports were utilized. In this study, the question "How should the problem, research questions, purpose, significance, limitations and assumptions of a thesis be stated?" was answered. Besides, how should the section of findings, results, conclusions, assertions, discussion, implications, and recommendations be stated has been investigated. Moreover, methodological differences for each section in terms of qualitative and quantitative research were determined. Finally, for each section, guiding explanations were mentioned by giving good thesis and article examples to the readers.*

**Keywords:** Scientific research, research proposal elements, quantitative approach, qualitative approach

## GİRİŞ

Bilim insanları her çağ ve kültürde evrende meydana gelen olayları açıklamak amacıyla bazı bilgileri elde etme ve bu bilgileri paylaşma ihtiyacı hissetmişlerdir. Bilim insanlarının karşılaştıkları problemleri çözüme kavuşturmak istemeleri doğal karşılanması gereken bir durumdur. Bu durum, onları problemi oluşturan yapıyı mantık çerçevesinde ve planlı bir şekilde araştırmaya sevk etmektedir. Bilgi elde etme çabası araştırma kavramı olarak karşımıza çıkmakta; bilgiyi paylaşma çabası ise sözlü olabileceği gibi genellikle bilimsel yayımlar adı altında yazılı olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim araştırma, karşılaşılan bir probleme sistematik ve mantıklı bir biçimde çözüm sunma girişimi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1999). Araştırmacı ise, insanları doğrudan ya da dolaylı bir biçimde rahatsız eden problemlere çözüm bulma, bilinmeyişi ortaya çıkarma, tanımlama ve birtakım sonuçlara ulaşma çabası içerisindedir (Erkuş, 2009; Yıldırım, 2010). Araştırmacı bu amaçla güvenilir kaynaklardan yola çıkarak güvenilir çözümleri hedefler, verileri sistemli ve planlı olarak toplar, toplanan verilerin analizini yapar, bulguları değerlendirir ve yorumlar. Sonuç olarak da yaptığı bu araştırmayı gerekli ölçütleri göz önünde bulundurarak rapor eder. Burada bahsi geçen araştırma raporlarının yazılması, çoğaltılması ve basılması ile aslında amaçlanan araştırmada incelenen konu hakkında okuyucuları bilgilendirmenin yanı sıra yeni araştırmalara ışık tutmak, aynı zamanda bilginin birikimini ve sürekliliğini sağlamaktır (Kıncal, 2010). Ancak araştırmanın sonuçları ne kadar eşsiz olursa olsun yayınsız bilim yapılamamaktadır ve araştırma yayımlanıncaya kadar da tamamlanmış sayılmamaktadır (Day, 1998). Dolayısıyla iyi bir araştırma raporunun nasıl yazılması gerektiği ile ilgili temel bilgilere sahip olmak, araştırmacılar için bir zorunluluk haline gelmiştir (Tanrıoğen, 2011).

Günümüzde bilimsel yayımlar; konferans raporları, tezler, dergi makaleleri, posterler, kitaplar, kitap bölümleri (Nadim, 2005) ve proje raporları gibi değişik yazımları kapsamaktadır. Hazırlanan bu bilimsel yayımlarda temel yazım kuralları olmasına rağmen akademik araştırma sonuçlarının hazırlanmasıyla ilgili tüm



araştırmacılar/akademisyenler tarafından kabul edilmiş yazılı kurallar bulunmamaktadır. Var olan kurallar da yıllar geçtikçe bilim ve teknolojinin gelişmesine bağlı olarak değişmek durumunda kalmıştır. Bilimin her alanında olduğu gibi araştırmaların raporlaştırılmasında da değişim ve gelişmeler sürmektedir (Balcı, 2011). Raporlaştırma süreci ile ilgili temel kaynaklar olsa da bu kaynakların farklılığı yeni yetişen bilim insanlarının aklını karıştırmaktadır. Nitekim sosyal bilimler alanında nicel ve nitel araştırmaya dayalı lisansüstü tezler yazılmaktadır. Araştırmacılar, tez yazım sürecinde üniversitelerin veya enstitülerin tez yazım kılavuzlarından faydalanmaktadırlar. Bu kılavuzların ortak özellikleri olmasının yanında birçok farklı özellikleri de bulunmaktadır. Bu durum göz önüne alınarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan bilimsel araştırmalar incelenmiş, bu inceleme sonucunda, araştırmaların raporlaştırılmasında, araştırma raporunun bölümlerinin nasıl ifade edileceği konusunda karmaşa yaşandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmaların raporlaştırılmasında bilim insanları tarafından kabul edilmiş bir standart olmasına rağmen, sosyal bilimler alanında yazılmış makaleler ve tezler incelendiğinde uygulamada varsayımlar ve sınırlılıkların ifade edilmesi, bulguların sunulması, sonucun ve tartışmanın ele alınması gibi konularda halen görüş ayrılıklarının olduğu ve eksikliklerin bulunduğu görülebilir. Bu görüş ayrılıklarının ve eksikliklerin ortadan kaldırılması, gelecekte yapılacak araştırma raporlarının niteliği açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada bir tezde bulunması gereken, özellikle de raporlaştırma aşamasında görüş ayrılıklarının olduğu ve karmaşanın yaşandığı araştırma bölümlerinin nasıl yazılması gerektiğine yönelik var olan standartların sentezlenerek geliştirilmesi ve kuramsal olarak derlenmesi ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilere tez yazım sürecinde yol göstermesi amacıyla kılavuz özelliği taşıyan bir rapor hazırlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla, eğitim fakültesinde görev yapmakta olan, daha önceden “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersini almış, çeşitli araştırma deneyimleri olan ve “İleri Bilimsel İletişim” adlı doktora dersini alan sekiz araştırmacı ile bir araştırma komisyonu oluşturulmuş ve “Bir tez nasıl yazılmalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Komisyon tarafından belirtilen çerçevede uluslararası tez arşivinde yer alan ve eğitim alanında yapılmış olan toplamda 172 tez taranmıştır. Bununla birlikte araştırma tekniklerini konu alan 19 kitap ile birlikte

23 makale ve rapor gibi kaynaklar da incelenmiştir. Bu kaynaklardan alanyazın sentezlenerek akademik bir standart sağlanmaya çalışılmış ve tezin ana bölümlerinin hazırlanması ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Bu araştırma okunurken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Her ne kadar alanyazında bilimsel araştırmaların nasıl yapıldığı, tezin ve bilimsel makalelerin nasıl yazıldığı ile ilgili bazı kitaplar (Day, 1998; Murray, 2014, 2015; Üstdal ve Gülbahar, 1997) mevcut olsa da, bu araştırma birkaç yönüyle farklılık göstermektedir. Örneğin; yukarıda bahsi geçen alanyazın sentezlenmesi ile elde edilen sonuçlar ışığında, tezde genel olarak bulunması gereken başlıkların temel özellikleri, nasıl yazılması gerektiği, nicel ve nitel yaklaşımlar bakımından ne tür farklılıkların olduğu teorik olarak tartışılmıştır. Bir diğer farklılık ise, her bir bölümü yazarken başvurulabilecek, nitelikli tezler veya makaleler örnek verilerek okuyucuya yol gösterici açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, bu araştırma bütüncül bir çalışmanın ürünü olduğundan önem arz etmektedir. Çünkü bu şekilde hazırlanan çalışma ile tezleri incelemek ve düzeltmek için harcanan zaman ve emek azaltılmış olacaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın sosyal bilimler alanında lisansüstü eğitim görmekte olan öğrenciler ve ayrıca bu alanlardaki araştırmacılar için rehber niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu çalışma tez yazma aşamasında olup, yazacakları teze ilişkin plan yapma aşamasında olan ya da araştırma önerisi yazma hazırlığı yapan öğrenciler ve araştırmacılar için hazırlanmıştır.

## **ARAŞTIRMA BÖLÜMLERİ NASIL İFADE EDİLİR?**

Bu çalışmada temel olarak tez bölümleri ele alınsa da sosyal bilimler alanında yapılan diğer araştırmalar da aynı bölümleri içerdiğinden çalışmanın devamında araştırma bölümleri olarak ifade edilmiş ve her bir araştırma bölümü ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

### **Araştırmanın “Problem”i Nasıl İfade Edilir?**

Araştırmaların en önemli ve en temel kısımlarından biri, kuşkusuz problemi belirlemektir. Problem, teoride veya uygulamada yer alan ve çalışmaya gerek duyulan bir konu olarak

tanımlanabilir (Creswell, 2014). Araştırmacılar için problem durumunu oluşturmada onlara yol gösterecek kurallar seti bulunmamasına rağmen, problemin tanımlanabileceği 3 önemli kaynak vardır. Bunlar deneyim, teoriler ve ilgili alanyazındır (Burns, 2000). Araştırma problemini oluşturmadan önce, günlük hayatımızda karşılaştığımız durumlar gözlemlenebilir, geçmiş araştırmalar ve kuramlar incelenebilir ve araştırmak istenilen durum hakkında fikir edinilebilir. Sonrasında ise araştırma problemi belirlenir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Karasar'ın (2012, s. 56-57) aktardığına göre, belirlenen araştırma problemi en az dört ölçütü karşılayabilmelidir. Bunlar:

- Çözülebilirlik: Problem araştırma ile çözülebilir nitelikte olmalıdır.
- Önemlilik: Araştırılacak problem ilgili alan ve toplum açısından önemli olmalıdır.
- Yenilik: Önceden ortaya konmamış bir problem olmalıdır.
- Yerleşik etik kurallara uygun olarak araştırılabilirlik: Araştırma etiğine uygun olarak araştırılabilecek nitelikte olmalıdır (Best, 1959).

Problemin tanımlanması üç aşamada gerçekleştirilebilir (Karasar, 2012, s. 59). Buna göre, ilk aşamada genel problem alanı bir bütün olarak ele alınarak dilimlenir ve her bir dilimin genel hatlarıyla ve birbirleriyle olan ilişkileri incelenir. İkinci aşamada, araştırılmak istenen problem dilimi problem alanı içinden seçilerek tanıtılır. Yani okuyucunun ilgisi belirlenen bu dilime, yani sınırlandırılmış problem alanına yönlendirilir. Üçüncü aşamada ise, sınırlandırılmış problem alanı ayrıntılı olarak açıklanır. Diğer bir deyişle problem durumu bir kapsam içerisinde sunulmalıdır. Kapsam da kavramsal çerçevenin içinde yer alacak şekilde sunulmalıdır (Pajares, 2006).

Bir metafor olarak, tezin yazılması süreci yazarın kuyuya varil indirilmesine benzetilirse, tez yazmaya yeni başlayan bir yazar kuyunun derinliklerinin (tez) içine varili (okuyucu) daldırır. Okuyucu burada zaman zaman boğulur ya da aşına olmadığı malzemeyi bulur ve anlam kuramaz. Deneyimli yazarlar ise varilleri (okuyucu) yavaşça indirerek okuyucunun derinlere yavaşça alışmasını sağlar. Kuyunun sonunda ise çalışmayı özetleyen bir problem cümlesi kullanır (Creswell, 2014, s. 114-115). Araştırma problemi belirlenip

tanımlandıktan sonra, bir problem cümlesi ile ifade edilmelidir. Bu problem cümlesi Sönmez ve Alacapınar'a (2011) göre:

- Soru şeklinde olmalıdır.
- Bağımsız ve bağımlı değişkeni içermelidir.
- Evren ya da örnekleme içermelidir.
- Kullanılacak yöntemi ima etmelidir.
- Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarını ima etmelidir.
- Verilerin analizinde kullanılacak istatistik tekniklerini ima etmelidir.

Araştırma desenleri bağlamında ele alınacak olursa problem cümlesi; nicel araştırma yaklaşımında neden-sonuç, anlamlı bir ilişki ya da fark gibi ifadeler içerirken, nitel araştırma yaklaşımında, problemi tanımaya, betimlemeye, olguları saptamaya yönelik ifadeler içermelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Pek çok araştırmacı araştırma sorusu ile problem cümlesini birbiriyle karıştırmaktadır. Problem cümlesi, araştırma sorularının genellemesidir ve araştırma sorularının her birini içermektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 41; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Eğer problem cümlesine net bir şekilde cevap bulunmak isteniyorsa araştırma soruları araştırılabilir nitelikte olmalıdır. Başka bir ifade ile akla yatkın, açık, anlaşılır, sınanabilir, etik, özgün olmalıdır. Ayrıca ifadeler olasılık veya emir kipi şeklinde kurulmamalıdır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 42).

Araştırma sorularının ifadesi, çalışmada kullanılan yaklaşıma göre farklılık göstermektedir. Nitel araştırmalarda, araştırma soruları olarak yer alırken; nicel araştırmalarda, hipotezler şeklinde yer almaktadır. Dolayısıyla hangi soruların veya hangi hipotezlerin kullanılacağına karar vermek için öncelikle çalışmanın amacı, yöntemi ve araştırmanın hedef kitlesi belirlenmelidir. Kerlinger'in (1979) ve Krathwohl'un (1988) ifadelerine göre, *araştırma sorusu* iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartır ve bu ilişkiyi bir soru olarak ifade eder; *hipotez* ise iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi bildiren bir ifadedir (Akt. Pajares, 2006). Öte yandan Pajares'e (2006) göre, sorular ve hipotezler gömülü teori çalışmaları gibi nitel araştırmalarda doğrudan teoriden türetilir ve test edilebilirdir. Dolayısıyla bir teorik çerçeveye dayandırılmalıdır.

Araştırma problemini oluşturan araştırma soruları, nicel araştırma yaklaşımında baştan kesin olarak sınırlandırılırken, nitel araştırma yaklaşımında sınırlandırılmazlar. Çünkü nitel araştırmada değişkenler iç içedir ve bunlar arasındaki ilişkileri ölçmek zordur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 49). Bu nedenle nitel araştırma sorusu süreci “geliştirme” ye ve “yeniden ifade etme” ye dayalı olarak “Nedendir?”, “Nasıldır?” şeklinde açık uçlu sorularla ifade edilmelidir. Nicel araştırma yaklaşımında yer alan araştırma soruları, ise “İlişki var mıdır?”, “Anamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde kapalı uçlu sorularla ifade edilebilir.

Araştırmanın problemine örnek olarak nicel araştırma yaklaşımına göre Fazioli tarafından 2010 yılında yapılmış olan doktora tezi ve nitel araştırma yaklaşımına göre Friedrichsen tarafından 2002 yılında yapılmış olan doktora tezi incelenebilir.

#### **Araştırmada “Amaç” Nasıl İfade Edilir?**

Araştırmaların giriş bölümünde konu ile ilgili temel tartışmalar yapıldıktan ve problem ortaya konulduktan sonra araştırmanın amacı yazılmalıdır. Araştırmanın amacı, problemin nasıl çözüleceğini ifade etmek; yani sonuçta nelerin beklenildiğini baştan ortaya koymak demektir. Araştırmanın amacı, araştırma probleminin en somutlaştığı kısımdır. “Ne?”, “Nasıl?” ve “Niçin?” sorularıyla ilgilidir (Karasar, 2012, s. 67). Amaç cümlesi hedefleri ortaya koyar ve araştırmanın ana fikrini ifade eder. Bu ana fikir araştırma problemi üzerine yapılandırılır ve araştırma soruları ile sınırlandırılır (Creswell, 2014, s. 124)

Araştırmada kullanılacak araştırma deseni de, araştırmanın amacına bağlıdır. Araştırmanın amacı, araştırmada bulunan sonucu genellemeye yönelik ise nicel araştırma yaklaşımı; bir durum ya da olguyu derinlemesine incelemeye yönelik ise nitel araştırma yaklaşımı kullanılmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın amacının açık ve net bir şekilde ifade edilmesi önemlidir. Araştırmanın amaç kısmı yazılırken, öncelikle genel bir amaç yazılır, ardından alt amaçlara yer verilir. Genel ve alt amaçlar, düz cümle olarak belirtilebileceği gibi, soru cümlesi veya hipotez şeklinde de yazılabilmektedir.

(Büyüköztürk vd., 2012, s. 69; Tural, 2014, s. 476). Alt amaçlar soru cümlesi olarak üç farklı şekilde ifade edilebilir ( Büyüköztürk vd., 2012, s. 69):

- a) Betimsel sorular; "... nedir?" ifadesini içeren, araştırmada incelenen durumu ortaya koymayı hedefleyen amaçlar için geçerlidir.
- b) Korelasyonel sorular; "... arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" ifadesini içeren, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkinin miktarını, yapısını, yönünü ortaya koymayı hedefleyen amaçlar için geçerlidir.
- c) Karşılaştırmalı sorular; "...'ya göre, ...ları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" ifadesini içeren, araştırma değişkenlerinin gruplar arası veya grup içi karşılaştırmasını ortaya koymayı hedefleyen amaçlar için geçerlidir.

Korelasyonel ve karşılaştırmalı sorular nicel araştırmalar için geçerli iken; betimsel sorular nicel ve nitel araştırmalar için kullanılabilir. Araştırmanın amacına örnek olarak nitel araştırma yaklaşımına göre Taşar'ın (2001) doktora tezi ve nicel araştırma yaklaşımına göre Eryılmaz'ın (1996) doktora tezi incelenebilir.

#### **Araştırmada "Önem" Nasıl İfade Edilir?**

Araştırmacılar tezlerinde okuyuculara yaptıkları çalışmanın önemli olduğunu, çalışmayı okuyarak ve kullanarak yarar elde edebileceklerini belirterek hedef kitleyi (okuyucuyu) ikna etmek ve çalışmanın önemini anlatmak için özel bir bölüm eklerler (Creswell, 2014, s. 119). Bu bölümde araştırma amaçlarında belirlenip toplanan verilerin hangi kuramsal ya da pratik sorunun çözümünde ve nasıl kullanılabileceği açıklanır (Karasar, 2012, s. 71). Simon'a göre (1969, s.180) araştırmanın önemi, soruların niçin cevaplandırılmak istendiği, hipotezlerin niçin sınanmak istendiği soruların cevabıdır (Akt. Karasar, 2012, s. 71). Burada söz konusu olan durum yapılan araştırmanın şu veya bu ölçekte araştırma eksikliğini veya "bilimsel araştırma boşluğunu" doldurup doldurmadığıdır (Dura, 2005, s. 340). Buna göre araştırmanın önemi (KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü [KTÜEBE], 2012):

- Araştırmaya duyulan ihtiyacı,
- Konu ile ilgili diğer araştırmacıların önerilerini,
- Araştırma konusundaki mevcut bilginin yetersizliğini,

- Uygulamalı olarak bilginin nerede ve nasıl kullanılabileceği ve bu konuda gözlenen eksiklikleri,
- Yöntemle ilgili yenilikleri,
- Daha önce gerçekleştirilmiş araştırma sonuçlarını yenileme, destekleme veya yeniden sınama ile ilgili düşünceleri,
- Açığa çıkmış yeni bir problem durumu veya fırsat eğitimi kullanmayla ilgili düşünceleri,
- İyileştirme, kurumsal talep vb. varsa önerileri içerecek şekilde yazılmalıdır.

Araştırmanın önemi bölümünün yazılmasında toplanan verilerin hangi kuramsal ya da pratik sorunun çözümünde ve nasıl kullanılabileceği açıklandığı için aslında nitel ve nicel tezlerde farklılığın olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın önemi bölümüne örnek olarak nitel araştırma yaklaşımına göre Tüzün (2004) ve Özdemir'in (2004) doktora tezleri, karma araştırma yaklaşımına göre Canbazoglu Bilici (2012) nicel araştırma yaklaşımına göre ise Stoye'nın (2016) doktora tezi incelenebilir.

#### **Araştırmada “Sınırlılıklar (Limitations)” ve “Kapsam (Delimitation)” Nasıl İfade Edilir?**

Sosyal bilimler özellikle de eğitim alanında bir araştırma problemine çözüm bulmak amacıyla yürütülecek bir çalışmanın kusursuz, sınırları olmayacak şekilde tasarlanması mümkün değildir (Marshall ve Rossman, 1999, s. 42). Bu bölüm, araştırmalarda *sınırlılık* ve *kapsam* olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Türkçe tezlerde bu iki başlık sadece sınırlılıklar adı altında tek bir bölümde verilirken, bazı yabancı tezlerde iki farklı başlık altında sunulabilmektedir. Bu ifadelerin Türkçedeki karşılığı tek olduğu için karmaşaya neden olmaktadır. “limitation” kelimesi sınırlılıklara karşılık gelirken, “delimitation” ise sınırlılıkları tam karşılamamaktadır. Yani; sınırlılık ve kapsam arasında hatırı sayılır derecede bir fark vardır. Bu nedenle, sınırlılıklar ve kapsam özellikle Türkçe araştırma raporlarının yazımında sıkıntı yaşanan bir bölümdür.

Sınırlılık, araştırmanın uygulanacağı evren ve örneklem, veri toplama araçları, kişi ifadelerinin doğası, araştırmanın analizi gibi çalışmanın potansiyel zayıf yönlerini tanımlar. Yani araştırmanın kendi bilgi, beceri ve olanaklarından gelebileceği gibi, problem alanı, araştırma amaçları, yöntem ve öteki pratik zorunluluklardan da kaynaklanabilir (Karasar, 2012, s. 73). Ayrıca içsel geçerliliğe tehdit oluşturan, kaçınılması veya en düşük seviyeye getirilmesi imkânsız unsurları ve araştırma sonuçlarını negatif olarak etkileyebileceği düşünölen noktaları açıklar (Fraenkel ve Wallen, 2006; Pajares, 2006).

Sınırlılıklar, kavramsal (tanımsal) ve yöntemsel olmak üzere iki grupta ele alınabilir. Kavramsal sınırlılıklar, genel terimlerin kullanılmasından ve açıkça tanımlanmamasından kaynaklanır. Özellikle eğitim ve sosyal bilim araştırmalarında ele alınan kavramlar farklı anlamlara gelebilirler. Bu tür durumlarda araştırmacı kullandığı kavramı hangi bağlamda ve nasıl bir yaygınlıkta kullandığını tanımlamalıdır. Yöntemsel sınırlılıklar ise, araştırmanın yapışını ve yorumlarını etkileyen sınırlılıklardır. Bu faktörler araştırmanın deseninde, örneklemin alınmasında, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde, veri toplamada, verilerin analizinde kendisini gösteren faktörlerdir ancak doğrudan bulguları etkileyen faktörler sınırlılık olarak verilemez. Buradan hareketle, araştırma bulguları verilen sınırlılıklar içinde geçerlidir. Bu nedenle, var olan sınırlılıkların belirlenmesi gerekir. Var olan sınırlılıklar ayrıntılı ve eksiksiz olarak belirtilmeli ki; okuyucu bu sınırlılıkların araştırma sonuçları üzerindeki olası etkilerine ve bulguların ne ölçüde diğer durumlara uygulanabileceğine ilişkin karar verebilsin. (Büyüköztürk vd., 2012, s. 71; Çepni, 2007, s. 211; Karasar, 2012, s. 73; Tanrıögen, 2011, s. 258).

Kapsam ise, çalışmanın kapsamının nasıl daraltıldığı, yani nasıl sınırlandırıldığını gösterir (Pajares, 2006). Diğer bir deyişle, araştırmanın temeli, uygulanması ve sonuçları açısından sınırlarının belirlendiği bölümdür (Büyüköztürk vd., 2012, s. 71). Dolayısıyla burada yapmak isteyip de yapılamayan, bazı nedenlerden dolayı vazgeçilen durumlar belirtilir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 71; Çepni, 2007, s. 211; Karasar, 2012, s. 73; Pajares, 2006; Tanrıögen, 2011, s. 258). Bu kısımda, araştırmanın nerede, kimlerle, ne zaman ve hangi değişkenlerle yapılacağı ifade edilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Taranmayan alan yazın ve neden taranmadığı, nicel araştırma için ele alınmayan evren-örneklem, nitel



araştırma için ele alınmayan katılımcılar ve neden ele alınmadıkları, kullanılmayan yöntemler ve neden kullanılmadıkları burada belirtilebilir (Pajares, 2006).

Araştırmacılar genel olarak sınırlılıklarını ve kapsamı seçmiş oldukları metodolojiye göre belirlerler. Bu bağlamda metodolojiye göre sınırlılıkların ve kapsamın yazımı değişebilmektedir. Örneğin; sınırlılık ve kapsam yazımı hususunda nicel araştırma yaklaşımını ve nitel araştırma yaklaşımını benimseyen tezler arasında bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Nicel araştırma yaklaşımını benimseyen tezlerde sınırlılıklar ve kapsam bölümü giriş kısmında dile getirilirken, nitel araştırma yaklaşımını benimseyen tezlerde ise bu bölüme son kısımda yer verilebilir. Bunun nedeni, nitel araştırmalarda manipülasyonun olmayışı ve değişimin doğal ortamında incelenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımında kullanılan yöntemle bağlı olarak bazı sınırlılıklar ve kapsam bulunmaktadır. Araştırmacı, bu sınırlılıklara ve kapsama hâkim olmalıdır. Araştırmanın yöntem kısmında araştırmanın yapıldığı ortamın, çalışma grubunun özellikleri detaylı bir şekilde belirtmeli, ancak araştırmanın yapıldığı kurum ve kişiler gizli tutulmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Nicel araştırmalar için ise raporun bu bölümünde evrenle, yapılan işlemler, kullanılan araç ya da araştırma deseni ile ilgili bütün sınırlılıklar ve kapsam belirtilmelidir. Çünkü okuyucu, araştırmanın bulgularının ne ölçüde diğer durumlara uygulanabileceği konusunda kararını kendi verebilmelidir (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü [GÜEBE], 2009). Nitel araştırmalar genelleştirilebilir olmasa da bulguları transfer edilebilirdir. Bu bilgi ışığında, okuyucu çalışmanın sınırları ve şartları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Dolayısıyla belirli bağlamda sunulan bu çalışmanın içeriğinin diğer ortamlar için kullanılabilirliği kararını verebilir (Marshall ve Rossman, 1999, s. 43). Bu açıdan araştırmanın sınırlılıklar kısmının net ve açık bir şekilde ifade edilmesi önemlidir.

Sonuç olarak, kapsam bölümüne karşılık gelen durumlar araştırmacının kontrol edebileceği durumlar iken, sınırlılık bölümüne karşılık gelen durumlar araştırmacının kontrol edemediği durumları ifade etmektedir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere sınırlılıklar ve kapsam bölümünde çalışmayı kısıtlayan ve sınırlayan bütün faktörler (evren, yöntem, kullanılan araçlar, araştırma deseni) rapor edilmelidir (Büyüköztürk vd.,

2012, s. 71; Çepni, 2007, s. 211; GÜEBE, 2009, s. 14; Karasar, 2012, s. 73; Tanrıöğen, 2011, s. 258).

Sınırlılıklara örnek vermek gerekirse, nitel araştırma yaklaşımına göre Hacıömeroğlu (2005), Riales (2011), Mudzimiri (2012); nicel araştırma yaklaşımına göre Cripe (2009), Haley-Mize (2011); karma araştırma yaklaşımına göre Champion (2010) tarafından hazırlanan doktora tezleri incelenebilir.

Kapsama örnek vermek gerekirse, nitel araştırma yaklaşımına göre Riales (2011), Mudzimiri (2012); nicel araştırma yaklaşımına göre Cripe (2009), Haley-Mize (2011); karma araştırma yaklaşımına göre Champion (2010) tarafından hazırlanan doktora tezleri incelenebilir.

### **Araştırmada “Varsayımlar” Nasıl İfade Edilir?**

Varsayım, bilimsel araştırmalarda doğru olarak kabul edilen ve kanıtlanamayan fakat akla uygun önermelerdir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu bağlamda varsayımlar “değiştirilemeyen, araştırmayı etkileyen fikirleri temsil eden, araştırmanın temellerini oluşturan, aynı zamanda araştırma sonuçlarının geçerliğini doğrudan etkileyen ifadeler” olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 71; Karasar, 2012, s. 68-71). Dolayısıyla varsayım çalışmadaki temel kabuldür (GÜEBE, 2009, s. 13-14). Bu sebeple varsayım olarak belirlenen önermenin doğru olduğundan emin olmak gerekmektedir. Çünkü araştırma sonuçlarının geçerliği buna bağlıdır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 2012, s. 71). Ancak bir araştırmada gereğinden fazla varsayımın yer alması, sonuçların geçerliliği hakkında kuşku duyulmasına sebep olabilir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 71; Karasar, 2012, s. 73). Bir araştırmacı araştırmasını etkileyen, yapmasının mümkün olmadığı durumlar için varsayımda bulunmalıdır (GÜEBE, 2009, s. 13-14), kendi yaptığı veya yapabileceği mümkün olan durumları varsayım olarak nitelendirmemelidir.

Varsayımları yazarken yargı belirten ifadeler kullanılıyorsa ya verilere ya mantığa ya da alanyazına dayandırılmalıdır. Diğer bir ifade ile varsayım ifadeleri savunulabilir olmalıdır. Aksi takdirde varsayımlar tartışmalı olacağından, araştırmanın değeri de tartışmalı olacaktır (GÜEBE, 2009, s. 14). Bu bölüm, genel olarak tezlerde üstünde çok durulmayan bir bölümmüş gibi görünse de, araştırmacılar bu bölümü yazarken titiz

davranmalıdırlar. Bu nedenle, araştırmacılar araştırmanın varsayımlarını özenle belirlemeli, dikkatlice ifade etmeli ve yapılabilecek muhtemel hataların da farkında olmalıdırlar. Bu konuda araştırmacıların sıklıkla düştüğü yanlışlar şu şekilde verilebilir:

- Ölçme aracının geçerli ve güvenilir veriler topladığı varsayılmıştır.
- Ölçme araçları araştırma amaçlarına uygun veriler sağlamıştır.
- Verilerin güvenli bir şekilde toplandığı varsayılmıştır.

Araştırmalarda varsayımların ifade edilmesi farklı kriterlere göre yapılmaktadır. Bu kriterler bize üç tür varsayımın olduğunu göstermektedir. Karasar'ın (2012, s. 72) aktardığına göre, bu varsayımlar değerlere, kuramlara, kontrol değişkenlerine, araştırmanın yöntem ve sürecine ilişkindir (Ripple, 1967).

Varsayımlar yazılırken nicel araştırma yaklaşımında bazı kavram kargaşaları da yaşanabilmektedir. Karasar (2012, s. 71), varsayım ve hipotezin genelde birbirine karıştırıldığını ifade etmektedir. Oysa bu ikisi arasında belirgin bir fark vardır. Araştırma sürecince hipotezin doğruluğu test edilerek kabul edilir veya reddedilir. Varsayım ise doğru olarak kabul edilerek araştırma gerçekleştirilir ve denenmeyen bir yargıdır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 70; Karasar, 2012, s. 71). Dolayısıyla doğru ya da yanlışlığı test edilebilecek önermeler varsayım olamaz (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Araştırmacının benimsediği paradigma, hangi araştırma yöntemini seçeceğini ve araştırma sürecini doğrudan etkiler. Çünkü araştırmacı belirli bir paradigmayı benimseyerek çalışmasına başlar. Schwartz ve Ogilvy'nin de bahsettiği gibi "düşündüğümüz gibi hareket ederiz" (Lincoln ve Guba, 1985, s. 14). Araştırmanın varsayımlarını belirlerken ise benimsenen paradigmanın resmi okuyucuya çizilmelidir. Çünkü benimsenen paradigmanın varsayımları, araştırmacının varsayımlarına temel teşkil etmektedir. Örneğin, nicel araştırma paradigmasını benimseyen bir araştırmacı değişkenler arasında bir nedensellik olduğundan yola çıkarak A olayının B olayını etkilediğini varsayacaktır. Nitel araştırma paradigmasını benimseyen bir araştırmacı ise olayların arasında böyle bir ilişkinin olduğunu varsayamaz. Çünkü nitel araştırma paradigmasına göre, ilişkiler doğrusal değildir ve nedensellik karşılıklıdır.

Varsayımlara (assumptions) örnek vermek gerekirse, nicel araştırma yaklaşımına göre Ward (2009) ve karma araştırma yaklaşımına göre Champion (2010) tarafından hazırlanan doktora tezleri incelenebilir.

### **Araştırmada “Yöntem” Nasıl İfade Edilir?**

Bilimsel bir araştırma raporunda yöntem, araştırma sürecinin okuyucuya somut bir şekilde resmedildiği bölümdür. Geleneksel araştırmalarda yöntemde sadece veri toplama ve analizi yer alsa da (Johnson, 2015, s. 44) yöntem kısmının esas amacı, çalışmanın yapılışını açıklamak ve gerekliyse savunmaktır (Dura, 2005, s. 342). Bu bölümde belirlenen probleme çözüm bulmak amacıyla uygun araştırma desenin nasıl belirlendiği, katılımcıların özelliklerinin neler olduğu ve nasıl seçildiği, hangi veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanıldığı, araştırmanın ve veri analizinin geçerlik ve güvenilirliğin nasıl sağlandığı ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Kısacası yöntem bölümünde araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin detaylar geçmiş zamanda kaleme alınır ve tanıtılır (Dura, 2005, s. 342). Bu tanıtım okuyucuların ya da deneyimli araştırmacıların çalışmayı değerlendirebilmelerini ve yineleyebilmelerini kolaylaştırır (Büyüköztürk vd., 2010, s. 298). Bu durum ayrıca araştırma sonuçlarının yeniden üretilebilir olmasına olanak sağlayarak araştırmanın bilimsel bir nitelik kazanmasını sağlar. Bu da çalışmanın başkaları tarafından tekrar edilebilmesine imkân sağlayacak şekilde gerekli bilgilerin kapsamlı ve ayrıntılı verilmesini gerektirir (Day, 1998; Dura, 2005, s. 342).

Yöntem bölümünün katılımcılar ya da çalışma grubu, araçlar ve uygulama aşamaları (desen, çalışma grubu, veri toplama süreci vb.) gibi alt başlıklara ayrılması yararlı olacaktır (Büyüköztürk, vd., 2010, s. 298). Bu alışılmış ve yerinde bir yaklaşımdır (APA, 2009, s. 41). Hatta çalışma detaylı ve karmaşık bir yapıya sahipse, alt başlıkların sayısı arttırılabilir. Örneğin; verilerin analizi süreci bağımsız bir başlıkta verilebilir. Kaç tane ve ne tür başlık kullanıldığını belirlemek araştırmacının yargılarına bağılıdır (APA, 2009, s. 41). Burada bahsi geçen alt başlıklar, çalışmanın anlaşılmasını ve yinelenmesini sağlayacak önemli bilgileri içermelidir (APA, 2009, s. 41; Büyüköztürk vd., 2010, s. 298). Etkili bir yöntem bölümü yazmak için aşağıdaki adımların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ancak kullanılan tekniklerden herkesçe bilinenler için kısaca açıklamaların yeterli

olacağı, buna karşılık yeni geliştirilen veya araştırmaya has olanların ise daha ayrıntılı olarak açıklanması gerektiği (Dura, 2005, s. 342; APA, 2009, s. 41) de göz ardı edilmemelidir.

***Araştırma probleminin çözümüne uygun olan araştırma yöntemini okuyucuya sunmak:*** Bu aşamada araştırmacı probleminin çözümünde kullandığı yöntemi tercih etme nedenlerini belirtmelidir (Dura, 2005, s. 342). Çünkü bazı araştırmalar belirli bir yöntemi gerektirir veya bazen de seçilen yöntem konuyu ortaya çıkarmada çok daha etkilidir.

***Araştırma probleminin çözümüne uygun olan araştırma desenini (modelini) okuyucuya sunmak:*** Araştırma deseni (modeli); genel olarak, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreç içerisinde, verilerin toplanması ve analizini mümkün kılan şartlar bütünüdür (Dura, 2005, s. 343). Örneğin; nicel araştırma yaklaşımını benimseyen bir araştırmacı probleminin deneysel bir desenle mi yoksa ilişkisel tarama yöntemi ile mi ya da nedensel karşılaştırma yöntemi ile mi çözüleceğini açıklamalıdır. Benzer şekilde nitel araştırma yöntemini benimseyen bir araştırmacı da durum çalışması, fenomenoloji, fenomenografi, eylem araştırması vb. desenlerinden hangisini tercih ettiğini açıklamalıdır.

***Araştırmaya dâhil olan katılımcıların özelliklerini okuyucuya sunmak:*** Bu aşamada araştırmacı, amacı doğrultusunda örnekleme yöntemlerini dikkate alarak çalışmaya dâhil olacak katılımcılarını nasıl belirlediğini okuyucuya sunmalıdır. Belirlenen katılımcıların özelliklerini okuyucuya aktarmalı (Dura, 2005, s. 343) ve etik kurallara dikkat edildiğinin vurgusu yapılmalıdır. Araştırmalarda bu bölüm seçilen yöntemlere göre farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Nitel araştırmalarda genellikle katılımcılar veya çalışma grubu şeklinde adlandırılırken, nicel çalışmalarda evren ve örneklem şeklinde ifade edilmektedir.

***Kullanılacak veri toplama yöntemini okuyucuya sunmak:*** Bu aşamayı yazarken ham verilerin; hangi kaynaklardan, hangi tekniklerle, kimler tarafından ve ne zaman toplandığı, geçerlik ve güvenilirlikleri belirtilmelidir (Arıkan, 2007, s. 324; Dura, 2005, s. 343). Ayrıca özellikle nitel araştırmalarda verilerin geçerliliğini sağlamak adına veri

üçlemesi yöntemi kullanılarak birden çok sayıda veri toplama yöntemine ihtiyaç duyulabilmektedir. Birden çok veri toplama yöntemi söz konusu olduğunda verilerin toplanmasında kullanılan anket formları, gözlem formu, görüşme soruları vb. araçların her biri tek tek tanıtılmalıdır. Bununla birlikte kullanılan bu araçlar genellikle ekler kısmında sunulur.

***Araştırmanın uygulama sürecini okuyucuya sunmak:*** Bu aşamada araştırmanın yürütülmesindeki her adım özetlenmelidir (APA, 2009, s. 43). Aslında araştırmanın bir çerçevesini sunmak olarak da nitelendirilebilir. Özellikle yöntem bilimsel çalışmalarda bol detaylı yaklaşımların ve metotların anlatımları ek olarak da sunulabilir (APA, 2009, s. 44). Aynı kaynaktan, bilgi toplanırken Türkçeden farklı bir dil kullanıldıysa, bu dilin belirtilmesi gerekir veya bir doküman başka bir dile çevrilmişse kullanılan çeviri yöntemi anlatılması gerektiği de ifade edilmektedir.

***Veri analizi sürecini okuyucuya sunmak:*** Bu aşamada ölçme araçları vasıtasıyla elde edilen ham verilerin hangi teknikler ile nasıl analiz edildiği yazılmalıdır. Araştırmada eğer kullanılmışsa istatistik teknikler, bilgisayar programları vb. belirtilmeli; seçilme gerekçeleri, uygunluğu ve yapılan kontroller açıkça dile getirmelidir (Arıkan, 2007, s. 324; Dura, 2005, s.344)

***Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını okuyucuya sunmak:*** Bu bölüm araştırmalarda ayrı bir başlık olarak açıkça ele alınabildiği gibi yukarıda bahsi geçen alt yöntem başlıklarında örtük bir şekilde de ele alınabilmektedir. Burada araştırmacı araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla gerçekleştirdiği tüm işlemleri raporlaştırılmalıdır. Araştırmanın yöntemine örnek olarak nitel araştırma yaklaşımına göre Taşar'ın (2001) doktora tezi, nicel araştırma yaklaşımına göre Stoyale'un (2016) doktora tezi ve karma araştırma yaklaşımına göre Canbazoğlu Bilici'nin (2012) doktora tezi incelenebilir.

#### **Araştırmada “Bulgular ve Sonuçlar” Nasıl İfade Edilir?**

Araştırma raporunda, araştırma verilerinin analiz sonuçlarının ifade edildiği bölümdür (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin işlenmesinden sonra, problem çözümüne ışık tutacak şekilde kullanıma hazır

hale getirilen veriler, bulgular kısmında yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, iyi bir iletişim sağlayabilecek şekilde, yoruma yer verilmeden, olabildiğince sadeleştirilerek, tablo, şekil veya grafiklerle desteklenerek sunulmalıdır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 276; Çepni, 2007; Gall, Borg ve Gall, 2003; Karasar, 2012). Sonuç ise, “bulgulara, araştırma amaçları doğrultusunda verilen anlam” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012).

Bulguların ve sonucun raporlaştırılması da nitel ve nicel araştırmalarda farklılık göstermektedir. Raporlaştırma, nitel araştırmalarda amaçlar, nicel araştırmalarda ise hipotezler göz önünde bulundurularak yapılmalıdır ve belirlenen her amaç veya hipotez, bölüm içerisinde ayrı bir başlık olarak ele alınmalıdır (Gall, Borg ve Gall, 2003). Örneğin, üç alt amaç varsa bölüm içerisinde üç ayrı alt bölüm olmalıdır ya da durum çalışması söz konusuysa her durum ayrı ayrı incelenmelidir (GÜEBE, 2009).

Nicel araştırmaların bulgular kısmında, toplanan verilerin istatistiksel analiz sonuçları yer almaktadır. Bulgular kısmında ham veri tablolarına yer verilmeden, analiz edilmiş tablolar doğrudan sunulmaktadır. Gerek görülürse, ham veri tabloları “EKLER” bölümünde verilebilir. Analizi yapılan veriler, sayısallaştırılarak tablolarda sunulmadan önce hangi probleme ilişkin olduğu ve hangi istatistiksel yöntemle analiz edildiğine ilişkin bilgiler de verilmelidir.

Tablolar sunulurken, tabloya giriş ifadesi yazılır, tablonun altına da “Tablo ...’da görüldüğü gibi ...” şeklinde tablodan çıkış ifadesi yazılır. Tablolar açıklanırken önemli olan analiz sonuçları vurgulanmalıdır. Nicel araştırmalarda bulgular dikkate alınarak sonuçlar ifade edilir. Bütün detayların ele alınması asıl verilmek istenenden uzaklaşmaya yol açabilir (American Psychological Association [APA], 2009).

Benzer biçimde grafik ve şekiller verildikten sonra, açıklayıcı bir paragrafa yer verilmelidir (APA, 2009, s. 44-45). Bu bölümde kullanılan bütün görseller, aksi belirtilmedikçe APA kurallarına uygun olmalıdır. Her ne kadar burada bahsi geçen görsellerin sunumunun, uluslararası dergi yazım kurallarında çoğunlukla APA kurallarına uygun olarak yazılması beklense de, söz konusu bu kurallar enstitüden enstitüye değişebilmektedir. Kısacası, bulgular, iyi bir iletişim sağlayabilecek şekilde, yoruma yer

verilmeden, olabildiğince sadeleştirilerek sunulmalıdır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 276; Çepni, 2007; Gall, Borg ve Gall, 2003; Karasar, 2012).

Yukarıdaki anlatılanlara ek olarak nicel araştırma bulgularının sunulmasında aşağıdaki bilgilere de yer verilmelidir:

1. Araştırmaya ilişkin önce betimsel istatistik (aritmetik ortalama ve standart sapma gibi), sonrasında eğer kullanıldıysa anlam çıkartıcı istatistik (t-testleri, F-testleri, ki-kare vs.), test değeri, serbestlik derecesi ve etki yönü hakkında bilgi verilir (Balcı, 2011).

2. Bulgular sunulurken güven aralığını vermek oldukça etkili bir yoldur. Güven aralığını vermek, bilgiyi tamamlar ve netleştirir. Araştırma raporlarında tek bir güven aralığını kullanmak en iyi yoldur ve bir kural olarak benimsenmelidir (Örnek: %95 veya %99 güven aralıkları).

3. Anlam çıkartıcı istatistik kullanılarak elde edilen bulgular sunulurken, yeterli bilgilere yer verilmelidir. Bu istatistiksel bilgiler en azından hücre başına düşen örneklem büyüklüğü, gözlemlenen hücre aritmetik ortalamaları, hücre standart sapmaları ve hücre toplu varyansı içermelidir. Çok değişkenli analizler, regresyon analizleri ve yapısal eşitlik modeli analizleri gibi çok değişkenli analitik sistemler söz konusu olduğunda, verilen istatistiksel bilgiler içinde aritmetik ortalamalar, örneklem büyüklüğü ve varyans-kovaryans matris(ler)i mutlaka yer almalıdır.

4. Bulgularda, hipotezler test edilirken istatistiksel güç mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü alfa düzeyi, etki büyüklüğü ve örneklem büyüklüğü gibi istatistiksel veriler kullanıldığında, söz konusu hipotezin yanlış olduğu durumlar kesin bir şekilde fark edilebilmektedir (APA, 2009).

Nitel araştırmalarda, bulgulara yönelik sonuçları ifade ederken olabildiğince nesnel olunmalıdır. Nitel araştırmada bulgular verilirken dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Farklı katılımcıların bakış açısı açıkça sunulur ve katılımcıların cümleleri ve yorumları tırnak içinde verilir.
2. Katılımcıların durumları ile ilgili bilgi verilir.



3. Çoklu bakış açısı sunulur (McMillan ve Schumacher, 2001, s. 69).

Nicel çalışmaların bulguları birkaç paragraf ve tablo ile kolaylıkla ifade edilebilirken, nitel çalışmaların bulguları daha uzun anlatımları gerektirebilir. Bu nitel çalışmaların doğası gereği kullanılan dilin oldukça önemli olduğunu da ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle nitel çalışmalarda bulgular sunulurken hem çok zengin hem de iyi sentez edilmiş olması gerekir. Ayrıca ilgili uzman görüşlerine de yer verilmelidir.

Tezlerde sonuç bölümü yapılan araştırmanın var olan bilgiye katkısının ortaya konulduğu, tezlerin giriş kısmında yer alan araştırma problemine cevap verilen bölümdür (Murray, 2014, s. 255; Tural; 2014, s. 480). Bu bölüm, okuyucuya sunulmak istenen resmin tamamını içerir ve araştırmaların en önemli parçasıdır. Bu nedenle bu bölümde yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar okuyucuyu yormayan net ifadelerle sunulur.

Ayrıca, sonuçlar bölümünde araştırmacı alanyazında hangi boşluğu doldurduğunu elde ettiği bulguları sonuçlandırarak sunar. Araştırmanın çeşitli bölümlerinde verilen ayrıntılı bilgiler, “sonuçlar” bölümünde bütünleştirilir, özetlenir ve belli bir neticeye bağlanır (Dura, 2005). Bu amaçla araştırmacı bu bölümü 3 adımda okuyucuya ulaştırabilir:

1. Adım: Araştırmayı özetler.
2. Adım: Bulguları yorumlayarak sonuçları paylaşır.
3. Adım: Literatüre getirdiği katkıyı paylaşır (Cooley ve Jolewkowicz, 2003, s. 97).

Ek olarak, bu bölümde araştırmacı çalışmanın tamamını özetlemek yerine iddiasını destekleyen temel sonuçları ele alarak bir özet yapar, araştırma sonucunda ne bulduğunu, bulguların ne anlama geldiğini ve bu bulguların araştırmacının iddiasını nasıl desteklediğini veya çürüttüğünü açıklar. Dura'nın (2005) ifadesine göre, araştırmacının neleri gerçekleştirdiği sorusuna sonuçların özeti bölümünde cevap verilir. Burada bir seçim yapılarak hüküm verilir. Çünkü ulaşılan hüküm sunulana kadar araştırmacının topladığı bütün materyaller okuyucuya bir anlam ifade etmez (URL-1, t.y.). Burada düşünülmesi gereken nokta, “Bu araştırma yapılmıyorsa eksik kalan ne olurdu?” ya da “Bu araştırmanın yapılması ile önceye oranla farklılaşan şey, elde edilen yeni bilgi ve olanaklar nelerdir?” sorularına cevap aramaktır (Karasar, 2012, s. 253).

Nicel araştırma yaklaşımında araştırmacının sonuçlar bölümünü ifade ederken araştırmacı, bir hipotezin neden kabul edildiği ya da neden reddedildiğini anlaşılır bir şekilde

açıklamalı ya da araştırma problemine bulduğu cevabı okuyucuya net bir şekilde sunmalıdır (Eryılmaz, 1996).

Taşar'ın (2001) ve Gunning'in (2010) nitel araştırma yaklaşımına göre hazırlanmış doktora tezleri ile Eryılmaz'ın (1996) nicel araştırma yaklaşımına göre hazırlanmış doktora tezi bulgular ve sonuç bölümü için incelenebilir.

#### **Araştırmada “Tartışma (Discussion)” Nasıl İfade Edilir?**

Tartışma bölümünde araştırmanın bulgu ve yorumları ilgili alanyazın ile karşılaştırılır. Bu, araştırmanın sonuçlarını güçlendirmek açısından önemlidir (Balıcı, 2011). Genel olarak tartışma bölümünde şu sorulara yanıt verilmelidir:

- Bu bulgu sayesinde bilime ne tür bir katkı sağlandı?
- Yapılan çalışma, araştırma problemini çözümlenmeye nasıl yardımcı oldu?
- Çalışmadan ne tür sonuçlar ve kuramsal doğurgular çıkıyor?
- Araştırma sonuçlarının daha önce yayınlanan araştırma sonuçları ile benzerlik ve farklılıkları nelerdir? (Kökdemir, Demirutku, Çırakoğlu, Işın, Muratoğlu ve Yeniçeri, 2004; Gastel ve Day, 2016).

Tartışma bölümü sonlandırılırken uygun ve mantıklı olması kaydıyla bulguların ve yorumların önemi üzerine değerlendirme yapılarak (APA, 2009; Büyüköztürk vd., 2012, s. 277), sonuç bölümüne geçilir.

Walker'ın (2011) karma araştırma yaklaşımına göre hazırlanmış olduğu doktora tezinin nitel ve nicel sonuçlarına yönelik tartışmalar bölümü, örnek olarak incelenebilir.

#### **Araştırmada “Doğurgu (Implications)” Nasıl İfade Edilir?**

Tezlere bakıldığında doğurgular; tartışma ve sonuçlar ile birlikte (Sriraman, 2003) ya da tek bir başlık altında yazılabilen bir bölümdür. Bu bölümde gelecek araştırma yollarının tartışılmasının yanı sıra, araştırma ne anlama geliyor, neyi gerektiriyor veya neyi içermektedir sorularına cevaplar aranmaktadır (Boateng, 2010). Doğurgular, araştırma sonuçlarının kime, ne zaman, nerede nasıl uygulanırsa etkili olacağını ifade eder. Türkiye’de enstitü tez yazım kılavuzlarına göre yazılan tezlerde bu başlığa yer

verilmemektedir. Fakat araştırmanın önemini de ortaya koyması açısından ayrıntılı ve ayrı başlık altında verilmesi önerilir.

İyi bir doğurgu bölümü (implication) örneği için Friedrichsen (2002) tarafından nitel araştırma yaklaşımına göre hazırlanan ve Walker (2011) tarafından nicel araştırma yaklaşımına göre hazırlanan doktora tezleri incelenebilir.

#### **Araştırmada “Öneriler (Recommendations / Suggestions)” Nasıl İfade Edilir?**

Öneriler, araştırmanın son kısmında sunulur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). İyi hazırlanmış bir öneriler listesi, araştırmamızın sonuçlarının daha çok ciddiye alınma olasılığını arttıracaktır (URL-2, t.y.). Bir araştırmacı, vardığı yargıya dayalı olarak, problem çözümünü sağlamak ya da onu kolaylaştırmak amacıyla önerilerini iki şekilde açıklayabilmektedir. Bunlardan ilki araştırma sonuçlarından yola çıkarak, gelecekte bu alanda çalışacak araştırmacılar için önerilerde bulunmak; bir diğeri ise araştırmaya ilişkin eksikliklerden bahsederek değişiklik önerilerinde bulunmaktır (Karasar, 2012, s. 254, URL-3, t.y.). Araştırmacı ilk durum için araştırmanın gelecek araştırmaları nasıl yönlendirilebileceği bir veya iki paragraf uzunluğunda açık bir dille sunmaktadır (Karasar, 2012, s.254; Cebeci, 2002). Ayrıca araştırma sonuçlarına ve araştırmadan kazandığı deneyimlere dayalı olarak araştırdığı alanda ilerlemeyi ve gelişmeyi sağlayabilecek öneriler sunmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Araştırmacı ikinci durumda ise, araştırmanın eksikliklerine değinerek, değişiklik önerilerinde de bulunabilmektedir. Araştırmacı bu şekilde yeni araştırmaların geliştirilmesine olanak sağlanmış olacaktır.

Araştırmanın öneri bölümü nicel ya da nitel araştırmalarda benzerlik göstermekle birlikte, öneri (recommendations/suggestions) örneği için Riales (2011) tarafından nitel araştırma yaklaşımına göre hazırlanan ve Eryılmaz (1996) tarafından nicel araştırma yaklaşımına göre hazırlanan doktora tezleri incelenebilir.

#### **Araştırmada “İddia/ Sav (Assertion)” Nasıl İfade Edilir?**

İddia, ispatlamaya çalıştığımız şeydir (URL-4, t.y.). Nitel araştırma sonucunda, genellikle orjinal araştırma sorusu ile ilişkili olan önemli bir sorun hakkında bir iddia yer alır (Stake,

2010). Dolayısıyla bir tezin tartışılabilir bir iddiası olmalıdır ve yöntem ve bulgular kısmında ele alınmaktadır. İddianın tartışılabilir olup olmadığını sınamak için tersini iddia etmenin mümkün olup olmadığını sormak gerekir. Eğer iddia tartışılmıyorsa çalışma tez değil, daha çok gerçektir. Örneğin; bilgisayarlar geniş iş alanlarında bilgiyi iletmek ve yönetmek için etkili mekanizmalardır. Bunun aksini kim söyleyecek? Bu tartışılabilir bir iddia değil, bir gerçektir. Diğer bir örnek; bilgisayarın yoğun kullanımı aile içindeki uyumu bozar, toplumdaki huzursuzluğu artırır. Birçok insan buna inanmayabileceğinden bu konu tartışılabilir (URL-5., t.y.).

İddia genellikle, araştırmaların hangi konu ile ilişkili olduğunu açıklayan ve bağlamsallaştıran bir veya iki cümle ile sonlanan, araştırmacının bakış açısı ve fikridir (URL-1, t.y.; RL-6, t.y.). İddialar bütün çalışmanın özeti değildir, ama çalışmanın bir bölümünü değerlendiren bir durum ya da sorunun net açıklamasının özettir. Bu açıklamalar, verilerden gelişir ve niteliksel bir sesle neyin en iyi söylenebileceğini sunar (Stake, 2010).

İddia için Macaroğlu (2003) ve Macaroğlu (2012) tarafından nitel araştırma yaklaşımına göre hazırlanan makalelerin yöntem ve bulgular bölümü incelenebilir.

## SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu çalışma lisansüstü eğitiminde tez aşamasına gelen araştırmacılara rehber olması amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle bir tezde bulunması gereken ve yeni araştırmacıların yazmakta zorlanabileceği başlıklar açıklamalarıyla birlikte bir tablo haline getirilerek sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırma Bölümlerinin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Özetlenmesi

Bölüm	Nitel Araştırma	Nitel Araştırma
Problem	Belirlenen problem genelden özele doğru bir sıra izlenerek okuyucuya sunulur.	
Problem Cümlesi	Problem cümlesinde neden-sonuç, ilişki, fark gibi ifadeler yer verilir	Problemi tanımlamaya, betimlemeye, olguları ve olayları saptamaya yönelik “ne, nasıl ...vb” ifadeler yer verilir.

Amaç	Problemin nasıl çözüleceğini ifade etmek için ilişki, anlamlı farklılık gibi ifadelerle yer verilir.	Problemin nasıl çözüleceğini ifade etmek için nedir, nasıldır gibi derinlemesine açıklamayı içeren ifadelerle yer verilir.
Önem	Okuyucu ikna edilir, çalışmanın önemli olduğu vurgusu yapılır.	
Sınırlılıklar	Çalışmanın potansiyel zayıf yönleri tanımlanır. (Araştırmacının kontrol edemediği durumlar.)	
Kapsam	Araştırmanın nerde, kimlerle, ne zaman ve hangi değişkenlerle yapılacağı ifade edilir. (Araştırmacının kontrol ettiği durumlar.)	
Varsayımlar	Bilimsel araştırmalarda doğru olarak kabul edilen ve kanıtlanamayan fakat akla uygun önermelerdir (Sönmez ve Alacapınar, 2011).	
Yöntem	Bu bölümde belirlenen problemin çözümüne uygun olarak tercih edilen yöntemi, araştırmanın deseni, katılımcıların özellikleri ve nasıl seçildiği, araştırma problemine çözüm bulmak amacıyla hangi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, hangi veri analiz tekniklerinin kullanıldığı, geçerlik ve güvenilirliğin nasıl sağlandığı detaylı bir şekilde rapor edilir.	
Bulgular	İstatistiki işlem sonuçları tablolara dönüştürülerek verilir. Tablo açıklamaları yapılan analize uygun olan formatta verilir.	Uzun anlatımlar, zengin örnekler bilgisayar programları (Örnek: Nvivo) ile oluşturulmuş modeller ile verilir.
Sonuçlar	Çalışmadan elde edilen sonuçlar bulgulardan hareketle özetlenir ve yorumlanır.	
Tartışma	Sonuçlar ve yorumlar alanyazın ile karşılaştırılarak bir senteze gidilir, değerlendirilir.	
Doğurgu	Araştırma sonuçlarının kime, ne zaman, nerede nasıl uygulanırsa etkili olacağını ifade eder.	
Öneriler	Araştırmadan edinilen sonuç ve deneyimlere dayalı olarak yeni araştırma önerileri sunulur.	

Tablo 1'den de görüldüğü gibi bazı araştırma bölümlerinde nicel ve nitel araştırma yaklaşımına göre farklılıklar görülürken bazı bölümlerde farklılıklar görülmemektedir.

Araştırma raporlarının en önemli ve aslında en temel bölümlerinden birisi problem durumunun belirlenmesi ve bu durumun bir problem cümlesi ile net bir şekilde ifade edilmesidir. Çoğu araştırmacı araştırmanın amacı ile problemini karıştırmaktadırlar. Araştırmanın amacı, araştırma probleminin en somutlaştığı, problemin nasıl çözüleceğinin ifade edildiği, sonuçta nelerin beklenildiğinin baştan ortaya konulduğu

kısımdır. Bu bölümlerin karıştırılmaması açısından bu çalışma araştırmacılara yol gösterici olacaktır.

Sınırlılıklar ve kapsam ise, yazımında en çok sıkıntı yaşanılan bölümlerdir. Bulguları doğrudan etkileyen durumlar sınırlılık olarak verilmemektedir. Ancak araştırmanın bulgularının verilen sınırlılıklar dâhilinde geçerli olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle sınırlılıklar ayrıntılı ve eksiksiz olarak ifade edilmelidir. Kapsam bölümünde ise çalışmanın nasıl sınırlandırıldığı ile ilgili araştırmacının kontrol edebildiği durumlar ayrıntılı olarak yazılmalıdır. Araştırmanın hangi sınırlar dâhilinde yapıldığını bilmek, okuyucuya ya da diğer araştırmacılara bulguların ne ölçüde diğer durumlara uygulanabileceği hakkında bilgiler verecektir. Literatür incelendiğinde araştırmacıların çalışma kapsamında yapabilecekleri durumu yapmadıkları için sınırlılık bölümünde ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, sınırlılık ve kapsamın birbiri ile karıştırılmasının dilden kaynaklandığı düşünölmektedir. Çünkü Türkiye’de araştırmanın sınırlılığı araştırmanın sınırları gibi algılanmaktadır. Bu problemin önüne geçmek için araştırma bölümleri sınırlılık ve kapsam olarak ele alınmalıdır.

Araştırmacılara raporlaştırma sürecinde ifade edilmesi zor gelen bir diğer bölüm ise varsayımlardır. Çünkü bu bölümde araştırmanın temellerini oluşturan, sonucunu etkileyen, değiştirilemeyen ve özellikle de doğruluğu kontrol edilemeyen ifadeler yer almalıdır. Doğruluğunu ispat etmeye gerek duyulmayan ama doğru olduğuna emin olunan ifadelerin bu bölümde yer alması yazımı zorlaştıran etkenlerden birisidir. Burada ifadelerin savunulabilir olmasına ve yargı belirtenlerini de verilere, alan yazına ve mantığa dayandırılmasına dikkat edilmelidir. Bazı araştırmacılar ölçme aracının geçerli ve güvenilir veriler topladığını varsaymıştır. Bu zaten denetlenebilir ve ölçümlenebilir bir durumdur, varsayım yerine gereği yapılmalıdır. Yine bazı araştırmacılar ölçme araçları araştırma amaçlarına uygun veriler sağladığını varsaymıştır. Zaten araştırmacı, araştırmanın amacına uygun veriler elde edebilmek için uygun ölçme araçlarını kullanma sorumluluğundadır. Ayrıca, birçok araştırmacı verilerin güvenli bir şekilde toplandığını varsaymıştır. Bunu sağlamak yine araştırmacının sorumluluğundadır.

Bir araştırmanın bulgular kısmında araştırma verileri, araştırmanın amacı doğrultusunda yoruma yer verilmeden ifade edilir. Bulgular nicel çalışmalarda tablo, şekil ile ifade

edilebilirken, nitel çalışmalarda iyi sentez edilmiş uzun, fakat net anlatımlarla ifade edilmektedir. Sonuç kısmında ise araştırma soruları veya hipotezler doğrultusunda bulgular anlamlandırılır. Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda bulgular bölümü yazılırken araştırmacıların yorumlarına rastlanmaktadır. Bulgular bölümü yazılırken en çok karşılaşılan sıkıntı bulguları yorumlamadan nesnel bir şekilde araştırma analizlerine göre verilmemesidir. Bu bölüm sonuçlar bölümü ile birlikte verilirse bu problem ortadan kalkmış olacaktır.

Tartışma ve sonuç bölümünde; nelerin, nasıl ifade edileceği aydınlatılmaya çalışılır. Tartışma bölümünde bulgu ve yorumların ilgili alanyazın ile karşılaştırılarak sonuçların güçlendirilmesi gerektiği netleştirilirken; sonuçlar bölümünde araştırmacının alanyazında hangi boşluğu nasıl doldurduğunu anlatması gerekir.

Bir araştırma raporunda yer alan doğurgu bölümü, yapılan araştırmanın kime, ne zaman, nerede nasıl uygulanırsa etkili olacağı konusunda açıklamaların yer alması açısından önemlidir. Araştırma raporlarında doğurgu başlığı adı altında, yapılan araştırmanın hangi alanlarda ne işe yaradığının belirtilmesi, yapılan araştırmanın değerinin ortaya konulması açısından da önem teşkil etmektedir. Ne yazık ki hazırlanan bazı araştırma raporlarında bu bölüm çoğunlukla bulunmamaktadır. “Bu araştırma sonuçları bizim nerede işimize yarayacak?” sorusunun cevabının en somutlaştığı bölüm olması itibarı ile bu bölümün yapılan araştırma raporlarında da bulunması gerekmektedir.

Bir araştırma raporunda yer alan öneri bölümü, araştırmada eksik kalan ve ileride benzer araştırmayı çalışmak isteyen araştırmacılara yol göstererek, yeni çalışmalara olanak sağlayan bir bölümdür. Araştırma raporlarında yer alan önerilerin araştırma sonuçlarına yönelik olması gerekmektedir. Ancak çoğu araştırmada yer alan öneriler, genele yöneliktir. Başka bir ifade ile araştırma raporlarında benzer önerilerin yapıldığı görülmektedir. Bu şekilde genel bir öneride bulunma eğilimi, çalışmanın niteliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bir araştırma raporunda yer alan önerilerin her birinin araştırma sonuçları ile ilişkili olması, çalışmanın niteliğini ortaya çıkarması açısından önemlidir.

Bir araştırma raporunda yer alan iddia bölümü ise, daha çok nitel araştırma yaklaşımında yer alan bir bölümdür. Nitel araştırma yaklaşımında, araştırmanın amacı doğrultusunda

toplanan verilerden örüntüler yakalamaya çalışılarak, ortaya bir iddia atılır. Özellikle nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bazı bilimsel raporlarda bu bölüme yer verilmemektedir. Nitel araştırma yaklaşımına göre yapılan araştırmadan elde edilen verilerin alt alta sıralanması herhangi bir anlam ifade etmez, dolayısıyla verilerin birbiriyle olan ilişkilerinden yola çıkarak, bazı örüntülerin verilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında bilimsel araştırma yöntemleri ve bilimsel raporlaştırma süreçleri ile ilgili çok sayıda tez, kitap ve makale taranmış ve bu kaynaklardan elde edilen bilgiler derlenmeye çalışılmıştır. Bu tarama ve derleme aşamasından sonra da uluslararası tez arşivinden ulaşılan tezler alanyazın ışığında yol gösterici örnekler açısından incelenmiştir. Bu örnekler, diğer araştırmacılara rehberlik etmesi amacıyla okuyucuyla paylaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma bölümlerinin yazılması ile ilgili yukarıda belirtilen hususların evrensel olmamasından dolayı bu bölümler duruma göre yeniden değerlendirilebilir. Bu derlemenin yeni yetişen bilim insanlarına tez yazım sürecinde yardımcı olacağı düşünöldüğünden önem taşımaktadır.

Son olarak, bu çalışmada incelenen tezlere ilişkin bir betimsel analiz yapılmamıştır. Alanda yapılan tezlerin betimsel analizini yapacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünölmektedir ve bu tarz çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırma sonucunda okuyucuya sunulan araştırma bölümlerinin nasıl olması gerektiğine dair yapılan sentezlemenin gelecekte bu çalışmalara ışık tutacağı düşünölmektedir.

**Teşekkür:** Bu çalışmada araştırmacılara yön veren ve her türlü desteği sağlayan hocamız Prof. Dr. Mehmet Fatih Taşar'a teşekkürlerimizi sunmayı bir borç biliriz.



**KAYNAKLAR**

- American Psychological Association (APA). (2009). *Amerikan Psikoloji Derneği yayım klavuzu*. (çev. C. Pamay, Z.G. Üstün). İstanbul: Kaknüs yayınları (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma* (6. Baskı). Ankara: Asil yayın dağıtım.
- Balci, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Boateng, R. (2010). A quick checklist for a research paper. *PC Tech Magazine's Conversations on Technology, Business and Society*, 7, pp. 48-50.
- Burns, B. R. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2012). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve özyeterlikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Casanave, C. P. (2010). Taking risks?: A case study of three doctoral students writing qualitative dissertations at an American university in Japan. *Journal of Second Language Writing*, 19(1),1-16 ·
- Cebeci, S. (2002). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Champion, J. K. (2010). *The mathematics self-efficacy and calibration of students in a secondary mathematics teacher preparation program* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, USA.
- Cooley, L. ve Lewkowicz, J. (2003). *Dissertation writing in practice: turning ideas into text*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap
- Cripe, M. K. L. (2009). *A study of teachers' self-efficacy and outcome expectancy for science teaching throughout a science inquiry-based professional development program*. (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate Faculty of the University of Akron, USA.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Genişletilmiş 3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Day, R.A. (1998). Giriş nasıl yazılır? G. Aşkar Altay (Ed.), *Bilimsel Makale Nasıl Yazılır ve Yayınlanır* (s. 25). Ankara: TÜBİTAK.
- Dura, V. (2005). *Düşünme araştırma yazma*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (1996). *The effects of conceptual assignment, conceptual change discussions and a CAI program emphasizing cognitive conflict on student's achievement and misconceptions in physics* (Unpublished doctoral dissertation). Florida Institute of Technology, USA. (UMI No: 9627518)
- Fazioli, P. M. (2010). *ICT literacies: An investigation of the digital divide in middle and high school classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, USA. (UMI No: 3427241)
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design an evaluate research in education*. (7th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. ve Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.). Newyork: Mc. Graw Hill Higher Education.
- Friedrichsen, P. J. (2002). *A substantive-level theory of highly- regarded secondary biology teachers' science teaching orientations* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, USA. (UMI No: 3060018)
- Gall, M. D., Borg, W. R. ve Gall, J.P. (2003). *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson Education.
- Gastel, B. ve Day, R. A. (2016). *How to write and publish a scientific paper*. ABC-CLIO.
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2009). Tez Yazım Kılavuzu. <<http://egtbil.gazi.edu.tr/posts/view/title/tez-yazim-kilavuzu-9815> > (2012, Ekim 12).
- Gunning, A. M. (2010). *Exploring the development of science self- efficacy in preservice elementary school teachers participating in a science education methods course* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, USA. (UMI No: 3420793)
- Hacıömeroğlu, G. (2005). *Prospective secondary teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge of the concept of function* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, USA.
- Haley-Mize, S. (2011). *The effect of instructional methodology on pre-service educators' level of technological pedagogical content knowledge* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi, USA.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*.(çev. ed. M. Ö. Anay ve Y. Uzuner). Anı yayıncılık: Ankara.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kıncal, R. Y. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kökdemir, D., Demirutku, K., Çırakoğlu, K., Işın, G., Muratoğlu, B. ve Yeniçeri, Z. (2004). *Akademik yazım kuralları kitapçığı*. <<http://www.enformatik.ogu.edu.tr/faculty/kapanoglu/akademik.pdf>> (2012, Kasım 25).
- KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2012). *Tez yazım klavuzu*. <[http://www.ebilen.ktu.edu.tr/FTP\\_diger/tez\\_yazim\\_klavuzu.pdf](http://www.ebilen.ktu.edu.tr/FTP_diger/tez_yazim_klavuzu.pdf)> (2012, Kasım 12).
- Lincoln, S. Y. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Macaroğlu, A. E. (2003). Using internet on the way of scientific literacy. *TOJET*, 2(4), 44-49.
- Macaroğlu, A. E. (2012). Are we ready for an inclusive classroom? School administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 1925-1934.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th Ed). New York: Longman.
- Mudzimiri, R. (2012). *A study of the development of technological pedagogical content knowledge (TPACK) in pre-service secondary mathematics teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Montana State University, USA.
- Murray, R. (2014). *Tez nasıl yazılır?* (3. Baskı). (Ş. Çınkır, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2011).
- Murray, R. (2015). *Bilimsel dergilerde makale nasıl yazılır* (3. baskı). (Ş. Çınkır, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2013).
- Nadim, A. (2005). *How to write a scientific paper?* *Ain Shams Journal of Obstetrics and Gynecology (ASJOG)*, 2, 255-258.
- Özdemir, Ö. F. (2004). *The coexistence of alternative and scientific conceptions in physics* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, USA. (UMI No: 3148204)
- Pajares F. (2006). *The Elements of A Proposal*. <<http://www.patrickokafor.com/files/ElementsofaProposal.pdf>> (2012, Kasım 18).

- Riales, J. W. (2011). *An examination of secondary mathematics teachers' track development through participation in a technology-based lesson study* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Mississippi, USA.
- Ripple, L. (1960). Problem identification and formulation. In N.A.Polansky (Ed.), *Social Work Research* (24-47). The University of Chicago.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sriraman, B (2003). Mathematical giftedness, problem solving, and the ability to formulate generalizations. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 151-165.
- Stake, R. E. (2010). Action Research and self-evaluation: Finding on your own how your place works. In R. E. Stake (Ed.), *Qualitative research studying how things work* (167-169). London: The Guilford Press.
- Starfield, S. ve Ravelli, L. J. (2006). The writing of this thesis was a process that I could not explore with the positivistic detachment of the classical sociologist': Self and structure in New Humanities research theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(3), 222-243.
- Stoyle, K. (2016). *Supporting mathematical explanation, justification, and argumentation, through multimedia: A quantitative study of student performance*. <<https://etd.ohiolink.edu/>> (UMI No: 3182729)
- Tanrıoğen, A. (Ed.) (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşar, F. (2001). *A case study of a novice college student's alternative framework and learning of force and motion* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, USA. (UMI No: 3016671).
- Tural, G. (2014). Bilimsel araştırma yapma süreci ve etik kurallar. Mustafa Metin (Ed.) *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (471-499). Ankara: Pegem.
- Tüzün, H. (2004). *Motivating Learners in Educational Computer Games* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, USA. (UMI No: 3134052)
- URL-1 (t.y.) *How to write a thesis statement* <<http://www.you-can-teach-writing.com/how-to-write-thesis-statement.html>> (2012, Aralık 5).
- URL-2 (t.y.). *Conclusions and Recommendations* <[https://www.papermasters.com/conclusions\\_recommendations.html](https://www.papermasters.com/conclusions_recommendations.html)> (2016, Kasım 17).
- URL-3 (t.y.). *Writing Chapter 5: Discussion And Recommendations* <<http://dissertationwriting.com/thesis-dissertation-conclusion-chapter.shtml>> (2016, Kasım 17).

- URL-4 (t.y.) *What is an assertion statement?*  
<[http://wiki.answers.com/Q/What\\_is\\_an\\_assertion\\_statement](http://wiki.answers.com/Q/What_is_an_assertion_statement)> (2012, Kasım 16).
- URL-5 (t.y.). *Ten steps to writing an essay*  
<<http://www1.aucegypt.edu/academic/writers/thesis.htm> > (2012, Aralık 2).
- URL-6 (t.y.). *Term papers-buy custom essays & college research paper writing.*  
<<http://www.essaytown.com/writing/introducti on-for-a-research-paper>> (2012, Kasım 6).
- Üstdal, M., Gülbahar, K. (1997). Bilimsel araştırma nasıl yapılır nasıl yazılır? (1. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.
- Walker, J. P. (2011). *Argumentation in undergraduate chemistry laboratories* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, USA.
- Ward, E. K. (2009). *Latent transition analysis of pre-service teachers' efficacy in mathematics and science*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of North Texas, USA.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

## SUMMARY

*The main aim of the writing and publishing the research reports is to inform the readers about the investigated topic in the research, to light for new researchers and also to ensure the accumulation of knowledge and its continuity. Therefore, having the basic knowledge about how to write a good report has become a necessity nowadays. But developments and changes in the reporting the research are experienced as in all areas of science. Although there have been lots of basic resources about reporting process, the differences of these resources make the novice scientists to be confused. Moreover, there are no written rules which are accepted by all society about organizing the academic results. In this study, it is aimed to formulate a report carrying guide features for the students studying at graduate level with the idea of guidance in the process of writing the thesis.*

*This study was conducted with an instructor and his 8 doctoral students who took the course named "Advanced Scientific Communication". Doctoral students who previously took the course named "research techniques" and the instructor discussed how to write thesis sections as a part of the course. For this study, 172 theses which were written in the field of education and were found in UMI were kept in view. 94 of these theses were investigated in detail. Besides, 19 books which are about research techniques, 23 various resources such as articles, reports, etc. were also examined. In this study, researchers got the data through documents and these data were analyzed qualitatively. Data analysis is a technique drawing upon materials that already exist and may become available to the researcher in education. In such studies, researchers may obtain the information without making observations or interviews.*

*As a result of the data obtained, the main features of sections to be included in the theses were determined. First, the research technique books, articles, reports were observed for how to express each part of the thesis. Theses written in the field of education were examined in detail. Within the scope of the aim of the research, researchers investigated those theses which might be a good example in those books, and APA and the other resources as a main source.*

*In the process of data analysis, description and exemplification were performed. The situations which have to be under each section in the reported theses were depicted and appropriate examples were cited.*

*Writing a thesis is a learning process that is applied for students to learn, do research, and develop self-authorship at the end of the graduate education. Meaning of doing research at the graduate education is to improve students' doing extensive research skills by oneself and to advance the ability of qualified report preparation skills. In the process of graduate education, writing qualified and an original thesis with the desired characteristics is a condition in which all researchers desire. However, sometimes non-traditional thesis writing styles may become risky for students who are beginner in report preparation. Despite all risk factors and the difficulties, researchers continue to contribute to the scientific literature. Stereotyped thesis writing styles that come from the past as a legacy continue to impress social sciences and the other fields' thesis writers. Many scientists who are interested in this topic recommend the thesis authors to extend the ideas behind this narrow mould. Although suggested writing thesis issues in this study are not universal and can be re-evaluated according to circumstances; it can be considered to help new growing scientists in the process of the writing thesis.*

## Matematik Öğretmenlerinin Yanlış Cevaplara Verdikleri Dönütlerin Öğrenci Öz Saygıları Üzerindeki Rolü\*

### The Role of Feedback Given by Mathematics Teachers to Students' Mistakes in Their Self-Esteem

Mustafa ÇEVİKBAŞ<sup>1</sup>, Ziya ARGÜN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi. mustafacevikbas@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi. ziya@gazi.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 26.10.2016**

**Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016**

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı matematik öğretmenlerinin yanlış cevaplara verdikleri dönütlerin öğrenci öz saygıları üzerinde ne gibi bir rol oynadığının belirlenmesidir. Nitel bir araştırma olan bu çalışma fenomenolojik desene uygun olarak tasarlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcılar bir devlet lisesinde öğrenim gören yedi dokuzuncu sınıf öğrencisi ve altı matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını görüşme ve gözlemler oluşturmaktadır. Nitel verilerin betimsel analizi ile elde edilen bulgulara göre matematik öğretmenlerinin kullandıkları belirlenen altı dönüt türünden kolaylaştırıcı ve teşvik edici dönütün öğrenci öz saygısını olumlu; düzeltici ve cezalandırıcı dönütün olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Açıklayıcı ve sorgulayıcı dönütün ise kullanım biçimlerine göre öz saygı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin bulunduğu belirlenmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Dönüt türleri, öğrenci yanlışları, öz saygı, matematik eğitimi

#### ABSTRACT

*The aim of this study is to investigate the role of feedback given by teachers to students' mistakes in their self-esteem. This study is a phenomenological qualitative inquiry. The participants who were selected through purposeful sampling consisted of six mathematics teachers and seven 9th grade students of a public high school. Interviews and observations constituted the data collection instruments of this study. Descriptive analysis of the qualitative data showed that the facilitative and incentive feedback types used by the mathematics teachers affected students' self-esteem positively; however, the corrective and punitive feedback types affected students' self-esteem*

---

\*Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiş ve bir bölümü 1. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*negatively. Moreover, explanatory and interrogative feedback types were found to have both positive and negative roles in self-esteem based on how they were used.*

**Keywords:** *Feedback types, students' mistakes, self-esteem, mathematics education*

## GİRİŞ

Eğitim dünyasında yaşanan gelişmeler doğrultusunda geleneksel eğitim programlarından esnek ve çoklu öğrenme yaşantılarına, bilginin pasif ediniminden etkin olarak yapılandırılmasına ve öğretmen merkezli öğrenci merkezliye doğru bir değişim süreci yaşanmaktadır (Siu, 1999). Böylece eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliğini artıracak faktörlerin önemi giderek artmaktadır. Bu faktörlerin başında ise dönüt kavramı gelmektedir. Senemoğlu (2005) dönütün öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan dört temel faktörden biri olduğuna değinmektedir. Bu özelliğinin yanında dönütün eğitim-öğretim programları çerçevesinde belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde oldukça etkili olduğu bilinmektedir (Hattie ve Timperley, 2007). Öğrenme ve öğretme üzerinde en fazla etkiye sahip olan unsurlardan biri olarak görülen dönütlerin pozitif katkılarının yanı sıra dikkatsiz ve yanlış kullanımının öğrenci öğrenmeleri üzerinde negatif bir etki oluşturabileceği de unutulmamalıdır (Hattie ve Timperley, 2007).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde bu denli önemli bir yeri olan dönüt kavramına ilişkin literatürde pek çok tanım yer almaktadır. Bu tanımlarda dönüt kavramının öğrenen kişiye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığı ya da hedef davranışları edinip edinmediği hakkında bilgi verilmesi üzerinde durulmaktadır (Dysthe, 2007; Hattie ve Timperley, 2007; Joyce, Weil ve Calhoun, 2000; Oral, 2000). Dolayısıyla bu yönüyle dönütler, öğrenme davranışlarının niteliği hakkında açıklamalar sunarken öğrenenin eksik kaldığı konularda kendini geliştirmesine ve var olan hata ve yanlışlarını düzeltmesine fırsat sunmaktadır. Bu durum öğrenme süreçlerinin kalitesinin artırılması konusunda dönütleri vazgeçilmez kılmaktadır (Biggs, 2003; Woolfolk, 2013). Bununla birlikte kavramsal öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenen kişiye öğrenme düzeyi ve performansı hakkında bilgi verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Öztürk, 2006). Öğretmenlerin vereceği bu bilgilerin sistematik bir şekilde sağlanması gerekmektedir (Brookhart, 2008). Fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin birçoğunun



dönütleri bilinçli ve sistematik bir şekilde kullanmadığı anlaşılmaktadır (Oral, 2000; Smith ve Ragan, 2005; Türkdöğün, 2011; Winn, 1991). Bu konuda Bear (2005) öğretmenlerin her zaman uygun dönüt tercihinde bulunmadığını belirtmekte ve bu sebeple öğretmenlere etkili dönüt verme becerisinin kazandırılmasının gerekli olduğunu dile getirmektedir. Bu hususta araştırmacılar birtakım öneriler sunmaktadır (Brookhart, 2008; Coulter ve Grossen, 1997; O'Reilly, 1994; Schuster ve Stevens, 1991; Toro-Zambrana, 1996). Bu önerilerde;

- Dönütün davranış bağlamında gözlenebilir olmasının yanında açık ve net bir şekilde ifade edilmesi,
- Dönütün davranışın görüldüğü anda verilmesi (davranış ile dönüt alma zamanı arasında geçen süre arttıkça o dönütten yararlanma düzeyi düşeceğinden)
- Dönütün sadece üzerinde çalışılan davranış ya da beceriye verilmesi, kişileri hedef almaması,
- Olumsuz etkileri baskın olan dönütlerden kaçınılması,
- Dönütlerin öğretmenler tarafından önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda verilmesi, yer almaktadır.

Tüm öğretim alanlarında olduğu gibi matematik öğretiminde de dönütlerin etkili kullanımı, üzerinde durulması gereken ciddi bir konudur. Zira matematik öğretmenleri derslerinde sıklıkla yanlış öğrenci cevaplarıyla karşılaşmakta dolayısıyla da ele alınan konuları kavramsal olarak yapılandırmakta zorlanan bu öğrencilere dönüt vermek durumunda kalmaktadırlar. Üstelik dönüt vermek için karar verme süresi çoğu zaman oldukça sınırlı olmaktadır. Bu bakımdan bir matematik öğretmenin öğrenci yanlısına hangi dönütlerle karşılık verebileceği ve dönütün öğrenci üzerinde ne gibi izler bırakabileceği konusunda bilgi ve deneyim sahibi olması gerekmektedir. Öğrenmenin verimini artırmak ve yanlış öğrenmelerin önüne geçmek için dönütlerden yararlanmak etkili bir yöntem olduğundan dönüt tekniklerini iyi bilmek ve dönütlerin öğrenciler üzerinde ne gibi rollerinin olduğundan haberdar olmak öğretmenlere fayda sağlamaktadır (Bartram ve Walton, 1991). Aksi halde özenle seçilmeden kullanılan bir dönüt, öğrencinin psikolojisini olumsuz etkileyebilmekte, onu önyargılara itebilmekte ve öz

saygı düzeyini olumsuz etkileyebilmektedir (Schmuck ve Schmuck, 2001). Bu durum telafisi zor sonuçların ortaya çıkmasına sebebiyet verebilmektedir. Dolayısıyla istenmeyen sonuçlarla karşılaşmamak için dönütlerin kullanımı ve öz saygı kavramı ile önemi hususunda öğretmen ve öğrencilerde bir farkındalığın oluşturulması gerekmektedir.

Öğrenme süreçlerinde oldukça önemli bir yeri olan öz saygı kavramı Bandura (1997) tarafından “bireyin kendisini değerli hissetmesi yargısı” olarak tanımlanmaktadır. Öz saygı hakkında görüş bildiren ilk psikolog olduğu bilinen James (1980) ise öz saygı kavramını şöyle ifade etmiştir: ‘Öz Saygı = Ulaşılan Başarı / Hedef’. Burada öz saygı düzeyi ile ulaşılan başarı arasında bir orantısallık söz konusudur ve bireyin hedeflediği başarıya ulaşma oranı düşük ya da yüksek öz saygıyı ifade etmektedir. Öz saygı düzeyinin bireyin tüm hayatını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesi (Schmuck ve Schmuck, 2001) ve Cooley’e (1982) göre başkalarının düşünce, tavır, davranış ve konuşmalarından etkileniyor olması üzerinde durulması gereken ciddi bir meseledir (Akt. Sternberg ve Williams, 2002). Öğrencilerin çevresinden etkilenmesi ve aldıkları dönütlerin öz saygı gelişimlerini önemli ölçüde şekillendirmesi okullarda öğretmen öğrenci etkileşiminin önemini bir kez daha gündeme getirmektedir. Bu açıdan sınıf ortamında yanlışlarla sık karşılaştığı gözlenen matematik öğretmenlerinin kullanacakları dönütlerin zamanı, yeri ve odağı konusunda bilinçli olmaları, kişisel ve akademik gelişimlerini tamamlamış ve matematik öğretim programının hedeflerine uygun bireyler yetiştirebilmeleri için oldukça önemlidir. Bireysel farklılıklar sebebiyle öğrenenin neye ihtiyacı olduğunun ve neyi öğrenmek isteyeceğinin öğretmenler tarafından tam olarak bilinmesi oldukça güç olsa da öğretmenlerin öncelikli görevi öğrencilerin tespit edilen eksikliklerinin bulunduğu kazanım veya becerilerde onlara dönütler aracılığıyla yol göstermek ve sağladıkları destekle öz saygı gelişimlerine olumlu katkıda bulunmaktır (Smith ve Ragan, 2005).

Matematik dersi öğretim programlarında yer alan ‘öğrencilerin matematik derslerindeki öz saygı/öz güven gelişimlerine katkıda bulunulması’ ilkesi bu öneme işaret etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Araştırmalarda lise öğrencilerinin matematik başarıları ile öz saygı düzeyleri arasında kuvvetli bir ilişki olduğundan bahsedilmektedir (Govindarajan, 2013). Govindarajan (2013) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin

matematik başarıları ile öz saygıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere -devlet okulunda ya da özel okulda öğrenim görme, kırsal bölgede ya da şehir merkezinde öğrenim görme ve cinsiyet- göre incelemiş ve tüm durumlarda öğrencilerin öz saygı düzeyleri ile matematik başarıları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirlemiştir. Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman ve Midgley'nin (1991) ortaokul öğrencileriyle yaptığı geniş ölçekli çalışmasında öğrencilerin matematik puanları ile öz saygı düzeyleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Booth ve Gerard (2011) İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenim gören lise öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmış ve bu çalışmada her iki ülkedeki öğrencilerin de öz saygıları ile matematik başarıları arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin matematik başarıları ile öz saygı düzeyleri arasında gözardı edilemez bir bağ olduğu anlaşılmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin kullandıkları dönütlere ilişkin çok sayıda çalışmanın olduğu görülmüş fakat dönütlerin öğrenci öz saygıları üzerindeki rolünü inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. İlgili çalışmalarda öğretmenlerin kullandıkları dönüt tipi (Çimer, Bütüner ve Yiğit, 2010), dönüt zamanı (Huxham, 2007) ve işlevlerinden (Butler, Pyzdrowski, Goodykoontz ve Walker, 2008; Ekşi, 2012) bahsedildiği gibi dönütlerin öğrenci performansı (Bandiera, Larcinese ve Rasul, 2015; Nelson ve Schunn, 2009), öğrenci algısı (Oral, 2000; Skipper ve Douglas, 2015), öğrenci kaygı düzeyi (Chen, Mak, ve Fujita, 2015), öğrenci öz yeterliği (Chan ve Lam, 2010; Hawk ve Shah, 2008; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006), öğrenci akademik başarısı (Núñez vd., 2015) üzerinde oluşturduğu etkiler araştırılmıştır. Bunların dışında dönütün motor beceri gelişimi (Tzetzis, Votsis, ve Kourtessis, 2008) ile dil öğrenimi (Delmolino, Hansford, Bamond, Fiske ve Larue, 2013; Ellis, Sheen, Murakami ve Takashima, 2008; Ko, 2014; Nakata, 2015) üzerindeki rollerinin incelendiği çalışmalara da sıklıkla rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda dönütlerin ifade edilen hususlar üzerinde önemli derecede rol oynadığı belirlenmiştir. Dönütlere ilişkin çalışmalara matematik eğitimi alanında da rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda matematiksel öğrenme (Roschelle vd., 2010), matematiksel akıcılık (Duhon, House, Hastings, Poncy ve Solomon, 2015), öz yeterlik (Labuhn, Zimmerman ve Hasselhorn, 2010), problem çözme (Fyfe, 2012), ispat yapma

(Bleiler, Thompson ve Krajcevski, 2014) ve öğrencilerin matematik performansları (Naroth, 2010) üzerinde dönütlerin önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir.

Bu araştırmada dönütler ile öz saygı arasındaki bağı inceleyen bazı çalışmalardan yararlanılmıştır. Bu çalışmalardan birini gerçekleştiren Westman (2006) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında dönüt ve öz saygı arasında önemli bir ilişkinin olduğunu belirlemiş ve öz saygı üzerindeki etkileri bakımından dönütleri pozitif ve negatif dönüt olarak ikiye ayırmıştır. Bu konudaki bir diğer incelemeyi Vincent (2006) yapmış ve ilkökul öğretmenlerinin kullandıkları dönütleri öğrenci öz saygı gelişimleri bağlamında analiz etmiştir. Vincent (2006) öz saygı üzerinde önemli bir rolü olduğu belirlenen dönütleri ürün temelli, birey temelli ve süreç temelli dönüt şeklinde sınıflamıştır. Bu konuda inceleme yapan bir diğer araştırmacı Santagata (2002), öğrenci yanlışlarına verilen dönütleri sınıflamış ve dönütlerin öz güven/öz saygı üzerinde pozitif ya da negatif etki oluşturabileceğini veya herhangi bir etkinin gözlenmeyebileceğini belirtmiştir. Barry, Chaplin ve Grafeman (2006) diğer araştırmacılara paralel olarak çalışmasında dönütlerin öz saygı üzerinde etkili olduğunu belirlemiş ve öğrenme süreçlerindeki öneminden bahsetmiştir. Bu çalışmalardan dönütlerin öz saygı düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu tespiti sosyal bilişsel teori desteklemekte ve dönüt ile öz saygı arasında önemli bir ilişki olduğu bildirilmektedir (Bandura, 1997). Fakat burada asıl önemli olan hususun “öğrencilerin öz saygı düzeylerinin hangi dönüt türlerinden ne şekilde etkilediğinin ortaya çıkarılması” olduğu düşünülmektedir. Böylece sınıf ortamında öğrenci ile doğrudan etkileşim içinde bulunan öğretmenlerin yanlış öğrenci cevabı sonrasında başvurdukları dönütlerin öğrenci öz saygı düzeylerini nasıl şekillendirdiği ve bu süreçte nelere dikkat etmeleri gerektiği konusuna bir açıklama getirilmiş olacaktır. Bu çalışma ile alanyazına bu yönüyle bir katkı sunulması hedeflenmektedir.

### **Dönüt Türleri**

Dönütlerin çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı ve bu çeşitliliğin referans alınan hususlara göre değişkenlik arz ettiği görülmektedir. Kavram üzerinde derinlemesine inceleme fırsatı sunması açısından dönütlerin farklı yaklaşımlar izlenerek sınıflanmış olması değerli bulunmaktadır. Dönütler yaygın olarak dönüt verme aracı, dönütü veren kişi

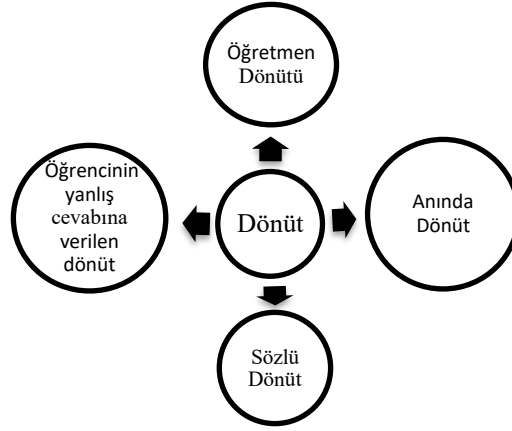
(kaynak), dönüt verme zamanı, dönütün işlevleri ve dönütü alan kişi üzerinde oluşan etkiye göre çeşitli kategorilere ayrılmaktadır. Bu doğrultuda dönüt kavramı;

- Kaynağına göre “öğretmen dönütü, akran dönütü ve veli dönütü” veya “içsel dönüt ve dışsal dönüt” (Fredenburg, Lee ve Solmon, 2001);
- Zamanına göre “anında dönüt ve geciktirilmiş dönüt” (Scheeler ve Lee, 2002)
- İfade edildiği araca göre “yazılı dönüt ve sözlü dönüt” (Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004)
- İşlevine göre “teyit edici dönüt, düzeltici dönüt, açıklayıcı dönüt, teşhis edici dönüt ve eklemlemeye dönük dönüt” (Schimmel, Akt. Senemoğlu, 2005), belirginleştirici dönüt (Scott, 2008), düzeltici dönüt (Lyster ve Ranta, 1997), doğrulayıcı dönüt (Smith ve Ragan, 2005), değerlendirici dönüt ve betimleyici dönüt (Tunstall ve Gipps, 1996)
- Odaklandığı unsura göre “birey temelli dönüt, ürün temelli dönüt ve süreç temelli dönüt” (Vincent, 2006)
- Oluşturduğu etkiye göre “pozitif dönüt, negatif dönüt ve nötr dönüt” (Hattie ve Timperley, 2007; Santagata, 2002; Westman, 2006)

olarak adlandırılabilir.

#### **Araştırmanın Amacı ve Problemi**

Bu araştırmanın amacı, lise matematik öğretmenlerinin yanlış öğrenci cevapları sonrasında başvurmuş oldukları dönütlerin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz saygı düzeyleri üzerindeki rolünün belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin öğrenci yanlışlarının hemen sonrasında başvurdukları sözlü dönütlere odaklanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan Şekil 1 araştırmada incelenen dönütleri belirtmektedir.



**Şekil 1.** Araştırmada İncelenen Dönütlerin Yapısı

Etkili ve bilinçli dönüt kullanımının eğitim-öğretim süreçlerinde kaliteyi artıran bir işlevi vardır. Aksine bilinçsiz ve yanlış dönüt kullanımının öğrenme ve öğretme faaliyetlerine ket vurma gibi bir özelliği vardır. Bu bakımdan öğretmenlerin sistemli olarak etkili dönüt kullanımı konusunda ustalaşmaları ve dönütlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini bilmeleri önem arz etmektedir. Bu önem dikkate alınarak araştırmada, eğitim-öğretim süreçlerinin kaçınılmaz bir unsuru olan ‘öğrenci yanlışları’ sonrasında matematik öğretmenlerinin kullandıkları anında dönütlerin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz saygı düzeylerini nasıl şekillendirdiği ele alınmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Matematik öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yanlış cevapları sonrasında kullandıkları dönütler nelerdir?
- Matematik öğretmenlerinin kullandıkları bu dönütlerin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz saygı düzeyi üzerindeki rolü nedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Dönütlerin lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öz saygı düzeyleri üzerindeki rolünün belirlenebilmesi için birey yaşantılarına yakından bakmak, onlarla aynı ortamda bulunmak ve iyi iletişim sağlamak gerektiği düşünülmüş ve bunun görüşme ve gözlemler yoluyla sağlanması planlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji; bireyin içinde yaşadığı ortamı, çevreyi anlamlandırması aşamasında kişisel algı, yönelim, inanç, his ve duyguların önemini ortaya koyarak bu etmenlerin bireyin evrenini şekillendirdiğini ifade etmektedir (Denscombe, 2007; Titchen ve Hobson, 2005). Ayrıca fenomenolojik çalışmaların hedefi bilinçle birlikte bilincin yönelmiş olduğu fenomenin özünün irdelenmesidir (Husserl, 2003). Ayrıca araştırmada öğrencilerin öz saygı puanlarının belirlenmesi aşamasında nicel tekniklerden de yararlanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir devlet lisesinde görev yapan tüm matematik öğretmenleri (altı kişi) ve bu öğretmenlerin derslerine girdiği yedi dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları çalışmanın odağındaki olguyu yaşayan veya bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Bu sebeple nitel araştırmalarda uzun süreli görüşme ve gözlemler olacağından dolayı katılımcı sayısının kısıtlı olması normal görülmektedir. Lincoln ve Guba (1985) katılımcı sayısının araştırma verileri göz önünde bulundurularak veri doygunluğuna ulaşılma seviyesine göre belirleneceğini bildirmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise kesin bir sınır olmamakla birlikte fenomenolojik çalışmalarda katılımcı sayısının 10 civarında olmasını önermektedir. Çalışmanın gerçekleştirildiği okulda görev yapan matematik öğretmenlerinin dördü kadın ikisi erkek olmak üzere mesleki deneyimleri 3 ila 15 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Bu okulda öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu düşük ya da orta düzeyde ekonomik gelire sahip ailelerin fertleridir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler altı farklı şubede öğrenim görmekte olan 172 öğrenci arasından amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Sözü edilen 172 öğrenciye Coopersmith Öz Saygı

Envanteri-Coopersmith Self-Esteem Inventory (CSEI) uygulanarak öğrencilerin araştırma başlangıcındaki öz saygı puanları belirlenmiştir. Tüm öğrencilerin öz saygı puanları Coopersmith'in (1991) önerdiği şekilde -sınıfın ortalama öz saygı puanı baz alınarak- düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Maksimum çeşitliliğin sağlanması adına her kategoriden belli sayıda öğrenci (öz saygı puanı yüksek ve düşük olan ikişer öğrenci ve öz saygı puanı orta kategoride yer alan üç öğrenci) çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin belirlenmesinde öz saygı puanlarındaki çeşitliliğin sağlanmasının yanında öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki düşünceleri de (derslerde öğretmen ile iletişim kurma düzeyi, sınıfta yanlış yapıp yanlışlarına dönüt almış olma durumları, fikirlerini rahatça ve özgür biçimde ifade edebilmeleri) etkili olmuştur. Araştırma bulguları raporlaştırılırken etik ilkeler gereği çalışma grubunda bulunan öğretmen ve öğrencilerin gerçek isimlerine yer verilmemiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 kodları ile temsil edilmişlerdir. Öğretmenler için ise herhangi bir kod isim kullanmaya gerek duyulmamıştır çünkü araştırmanın odak noktası dönütlerin öğrenci öz saygı düzeyleri üzerindeki rolünün belirlenmesidir. Yani asıl üzerinde durulan husus hangi öğretmenin hangi dönütleri kullandığı değil kullanılan dönüt türlerinden hangi öğrencilerin ne şekilde etkilendiğidir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplama aracı olarak CSEI, yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Stanley Coopersmith tarafından 1967 yılında geliştirilen ve Stanley Coopersmith tarafından geliştirilmiş olan CSEI, Pişkin (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte toplam 58 madde bulunmakta ve bunların sekiz tanesi “yalan maddeleri” ifade etmektedir. Bu maddeler öğrencilerin savunucu tutumlarını belirlemek amacıyla ölçme aracına konmuştur. Bu yalan maddeler çıkarıldığında geri kalan 50 madde toplam öz saygı puanını belirlemektedir. Bu bağlamda envanterden alınabilecek öz saygı puanı Coopersmith'in önerdiği gibi aşağıda açıklanan şekilde hesaplanmaktadır. Her bir madde için evet ya da hayır şeklinde beklenen bir cevap vardır. Bu beklenen maddelerin her biri 2 puan getirmektedir. Farklı yanıtlar, boş bırakılan ya da her iki seçeneğin de işaretlendiği maddeler 0 puan getirmektedir. Yani “öz saygı puanı =



(işaretleme yapılması beklenen madde sayısı) x 2” şeklinde belirlenen formülle öz saygı puan hesabı yapılmaktadır. Bu formül ile elde edilen sonuç kişinin öz saygı düzeyini ifade etmektedir. Elde edilen puanların yüksek/düşük olması öz saygı düzeyinin yüksek/düşük olmasını temsil eder. Ölçek sayesinde öz saygı düzeyine ilişkin toplam bir puan hesaplanabilmesinin yanında alt ölçeklere (sosyal, okul akademik, aile, genel) ilişkin puanlar da elde edilebilmektedir. Araştırmada toplam öz saygı puanları üzerinde durulmuş, bunun yanına öz saygının alt boyutlarından genel öz saygı, sosyal öz saygı ve okul-akademik öz saygı puanları ayrıca ele alınmıştır. Bireyin “insanların onunla birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirip geçirmediği, yaşlıları tarafından sevilip sevilmemesi, arkadaşlarının onun sözünü dinleyip dinlememesi, arkadaşlarının onun düşüncelerine değer verip vermemesi, diğer insanların kendisinden daha çok sevilip sevilmediği, sevecen biri olup olmadığı, başka insanların kendisiyle birlikte vakit geçirmekten hoşlanıp hoşlanmaması” gibi konularda kendi hakkında sahip olduğu düşünceler sosyal öz saygıyı şekillendirmektedir. Benzer şekilde bireyin “okuldaki başarılarına ilişkin gurur duyup duymaması, derslerle ilgili yapabileceğinin en iyisini yapıp yapmadığı, derslerde söz almaktan hoşlanıp hoşlanmadığı, okulda istediği düzeyde başarılı olup olmadığı, öğretmenlerinin kendi başarısı hakkında düşündüklerine ilişkin duyguları, sınıfta konuşma yapma işinin zor gelip gelmemesi, okuldaki cesaret ve moral durumu” gibi hususlarda kendi hakkında sahip olduğu düşünceler okul-akademik öz saygıyı belirlemektedir. Genel öz saygı ise bireyin genel yaşantılara ilişkin kendi hakkında sahip olduğu düşünceler tarafından şekillenir. Bu konuda gerekli bilgiler sunulmuştur, fakat daha fazla bilgi için Coopersmith’den (1991) yararlanılabilir.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı yarı yapılandırılmış gözlem formudur. Bu form matematik derslerinde dönütün kullanıldığı zaman, dönütün kullanıldığı sınıf, dönütü alan öğrenci ve dönüt alan öğrencinin dönüt sonrasındaki tepkilerinin not edilebileceği şekilde düzenlenmiştir. Dolayısıyla yapılan gözlemler sayesinde matematik derslerinde yanlış cevap veren öğrencilerin hangi tür dönütleri aldıkları ve bu dönütlerden ne şekilde etkilendikleri belirlenmeye çalışılmış, ayrıca bu yolla çalışma grubundaki öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı doğmuştur. Gözlemler sürecinde yanlış cevap veren öğrencilerin aldıkları dönütler sonrasında sergiledikleri davranışlar aşağıda sunulan

öz saygının değişimi üzerinde etkili olan bazı göstergeler (Coopersmith, 1991) kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin “öfkelenmesi, kızması, moralinin bozulması, canının sıkılması, kendinden utanması, pes etmesi, sınıfta daha az konuşması, pişmanlık duyması, üzülmesi, alınıp kırılması, çekinik davranması, rahatsız olması, kendisiyle gurur duyması, hırs yapması, sınıfta daha sık söz istemesi, kendinden emin kararlar vermesi, mutlu olması, aldırış etmemesi, çekinmeden cevap verme, cesaretli ya da cesaretsiz davranması, ısrarcı olması” bu konuda başlıca dikkat edilen tepkiler olmuştur. Gözlemlerde tespit edilen bir dönüt kullanımı sonrasında öğrencinin tepkisi aşağıda paylaşılmıştır.

**Örnek Soru:**  $A = \{a, 1, t, x, z\}$  ve  $B = \{c, a, k, 1\}$  olduğuna göre  $A/B$ 'nin kümesini belirleyiniz.

**Öğrenci:**  $A/B = \{t, x, z, c, k\}$  hocam.

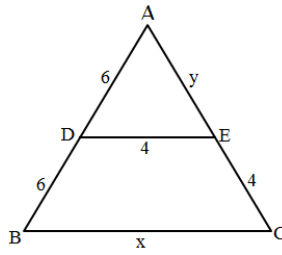
**Öğretmen:** Evladım  $A/B$  kümesi,  $A$  kümesinde olup  $B$  kümesinde olmayan elemanların kümesini ifade eder. (Açıklayıcı dönüt)

**Öğrenci:** ... (üzgün bir yüz ifadesi takındı, morali bozuldu.)

Araştırmada yararlanılan veri toplama araçlarından bir diğeri ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yanlış öğrenci cevaplarına verilen dönütlerin öğrenci öz saygı düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi için görüşme yönteminin oldukça etkili olacağı düşünülmüştür. Çünkü öz saygı kavramı içsel bir olgudur ve öz saygı, *bireyin kendisini değerli hissetmesi yargısı* olduğuna göre bu yargıda oluşabilecek/oluşan değişimi en iyi yine bireyin kendisi ifade edecektir. Araştırmada yararlanılan görüşme formu 18 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, gözlemler sayesinde sınıfta kullanıldığı tespit edilmiş olan dönütlerin öğrencilerin öz saygı düzeylerini nasıl etkilediğini bir senaryo üzerinden irdelemektedir. Gözlemlerde belirlenen öğrencilerin yanlış cevapları ve buna karşılık aldıkları dönütler kaydedilmiş ve bu süreçte tespit edilen diyaloglar senaryolaştırılmıştır. Senaryolar sadece çalışma grubunda yer alan öğrencilerin almış oldukları dönütleri değil aynı zamanda diğer sınıf arkadaşlarının almış oldukları dönütleri de içermektedir. Zira öğrencilerin öz saygıları sadece kendi aldıkları dönütlerden değil arkadaşlarının almış oldukları dönütlerden de etkilenebilmektedir. Görüşmelerde bu senaryolarda geçen dönütlerin öğrencilerin öz saygılarını nasıl

etkilediğini belirlemek için ilgili öğrencilere bu dönütler sonrası neler hissettiği ve bu dönütlerden öz saygılarının nasıl etkilendiği (etkilenmiş ise) sorulmuştur. Görüşmelerde yararlanılan kurgulardan bir kesit ve örnek bir görüşme sorusu aşağıda yer almaktadır.

*Veri toplama sürecinde yararlanılan kurgulardan bir kesit:* Bir matematik öğretmeni tahtaya Şekil 2’de yer alan üçgeni çizer ve benzerlikle ilgili aşağıdaki soruyu öğrencilerine sorar. Bunun üzerine öğretmen ile soruya yanlış cevap veren bir öğrencisi arasında aşağıdaki diyalog yaşanır.



Şekil 2. Örnek soru

*Öğretmen:* Yukarıda verilen şekilde [DE] ile [BC] birbirlerine paralel olduğuna göre  $x.y$  kaçtır arkadaşlar?

*Öğrenci:* Cevap 12dir hocam. (Öğrencinin verdiği 12 cevabı yanlıştır)

*Öğretmen:* Hayır doğru cevap 32’dir. (Düzeltilici dönüt-doğru cevabı söyleme)

Görüşme sorularından bir örnek:

\*Yukarıda gördüğün bu dönütü alan öğrencinin öz saygı düzeyi sence almış olduğu dönütten etkilenir mi? Nasıl? Açıklayabilir misin?

\* Sınıfta bu dönütü aldığını hatırlıyorum. Bu esnada neler hissettin? Aldığın dönüt seni etkiledi mi? Nasıl? Açıklayabilir misin?

\*Bu öğrencinin yerinde sen olsaydın verilen dönütten etkilenir miydin? Nasıl? Neler hissederdin? Açıklayabilir misin? (öğrenci dönütü bizzat almamış ise)

Senaryolar ve görüşme soruları hakkında daha detaylı bilgiye Çevikbaş'tan (2013) ulaşılabilir.

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı, yaptığı çalışma ile katılımcıları değerlendirme ya da onlara not verme gibi bir misyonunun olmadığını daha çalışmanın başlangıcında açık açık belirtmiştir. Toplanan verilerin kullanımının sadece araştırma ile sınırlı kalacağı ve kişisel verilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ifade edilerek katılımcıların araştırmacıya güvenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada yapılan gözlemler sınıf koşulları dikkate alınarak sürdürülmüş ve gözlem yeri olarak sınıfın arka sıraları tercih edilmiştir. Böylece hem öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasının engellenmesi hem de öğrencilerin doğal olmayan davranışlar sergilemelerinin önüne geçilmek istenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden kullandıkları dönütlerin dışında dönütler kullanmalarının istenmesi araştırmanın doğal ortamını değiştirmeye sebep olacağından araştırma süresince matematik öğretmenlerinin kullandıkları dönütlere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmada gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin sorulan sorulara daha içten cevaplar verebilmeleri için araştırmacı bu aşamada kendine öğrencilerden daha yetkili birisi veya bir öğretmen rolü üstlenmemiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma öncesinde 172 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle bir tanışma programı gerçekleştirilmiş ve bir sonraki buluşmada tüm öğrencilere CSEI uygulanmış ve bu yolla öğrencilerin öz saygı puanları belirlenmiştir. Öz saygı puanları belirlenen ve araştırma grubuna dâhil edilen yedi öğrenci matematik derslerinde haftalık ikişer saat boyunca yaklaşık altı ay boyunca gözlenmiştir. Çalışma grubuna alınan öğrencilerin matematik derslerinde yaptıkları yanlışlar, öğretmenlerin onlara verdikleri dönütler ve dönüt sonrası öğrenci davranışlarının belirlenmesi konusunda zengin veri elde edilmesi amacıyla ve öğrencilerin daha yakından tanınması amacıyla bu süre uzun tutulmuştur. Sürenin uzun tutulmasındaki asıl düşünce ise kullanılan dönütlerin öğrenci öz saygılarını nasıl şekillendirdiği konusunda sağlıklı bulgular edinilebilmesi için zamana ihtiyaç olduğu

gerçeğine dayanmaktadır. Çünkü öz saygı kavramı anlık değişen bir olgu değildir. Fakat çevre ve yaşantıların öz saygı düzeyini etkilediği bilinmektedir.

Bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bütüncül bir resim ortaya çıkarma amacıyla gözlem yöntemi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla çalışmada öğrenci yanırları, öğretmenlerin kullandıkları dönüt teknikleri, öğrencilerin aldıkları dönütler sonrasındaki durumları gözlemler aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın doğal ortamına müdahale edilmemesi gerektiği düşünüldüğünden öğretmenlerin kullandıkları dönütlere herhangi bir müdahale söz konusu olmamıştır. Derslerde ses kaydı yapılmış ve yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturularak matematik derslerinde yapılan yanırlar ve kullanılan dönütler tespit edilmiştir. Gözlemler tamamlandıktan sonra öğrencilere tekrar CSEI uygulanmış ve öz saygı puanlarındaki değişim saptanmıştır. Bu süreci öğrenciler ile bir ders saati süren klinik görüşmelerin yapılması takip etmiştir. Klinik görüşmeler nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olduğu gibi (Mason, 2005), fenomenolojik çalışmalarda kullanılan en temel veri toplama yöntemlerinden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeler aracılığıyla bireyin iç dünyasına girip onun bakış açısını ortaya çıkarmak ve zihinsel ve duyuşsal yapılarını ayrıntılı olarak tespit ederek iç dünyasını anlamak mümkündür (Creswell, 2008). Araştırmada yapılan görüşmelerde dönüt kavramı, katılımcılara “kümeler” ve “benzerlik” konularına ilişkin sınıf içi öğretmen-öğrenci diyaloglarından oluşan iki ayrı senaryo (sınıfta yaşanan diyaloglardan yola çıkarak oluşturulmuştur) üzerinden tanıtılarak yanırla verilen dönütlerin öğrenci öz saygıları üzerine yansımalarının nasıl olacağına ilişkin birtakım sorular yöneltilmiştir. Görüşme sorularının senaryolar üzerinden yönlendirilmesinin daha sağlıklı olacağı düşünülmüştür. Zira bu yolla katılımcılar düşüncelerini ve başından geçen olayları üçüncü şahıslar üzerinden ifade ederek duygu ve düşüncelerini daha rahat dile getirebilmektedirler. Zaten görüşme esnasında soruları cevaplayan katılımcılar sık sık "hocam bu bende de olmuştu..., hocam ben de sınıfta böyle bir duruma düşmüştüm..., şu öğretmen bir arkadaşına böyle demişti... vb." ifadelerle kurgulardaki durumu kendi yaşantılarına indirgemişler ve düşüncelerini ve deneyimlerini içtenlikle dile getirmişlerdir. Klinik görüşmeler okulun bilgisayar laboratuvarında her bir öğrenciyle bir

ders saati süresince gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin gizli kalacağı belirtilmiş bunun üzerine öğrenciler öğretmenlerinin kullandıkları dönüt türlerinin olumlu ya da olumsuz yönleri hakkında rahat bir şekilde görüş beyan edeceklerini bildirmişlerdir. Bunun yanında görüşmelerde son zamanlarda katılımcıların öz saygı düzeyini önemli derecede etkileyebilecek herhangi bir unsurla (olumlu ya da olumsuz) karşılaşp karşılaşmadıkları sorulan sorularla tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin öz saygı düzeylerini önemli derecede etkileyebilecek diğer bazı faktörlerin olup olmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Fakat araştırmada öz saygıyı etkileyen dönüt harici tüm faktörlerin kontrol altında tutulması gibi bir amaç güdülmemiştir. Çünkü araştırmada dönüt türlerinin öz saygı üzerinde tek etkili faktör olduğu iddia edilmemektedir. Zaten aksi bir girişim nitel araştırmanın doğasına da aykırıdır.

Nitel araştırmaların güçlü bir yönü kapsamındaki çoklu metotla birlikte verilere odaklanmaya fırsat sunmasıyla birçok durum, olay ya da olguya ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olunmasına olanak veren çeşitleme yönteminin kullanılmasıdır. Bu araştırmada CSEI, gözlem ve görüşmelerden yararlanmak suretiyle veri çeşitlemesi sağlanmış ve bu sayede zengin veri kümelerine ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen öğrencilerin öz saygı puanı, derslerde yapılan yanlış sayısı ve kullanılan dönüt sayısı gibi nicel verilerden katılımcıların belirlenmesi ve nitel verilerin desteklenmesi sürecinde yararlanılmıştır. Veri toplama sürecinin tamamlanmasıyla birlikte verilerin analizine geçilmiştir.

Öğrenci öz saygı puanlarının belirlenmesine ilişkin nicel verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış, nitel verilerin analizi ise betimleyici yaklaşım takip edilerek durum temelli analizden yararlanılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen veri setlerinin kodlanmasıyla oluşturulan kategori ve alt kategoriler arası bağlantılar dikkate alınarak temalar elde edilmiş ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için bir dizi uygulamalar yapılmıştır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür: İki dokuzuncu sınıf öğrencisi pilot çalışma kapsamında dört haftalık bir süre zarfında gözlemlenmiş ve pilot çalışmanın başında ve sonunda CSEI uygulanarak klinik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları pilot çalışmadan elde edilen sonuçlar ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Bunun dışında üç matematik eğitimcisinin yardımına

başvurularak veri toplama araçları ve araştırma süreci konusunda meslektaş-uzman görüşü alınmıştır. Veriler toplandıktan sonra alanda çalışmaları olan bir öğretim elemanı tarafından verilerin bir kısmı kodlanmış ve analiz sonuçları arasındaki uyum incelenmiştir. Bu aşamada Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği yöntem kullanılmış ve Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) formülü yardımıyla uzlaşma oranı %92 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında araştırmanın tasarımı detaylı olarak tanıtılmıştır. Bu şekilde, benzer çalışma yapmak isteyen araştırmacıların kendi çalışmaları ile bu araştırmanın sonuçlarını birlikte tartışabilmeleri hedeflenmiştir. Araştırma ortamı ve araştırma sürecinin insan davranışlarını etkileyen bir unsur olduğu dikkate alındığında farklı sosyal ortamlarda yapılan çalışmaların aynı verileri temsil etmeyeceğini kabul etmemiz gerekmektedir. Bu amaçla araştırmanın uygulanma süreci tüm açıklığıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Bulgular paylaşılırken sık sık doğrudan alıntılara başvurulmuştur. Böylece okuyucuya sonuçları bu verilere göre değerlendirme fırsatı sunulmuştur. Verilerin analizinde nitel veri analiz programı NVivo programından yararlanılmış ve uzun süren çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular titizlikle raporlaştırılmıştır. Raporlar çalışma grubu ile de paylaşılmış ve bu yolla bulgular teyit ettirilmiştir. Araştırmada kullanılan CSEI'nin ise geçerli ve güvenilir olduğunu tespit eden pek çok çalışma vardır (Kimball, 1973, Akt. Coopersmith, 1991; Pişkin, 1996).

## BULGULAR

Bu bölümde dönüt türlerinin öğrenci öz saygıları üzerindeki rolüne ilişkin elde edilen bulgular yer yer italik ve tırnak içinde verilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Öncelikle matematik öğretmenlerinin öğrencilerin yanlış cevapları sonrasında kullandıkları belirlenen dönütler paylaşılmıştır. Sonrasında katılımcıların araştırma öncesi ve sonrasında sahip oldukları belirlenen öz saygı puanları Tablo 1 de verilmiştir. Bu bulgulardan sonra dönütlerin öğrenci öz saygı puanlarında görülen değişim üzerindeki rollerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Yapılan analizler sonucu katılımcıların öz saygı düzeylerinin yaptıkları yanlış sonrası aldıkları dönütlerden olumlu ya da olumsuz yönde önemli ölçüde etkilendiği belirlenmiştir. Bu etkinin öz saygı boyutlarından okul-akademik, sosyal ve genel öz saygı üzerinde ne yönde olduğu da ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin ise dönüt tercihlerinde belli başlı alışlagelmiş dönütlerin dışına pek fazla çıkmadıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci öz saygı düzeylerine olumlu katkı sağlayan dönütleri diğer dönütlere oranla daha az kullandıkları belirlenmiştir.

### **Matematik Öğretmenlerinin Kullandıkları Belirlenen Dönütler**

Haftada ikişer saatten yaklaşık altı ay süren gözlemlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmanın katılımcısı olan matematik öğretmenlerinin öğrenci yanlışları sonrasında kullandıkları dönütler belirlenmiştir. Daha önce giriş bölümünde, dönütlerin sınıflandırılması için çeşitli yaklaşımların izlendiği belirtilmiş ve bunlardan birinin de dönütlerin işlevinin referans alınması olduğu açıklanmıştı. Bu çalışmada bu düşünceden yola çıkarak gözlemlerde karşılaşılan dönütler *işlevleri* dikkate alınarak çalışmaya özgü bir şekilde “açıklayıcı dönüt (AD), kolaylaştırıcı dönüt (KD), düzeltici dönüt (DD), sorgulayıcı dönüt (SD), teşvik edici dönüt (TD) ve cezalandırıcı dönüt (CD)” şeklinde sınıflandırılmıştır.

*Açıklayıcı dönüt:* Öğrencinin verdiği yanlış cevap hakkında öğretmenin açıklamalar yapmasıdır.

*Kolaylaştırıcı dönüt:* Öğrencinin verdiği yanlış cevap üzerine öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak yöneltilen sorunun daha basit bir forma dönüştürülerek öğrenciye tekrar yönlendirilmesidir.

*Düzeltilici dönüt:* Öğrenci cevabının yanlış olduğu vurgulanarak yanlışın doğrudan düzeltilmesidir.

*Sorgulayıcı dönüt:* Öğretmenin yanlış olan öğrenci cevabını sorgulaması (sıralı sorular yönlendirmesi) yoluyla sağlanan dönütlerdir.

*Teşvik edici dönüt:* Öğrencinin yanlışını telafi etmesi ve doğru cevaba ulaşması için öğretmenin ona fırsatlar sunarak öğrenciyi bu yönde teşvik ettiği dönütlerdir.

*Cezalandırıcı dönüt:* Öğrencinin verdiği yanlış cevap sonrasında öğretmenin kullandığı ceza içeren ya da cezaya işaret eden dönütlerdir.

Matematik öğretmenlerinin bu dönütlerden en fazla düzeltici dönütü (267 defa) kullandıkları belirlenmiştir. Sonrasında kullanım sırasına göre açıklayıcı (240 defa),



sorgulayıcı (230 defa), cezalandırıcı (213 defa), kolaylaştırıcı (190 defa) ve teşvik edici (181 defa) dönüt gelmektedir. Matematik öğretmenlerinin bu dönütleri genelde stratejik ve bilinçli bir şekilde kullanmadıkları, alışagelmiş oldukları dönütleri matematik öğretim süreçlerinde kullanmayı sürdürdükleri belirlenmiştir.

### Öğrencilerin Öz Saygı Puanlarındaki Değişim ve Dönütlerin Öz Saygı Üzerindeki Rolü

Katılımcıların araştırma öncesi ve sonrasında 100 puan üzerinden belirlenen öz saygı puanları Tablo 1 de görülmektedir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Araştırma Öncesi ve Sonrasında Belirlenen Öz Saygı Puanları

Katılımcılar		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7
Öz saygı Puanı	Önce	88	72	56	76	88	52	78
	Sonra	96	82	70	66	78	68	84

Araştırma sürecinde Ö1, Ö2, Ö3, Ö6 ve Ö7'nin öz saygı puanlarında artış olurken Ö4 ve Ö5 in puanlarında bir düşüş olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerde katılımcılar yanlışa verilen dönütlerin öz saygılarının değişiminde (pozitif ya da negatif yönde) önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Ö5 bu konuda "*öğretmenlerin yanlışa verdikleri dönütlerin bazıları kendime güvenimi olumlu, bazıları da olumsuz etkiledi hocam*" demiştir.

Dönütlerin öğrenci öz saygılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği belirlendikten sonra "Hangi dönütler öğrenci öz saygılarını olumlu hangileri olumsuz etkilemektedir?" sorusunun cevabı aranmış ve görüşmelerden elde edilen veriler kodlanmıştır. Kodlar olumlu ve olumsuz olarak iki sınıfa ayrılmıştır. Her bir dönüt türünün okul akademik, genel ve sosyal öz saygı üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin kodların görülme sıklığı belirlenerek Tablo 2 de paylaşılmıştır.

**Tablo 2.** Öz Saygı Boyutlarına İlişkin Olumlu ve Olumsuz Kodların Görülme Sıklığı

Dönüt Türleri	Kodların Görülme sıklığı (f)					
	Genel Öz Saygı		Okul-Akademik Öz Saygısı		Sosyal Öz Saygı	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Düzeltilici	6	30	4	33	3	13
Kolaylaştırıcı	29	1	25	0	16	1
Sorgulayıcı	12	29	6	12	2	12
Açıklayıcı	20	8	19	10	6	2
Teşvik edici	29	0	21	0	17	0
Cezalandırıcı	1	64	2	67	0	42

Tablo 2 de verilen kodların görülme sıklığı dönütlerin okul akademik, sosyal ve genel öz saygı üzerindeki olumlu ya da olumsuz yöndeki etkilerin yoğunluğu ile doğru orantılıdır. Örneğin okul akademik öz saygısı için dönüt etkilerine bakıldığında açıklayıcı dönüte ilişkin 19 olumlu, 10 olumsuz; teşvik edici dönüte ilişkin ise 21 olumlu kodun olduğu ve hiç olumsuz kodla karşılaşılmadığı anlaşılmaktadır. Yani bu durum teşvik edici dönütün açıklayıcı dönüte göre okul akademik öz saygı üzerinde daha fazla olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu anlamını taşımaktadır. Benzer şekilde Tablo 2 incelendiğinde düzeltici dönütün genel öz saygı üzerinde cezalandırıcı dönütten sonra olumsuz yöndeki en fazla etkiye sahip ikinci dönüt türü olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 2 incelenerek dönüt türlerinin öğrenci öz saygıları üzerindeki rollerine (pozitif ya da negatif etki) ve kodların görülme sıklığı bağlamında dönütlerin etki şiddetine ilişkin genel durum Tablo 3 de verilmiştir.

**Tablo 3.** Dönüt Türlerinin Öz Saygı Boyutları Üzerindeki Rolü

		Etkinin artış yönü ←					
		KD	TD	AD	SD	DD	CD
Olumlu etki	Akademik	KD	TD	AD	SD	DD	CD
	Sosyal	TD	KD	AD	DD	SD	-
	Genel	TD	KD	AD	SD	DD	CD
Olumsuz etki	Akademik	CD	DD	SD	AD	-	-
	Sosyal	CD	SD	DD	AD	KD	-
	Genel	CD	DD	SD	AD	KD	-

**Not:** **AD:** Açıklayıcı dönüt, **KD:** Kolaylaştırıcı dönüt, **DD:** Düzeltici dönüt, **SD:** Sorgulayıcı dönüt, **TD:** Teşvik edici dönüt, **CD:** Cezalandırıcı dönüt

Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte incelendiğinde cezalandırıcı ve düzeltici dönütlerin öğrenci öz saygılarına olumsuz; kolaylaştırıcı ve teşvik edici dönütlerin ise olumlu bir katkı sağladığı görülmektedir. Bunun yanında açıklayıcı ve sorgulayıcı dönütlerin öz saygı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz rol oynadığı belirlenmiştir. Fakat açıklayıcı dönütün olumlu yönlerinin olumsuz yönlerine göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Sorgulayıcı dönüt içerse bu durum tam tersi şekilde ortaya çıkmıştır.

Öz saygı üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenen kolaylaştırıcı dönüte ilişkin Ö7 “*Bu dönütü alan öğrenci kendini daha rahat ifade edebilir. Tahtaya daha çok kalkar. Yanlışını düzeltebilir. Yani kendine güveni artar bence*” demiştir. Ö5 ise “*Hocanın bana güvendiğini hissederim. Kendime güvenim artar. Cesaret gelir başarılı olabileceğimi düşünürüm*” demek suretiyle Ö7 ve diğer katılımcılar gibi kolaylaştırıcı dönütün öğrenci öz saygısına olumlu katkı yapacağını aktarmıştır. Fakat Ö1 diğer katılımcılardan farklı olarak “*Öğrencinin duyguları çok farklı olabilir. İşte ben yapamıyorum deyip de hoca bunu kolaylaştırdı diye düşünürse, hocanın sözlerinden bunu anlarsa olumsuz etkilenebilir. Onun dışında öğrenci öz saygısı açısından olumlu bir dönüt*” diyerek aslında öğretmenin öğrenci üzerinde ne kadar etkili olabileceğini bildirmiştir. Yani öğrenci öz saygısı üzerinde oluşan etkinin öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretmenin dönütü kullanma şekli (ses tonu, jest, mimik vs.) gibi etmenler sebebiyle zaman zaman

değişkenlik arz ettiği anlaşılmaktadır. Bu konuda Ö5, "hocam o biraz da öğretmenin ses tonuna, davranışına bağlı tabi mesela ses tonu kötü bir şey ima ediyorsa hocam olumsuz etkilenirim ama iyiyse kötü etkilenmem" demiştir. Yine Ö5 bu konuda: "hoca yaptığım yanlışla dalga geçerse, küçümserse kendime güvenimi olumsuz etkiler" diyerek alaycı bir tutumla sunulan dönütlerin öz saygısını olumsuz etkileyeceğini bildirmiştir. Yani; kolaylaştırıcı gibi olumlu etkileri ağırlıkta olan dönütlerin bile bahsedilen etmenler çerçevesinde yanlış kullanımı sonucunda öz saygı üzerindeki olumlu etkileri azalabilmekte ya da olumsuz etkileri ortaya çıkabilmektedir. Bu sebeple dönütlerin etkili kullanımı öğrencilerin sağlıklı öz saygı gelişimleri açısından oldukça önemlidir.

Öğrenci öz saygısı üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenen bir diğer dönüt olan teşvik edici dönüt için Ö4: "Bu dönütü alan kişi bundan sonraki sorulara sürekli cevap vermek ister. Parmak kaldırır. Nasıl olsa hoca destek veriyor yardım ediyor bilemesem de öğrenirim diye düşünür tahtaya kalkmak ister keline güveni, öz saygısı artar çünkü. Hocanın da ona güveneceğini düşünür" ifadesini kullanmıştır. Diğer katılımcılar da Ö4 ün düşüncelerinin paralelinde görüş bildirmişler ve teşvik etme dönütünün öğrenci öz saygılarını olumlu etkileyeceğini aktarmışlardır.

Sorgulayıcı dönütün öğrencilerin öz saygısı üzerindeki olumsuz yönlerinin daha baskın olduğu belirlense de Ö2 ve Ö7 bu dönütün öz saygı üzerindeki rolünü şarta bağlamıştır. Bu dönüt kapsamında yöneltilecek sorulara öğrenci cevap veremez ve öğrenci sınıf içinde zor duruma düşerse dönütün öğrenci üzerinde olumsuz etkileri olacağını fakat öğrenci sorulan sorulara cevap vererek doğru cevaba ulaşabilirse dönütün olumlu etkilerinin ortaya çıkacağını ifade etmişlerdir. Ö2 bu konuda "Bu sorulara cevap veriyorsa olumlu etkiler cevap veremezse bu soruları da cevaplayamadım diye olumsuz etkilenebilir. Yapamazsa öğrenci kendini başarısız olmuş gibi hisseder ve öz saygısı düşer. Onun için öğretmenin yanlış yapan öğrenciye yapabileceği sorular sorması daha iyi olur" demiştir.

Öğrencilerin öz saygısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirlenen dönütlerden en dikkat çeken cezalandırıcı dönüttür. Çünkü katılımcıların tamamı cezalandırıcı dönütün öz saygı üzerinde tamamen olumsuz bir etki bırakacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Hatta cezalandırıcı dönütü alan öğrencinin yanı sıra sınıftaki diğer öğrencilerin de bu dönütten olumsuz etkilebileceği Ö4'ün şu sözlerinden anlaşılmaktadır: "Sınıfta hoca birine kızsaa

*biz hissediyoruz onun duygularını biz de etkileniyoruz. Öğrencinin duygularını kırıyor. Moralini bozuyor. Öz saygısını düşürüyor böyle olunca kendine güvenemiyor". Ö7 ise "yanlış cevap verebiliriz insanlık hali diye düşünebilir öğrenci öğretmenin daha olumlu dönütler vermesi gerekir" söylemiyle öğrencinin yanlış yapmasının gayet normal olduğunu öğretmenin cezalandırmasının doğru olmadığını dile getirmiştir.*

Düzeltilen dönütün öğrenci öz saygıları üzerinde ağırlıklı olarak olumsuz etkilerinin olduğu, ancak az da olsa olumlu etkilerinin görülebileceği belirlenmiştir. Düzeltilen dönütün öz saygı üzerindeki rolüne ilişkin Ö5 dışındaki diğer katılımcılar olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ö4 bu konuda "*Canı sıkılır yani morali bozulur. Olumsuz etkiler kendine olan saygısını*" demiştir. Arkadaşlarından farklı görüş bildiren Ö5 ise düzeltilen dönüt kullanımının normal olduğunu ve bu dönütün öğrenci öz saygısını olumsuz etkilemeyeceğini bildirerek şöyle demiştir: "*Sonuçta her öğretmen bunu kullanır. Öğrenci cevabının yanlış olduğunu öğrenir. Olumsuz etkilenmez bence*".

Açıklayıcı dönütün öğrencilerin öz saygısını hem olumlu hem de olumsuz etkileyebileceği konusunda tüm katılımcılar görüş bildirmiştir. Ö1 oluşacak olumlu ya da olumsuz etkinin öğrencinin başarı durumuyla da ilgili olacağını belirtmiştir. Ö1: "*Öğrencinin başarısına göre değişir. Öğrenci derse çok az katılıyorsa bir de o soruyu çözmek için çok gayret verdiyse tabi biraz bozulur kendine güveni. Dersi dinleyen, başarılı olan öğrenci doğru cevabı bulmaya çalışır hani çok da bozulmaz kendine güvenir yine*" diyerek bu dönütten başarılı öğrencilerin pek etkilenmeyeceğini, ancak başarı düzeyi düşük öğrencilerin öz saygılarının olumsuz etkilenebileceğini ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak dönüt kullanımında diğer unsurların yanında öğrencilerin başarı durumlarının da dikkate alınması gerektiği düşünülebilir.

Bunların yanında katılımcılar öğretmenlerin dönüt verirken bazı hususlara dikkat etmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Ö3 ve Ö6 öğretmen dönütünün öğrenciyi belirsizlik içinde bırakmaması gerektiğini, hedef davranışa ilişkin net bir tablo ortaya koyması gerektiği belirtmişlerdir. Fakat öğretmenin öğrenciye fırsat tanımadan doğru cevabı vermesinin uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ö3 ün bu konudaki görüşleri şöyledir: "*Öğrenci kafasını kurcalayan soruları kendi cevaplayabilirse ona fırsat tanınırsa kendine daha çok*

*güvenir. Ama kendi cevabı bulamaz da öğretmen doğrudan cevabı söylerse öz saygısı olumsuz etkilenir bence.”*

Ö2 ve Ö4 sınıflarda çok karşılaşılan bir duruma parmak basmışlardır. Bir öğrenci yanlış cevap verdikten sonra öğretmenin hemen bir başka öğrenciden soruyu cevaplamasını istemesinin (ör: Ayşe sen söyle kızım cevabı duysunlar... gibi) öz saygı üzerinde olumsuz rol oynayacağını şu sözlerle dile getirmişlerdir: Ö2: *“Öğrenci kendini rencide olmuş hisseder. Kendinden utanabilir öz saygısı düşer.”* ve Ö4: *“Hoca böyle yaptıktan sonra arkadaşlarım teneffüste benle dalga geçer diye düşünebilir geçerler de bence dalga geçerler böyle yaparsa. Öyle olunca da öz saygısı düşer”.*

Ö1 de dönüt kullanımında bunlara ek olarak başka bir konu üzerinde durmuştur. Ö1 öğretmenin yanlış cevap veren öğrenciyi umursamamasının, cevabını görmezden gelmesinin o öğrencinin öz saygısını düşüreceğinde söz etmiş ve Ö1: *“Öğrenci tabi ki de çok kötü hisseder kendini. Cevabının umursanmadığını düşünür. Kendine güveni azalır. Öğrencide öğretmene ve diğer öğrencilere karşı tepki oluşabilir.”* demiştir.

Ayrıca yapılan görüşmelerin son kısmında katılımcılara “öz saygı gelişiminizi göz önüne alarak yanlış cevabınız sonrası öğretmenlerinizin hangi dönütleri kullanmasını isterdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamı teşvik edici ve kolaylaştırıcı dönütün; altısı açıklayıcı dönütün; üçü düzeltici dönütün; ikisi de sorgulayıcı dönütün kullanılmasını istemiş cezalandırıcı dönütlerin kullanılmasına ise hiçbir katılımcı sıcak bakmamıştır. Katılımcılar bu dönütlerin kullanımını pek istemese de yapılan gözlemlerde öğretmenlerin öğrenci öz saygıları üzerinde olumsuz rol oynadığı belirlenen dönütleri daha sık kullandıkları görülmüştür.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Araştırmada incelenen dönütleri, öğrenci öz saygıları üzerindeki etkileri açısından olumlu veya olumsuz şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Araştırmada katılımcıların tamamının ele alınan dönütlerin öz saygı düzeylerini bir şekilde etkilediği (olumlu veya olumsuz yönde) görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada incelenen dönütlerin etkilerinin okul-akademik öz saygı, sosyal öz saygı ve genel öz saygı boyutları açısından

benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu açıdan dönütlerin etkilerine ilişkin elde edilen sonuçlar her bir öz saygı boyutu açısından ayrı ayrı tartışılmamış bunun yerine bu üç boyutun tamamını ifade eden öz saygı kavramı üzerindeki etkiler bütüncül olarak ele alınmıştır.

Araştırmada kolaylaştırıcı ve teşvik edici dönütlerin öğrenci öz saygı düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiş, ayrıca öğrencilerin matematik derslerinde bu dönütlerin daha çok kullanılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Bu açıdan matematik öğretim programının hedeflerine uygun olarak öğrencilerin öz saygı gelişimine olumlu yönde katkı sağlamak için araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin yanlış cevap veren öğrencilere teşvik edici ve kolaylaştırıcı dönüt vermeleri ve öğrencilere yaptıkları yanlışlar sonrasında düşünceleri için yeterli süre ayırmaları önerilebilir. Hawk ve Shah (2008), kolaylaştırıcı ve teşvik edici dönütleri de içerisinde değerlendirebileceğimiz pozitif dönütlerin öğrencileri yargılamadığını bilakis öğretmen-öğrenci diyalogunu desteklediğini, geliştirdiğini ve öğrencilerin öz saygısını artırdığını belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, cezalandırıcı ve düzeltici dönütlerin öğrenci öz saygı düzeylerini olumsuz yönde etkilediği ve öğrencilerin bu dönütlerin sık kullanımından hoşnut olmadığına ilişkindir. Bu sonuç doğrultusunda negatif dönüt olarak adlandırabileceğimiz öz saygı üzerinde olumsuz rol oynayan cezalandırıcı ve düzeltici dönütlerin sık kullanımı doğru bulunmamaktadır. Çünkü bu dönütlerin sık kullanımı öğrencilerin öz saygı düzeyini olumsuz etkileyebileceği gibi sınıf içinde çeşitli olumsuzluklara da yol açabilir. Cezalandırıcı dönütler Barry, Chaplin ve Grafeman'ın (2006) ele aldığı negatif dönütler kapsamında değerlendirilebilir. Barry, Chaplin ve Grafeman (2006) bu dönütlerin öğrencileri daha agresif yapacağı ve öğrencilerin öz saygı düzeylerini olumsuz etkileyeceği konusunda tespitlerin bulunduğunu dile getirmektedir. Eğitim öğretim süreçlerinde ceza verilmesi hususu tartışmalı bir konu olsa da bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında cezalandırıcı dönütlerin bazı durumlarda avantaj sağlasa bile öğrenci öz saygı düzeyleri üzerinde oluşturduğu olumsuz etki düşünülerek kullanılması önerilmemektedir.

Düzeltilici dönüte ayrı bir paragraf açmak gerekirse öğrenci yanlışlarının düzeltilmesi ve öğrencinin yanlıştan kaçınması elbette hedeflenmelidir. Fakat yanlış cevapların

düzeltilmesinin araştırmada tespit edildiği gibi öğretmenin sadece doğru cevabı söylemesi şeklinde olması olumlu bir katkı sunmamaktadır. Ayrıca Edge'nin (1989) 'her yanlış düzeltilmemeli' düşüncesi ve yanlış cevapların sürekli düzeltilmesinden öğrencilerin olumsuz etkileneceği tespiti dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla illa düzeltici bir dönüt kullanılması gerekiyorsa bu dönüt sadece doğru cevabın söylenmesi şeklinde olmamalıdır. Burada, düzeltici dönütlerin öğrencinin verdiği cevabın niçin yanlış olduğu ve bu yanlışın nasıl düzeltilmesi gerektiği konusunda açıklamalar sunması yönünde bir öneri getirilebilir.

Westman (2006) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada dönüt ve öz saygı arasında önemli bir ilişkinin olduğunu teyit etmiş ve pozitif dönütün öğrencilerin öz saygı düzeyini artırdığını, negatif dönütün ise düşürdüğünü bildirmiştir. Ayrıca kullanılan dönütler ve öğrencinin öz saygı düzeyi ile gelecek performansı arasında bir bağ olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öz saygı düzeyi düşük olan öğrencilerin zamanla negatif dönütleri kabullenerek çabalamayı bıraktığı; öz saygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise performansları karşılığında daha çok pozitif dönüt almak istedikleri görülmüştür (Westman, 2006). Buna göre öz saygı düzeyine bağlı olarak negatif dönüt alan öğrenciler derslerde pasifleşmekte, pozitif dönüt alan öğrenciler ise derslere aktif katılım sağlayabilmektedirler. Öz saygı düzeyinin öğrencilerin gelecek başarılarını ve öğrenme performanslarını doğrudan etkiliyor olması ve dönütlerin öğrenci öz saygı düzeyleri üzerinde önemli bir rolünün tespit edilmiş olması sebebiyle matematik derslerinde olumlu dönütlerin (kolaylaştırıcı ve teşvik edici) kullanımını önerilebilir. Yine aynı gerekçe ile öğretmenlerin olumsuz dönüt kullanımı (cezalandırıcı ve düzeltici) konusunda oldukça dikkatli olması önerilmektedir, zira araştırmada matematik öğretmenlerinin daha çok olumsuz dönütleri tercih ettiği görülmüştür.

Bununla birlikte araştırmada incelenen açıklayıcı ve sorgulayıcı dönütlerin öğrencilerin öz saygı düzeyleri üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar dönüt kullanımında önemli bir konuyu ön plana çıkarmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenci öz saygı düzeyleri üzerinde açıklayıcı ve sorgulayıcı dönütlerin öğrenci öz saygı düzeyleri üzerinde olumlu veya olumsuz yöndeki etkileri arasında bir uçurum olmadığı belirlenmiştir. Her ne kadar açıklayıcı dönütün ağırlıklı olarak olumlu, sorgulayıcı dönütün ise olumsuz etkilerinin ön



planda olduğu belirlenmiş olsa da bu dönütlerin “kullanım/sunuş biçiminin” öz saygı üzerinde meydana gelecek etkinin yönünü (olumludan olumsuz ya da olumsuzdan olumluya) değiştirebildiği tespit edilmiştir. Bu tespit dönütün yapısıyla beraber sunuş biçiminin de öğrenci öz saygı düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) dönütlerin öğrencinin olumlu performansını netleştirmesi, açığa çıkarması, öz değerlendirmesini kolaylaştırması, motivasyon ve öz saygısını desteklemesi gerektiğini bu yönüyle de dönütün sunuşunun önem arz ettiğini belirtmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin dönüt kullanırken daima olumlu bir tutum içinde bulunması ve dönütün sunuşuna dikkat etmesi konusunda bir öneri sunulabilir.

Sonuç olarak, yanlış öğrenci cevabı sonrasında kullanılan dönütlerin dönütün türüne ve sunuş biçimine bağlı olarak öğrenci öz saygı düzeyleri üzerinde farklı etkilerinin olduğu, fakat öğrencilerine yararlı olma eğiliminde olduklarına inanılan öğretmenlerin bu etkiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının lisans ve sonrasında, yanlışa verilen dönütler ve bu dönütlerin öğrenci öz saygıları üzerindeki etkilerine ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmalarının ve dönüt verirken empati kurmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu konuda özel öğretim yöntemleri, matematik öğretimi, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerde öğrenci yanlışlarını içeren örnek olaylar tasarlanarak öğretmenlik öncesi dönüt verme ve dönüt etkilerini görme konusunda öğretmen adaylarına deneyim kazandırılması önerilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Bandiera, O., Larcinese, V., & Rasul, I. (2015). Blissful ignorance? A Natural Experiment on the Effect of Feedback on Students' Performance. *Labour Economics*, 13.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barry, C. T., Chaplin, W. F., & Grafeman, S. J. (2006). Aggression following performance feedback: The influences of self-esteem, narcissism, feedback valence, and comparative standard. *Personality and Individual Differences*, 41, 177-187.
- Bartram, M., & Walton, R. (1991). *Correction-mistake management: A positive approach for language teachers*. Brighton: The British Council Library.
- Bear, G. G. (2005). *Developing selfdiscipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston: Allyn & Bacon.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bleiler, S. K., Thompson, D. R., & Krajcevski, M. (2014). Providing written feedback on students' mathematical arguments: Proof validations of prospective secondary mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, (2), 105.
- Booth, M. Z., & Gerard J. M. (2011). Self-esteem and academic achievement: a comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 629–648.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD: Alexandria, VA.
- Butler, M., Pyzdrowski, L., Goodykoontz, A., & Walker, V. (2008). The effects of feedback on online quizzes. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 15(4), 131-136.
- Chan, J. C. Y., & Lam, S. F. (2010). Effects of different evaluative feedback on students' self-efficacy in learning. *Instructional Science*, 38(1), 37-58.
- Chen, J., Mak, R., & Fujita, S. (2015). The effect of combination of video feedback and audience feedback on social anxiety: Preliminary findings. *Behavior Modification*, 39(5), 721-739
- Coopersmith, S. (1991). *SEI-Self-esteem inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Coulter, G. A., & Grossen, B. (1997). The effectiveness of in-class instructive feedback versus after-class instructive feedback for teachers learning direct instruction teaching behaviors. *Effect School Pract*, 16, 21–35.

- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Çevikbaş, M. (2013). *Matematik öğretmenlerinin yanlışa verdikleri dönütlerin öğrenci özgüvenleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çimer, S. O., Bütünler, S. Ö., & Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 517-538.
- Delmolino, L., Hansford, A., Bamond, M., Fiske, K., & Larue, R. (2013). The use of instructive feedback for teaching language skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 648-661.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide: For small scale social research projects*. Berkshire: Open University Press McGraw Hill.
- Dysthe, O. (2007). How a reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237-253.
- Duhon, G., House, S., Hastings, K., Poncy, B., & Solomon, B. (2015). Adding immediate feedback to explicit timing: An option for enhancing treatment intensity to improve mathematics fluency. *Journal of Behavioral Education*, 24(1), 74-87.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. London: Pearson Education, Longman
- Ekşi, G. (2012). Mikroöğretimde daha etkili bir geribildirim için gözlem ve dönüt formunun uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Fredenburg, K. B., Lee, A. M., & Solmon, M. (2001). The effects of augmented feedback on students' perceptions and performance. *Research Quarterly for Exercises and Sports*, 72(3), 232-242.
- Fyfe E. (2012). *The effects of feedback during exploratory mathematics problem solving: Prior knowledge matters*. [serial online]. n.d.; Available from: Networked Digital Library of Theses & Dissertations, Ipswich, MA. 14 Eylül 2015 de ulaşılmıştır.
- Govindarajan, K. (2013). A study on self-esteem and achievement in mathematics of secondary school students. *International Journal of Current Research* 5(9), 2563-2565.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 1, 81-112.
- Hawk, T. F., & Shah, A. J. (2008). A revised feedback model for task and self-regulated learning. *The Coastal Business Journal*, 7(1), 66-81.

- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(6), 601-611.
- Husserl, E. (2003). *Fenomenoloji üzerine beş ders* (Çev: H. Tepe) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. NY: Holt. Retrieved from: <http://ebooks.adelaide.edu.au/j/james/william/principles/complete.html>.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching* (6th edition), Allyn & Bacon, 2000. ISBN 0205389279.
- Ko, H. (2014). The effects of peer feedback on second and foreign language writing development. Master Thesis, The University of Texas at Austin.
- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, (2), 173.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 37-66.
- Mason, J. (2005). *Qualitative researching* (2nd edition). London: Sage.
- MEB, (2010). Milli Eğitim Bakanlığı. *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari-ve-kurul-kararlari/icerik/150> adresinden edinilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Nakata, T. (2015). Effects of feedback timing on second language vocabulary learning: does delaying feedback increase learning?, *Language Teaching Research*, 19(4), 416-434.
- Naroth C. (2010). *Constructive teacher feedback for enhancing learner performance in mathematics*. [serial online]. n.d.; Available from: Networked Digital Library of Theses & Dissertations, Ipswich, MA. 14 Eylül 2015 de ulaşılmıştır.
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Núñez, J., Suárez, N., Vallejo, G., Cerezo, R, Rosário, P., & Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216.
- Oral, B. (2000). Öğretmen adaylarının algılarına göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışları, *Eğitim Araştırmaları*, 2, 59-64.

- O'Reilly, D. (1994). Negotiated study and learning contracts part 6 teaching and learning in practice. *Nursing Times*, 90(9), 2-8.
- Öztürk, A. (2006). Bilgisayar destekli öğretimde geribildirim türü ve zamanlamasının öğrenci başarısı ve öğrenmede kalıcılık üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pişkin, M. (1996). *Self-esteem and locus of control of secondary school both in England and Turkey*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Leicester, England.
- Roschelle, J., Rafanan, K., Bhanot, R., Estrella, G., Penuel, B., Nussbaum, M., & Claro, S. (2010). Scaffolding group explanation and feedback with handheld technology: Impact on students' mathematics learning. *Educational Technology Research and Development*, (4), 399.
- Santagata, R. (2002). *When student make mistake: Socialization practices in Italy and the United States*. Doctoral Dissertation, Los Angeles: University of California, Philosophy in Psychology.
- Scheeler, M. C., & Lee, D. L. (2002). Using technology to deliver immediate corrective feedback to preservice teachers. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 231-241.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27, 396-407.
- Schmuck, A. R., & Schmuck, A. P. (2001). *Group processes in the classroom*. By the McGraw-Hill Company, USA.
- Schuster, J. W., & Stevens, K. B. (1991). Supervising practicum students: A difficult job. *Teacher Education and Special Education*, 14, 169-176.
- Scott, S. (2008). Improving student satisfaction with feedback: Report on a Project Undertaken in the Faculties of Arts & Social Sciences and of Law at UNSW.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (12. baskı), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Siu, M. (1999). New roles for design teachers. *Education Today*, 49(1), 25-30.
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 276-288.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3rd edition). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2002). *Educational psychology*. Boston: Allyn-Bacon.
- Titchen, A., & Hobson, D. (2005). Phenomenology. In Somekh, Bridget and Cathy Lewin (eds.), *Research methods in the social sciences*, (pp: 121-130). New Delhi: Sage.
- Toro-Zambrana, W. (1996). *An evaluation of supervision in a field-based practicum experience in severe disabilities*. Doctoral Dissertation. Purdue University, USA.

- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Türkdoğan, A. (2011). *Yanlışın anatomisi: İlköğretim matematik sınıflarında öğrencilerin yaptıkları yanlışlar ve öğretmenlerin dönütlerinin analitik incelenmesi*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tzetzis, G., Votsis, E., & Kourteşsis, T. (2008). The effect of different corrective feedback methods on the outcome and self-confidence of young athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7, 371-378.
- Vincent, R. (2006). *An analysis of primary grade teacher feedback as a context for the development of students' self-esteem*. Doctoral Dissertation, Texas Woman's University, College of Professional Education, Texas.
- Westman, A. M. (2006). *How positive and negative feedback affect future intended behavioral responses as a function of self-esteem and how credibility and accuracy of the appraiser moderates that relationship*. Beaumont: Lamar University.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., MacIver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565.
- Winn, W. (1991). The assumptions of constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 31(9), 38-40.
- Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (13th edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

### SUMMARY

*The aim of this study is to investigate the role of feedback given by teachers to students' errors in their self-esteem. The study was designed as a phenomenological research study. In the phenomenological research design, the environment individuals live in, individual perception, tendencies, beliefs, senses and feelings in the process of their interpretation of the environment all shape their universe (Denscombe, 2007; Titchen and Hobson, 2005). Therefore, phenomenological research design was considered to be more suitable to investigate the role of feedback given to students' errors in their self-esteem. Interviews and observations, which helped the researcher to make sense of and interpret the context, constituted the data collection instruments of this study. The participants of the study were seven 9th grade students who studied in a state high school in Ankara and six mathematics teachers who worked in that high school. Within the course of the data collection process, these students and teachers were observed in the course of six months after getting the required permissions. Furthermore, Coopersmith Self-Esteem Inventory was applied to*

the observed seven students, and their self-esteem scores before and after the investigation were ascertained. Purposeful sampling was used to determine the participants to be interviewed in that the students' self-esteem scores and the observations helped to identify the participants who were going to be interviewed, and to support the findings obtained from the interviews. Seven students among the 172 ninth grade students were selected in line with the students' self-esteem scores, the ability of their self-expression, the teachers' opinions about the students and the impressions obtained from classroom observation. Afterwards, they were named as Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 and Ö7. The clinical interviews which lasted one hour for each participant were carried out and several questions related to the role of feedback in students' self-esteem were directed to the participants by means of telling the feedback types through fiction in the interviews. Both quantitative and qualitative data were collected. The statistical analysis of the quantitative data obtained from Coopersmith Self-Esteem Inventory was conducted using SPSS. The analysis of the qualitative data was carried out by means of descriptive analysis which is commonly used in qualitative research studies. In this process, the qualitative data analysis program NVivo was used so that the data analysis process was easier.

The results provided six different feedback types which are facilitative, incentive, explanatory, interrogative, corrective and punitive feedback types. It was found out that the facilitative and incentive feedback types used by the mathematics teachers affect students' self-esteem positively. In this sense, it will be helpful for teachers to use these feedback types so as to develop positive attitudes towards mathematics and to contribute to students' healthy self-esteem development. However, it was seen that the corrective and punitive feedback types affect students' self-esteem negatively. Moreover, explanatory and interrogative feedback types have both positive and negative roles in self-esteem based on their usage. The reasons why the teachers used the feedback types affecting students' self-esteem negatively may lie behind the lack of knowledge on the role of feedback types in students' self-esteem. Thus, it was considered useful for teachers and prospective teachers to receive training on the feedback types given to errors and the role of those feedback types in students' self-esteem both before and after graduation.

GEFAD / GUJGEF 36(3): 557–575 (2016)

## Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerine Etkisi\*

### The Effect of Creative Drama Practices on Pre-Service Teachers' Social Skills

Ayşegül Oğuz NAMDAR<sup>1</sup>, Fatih ÇAMADAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim.  
aysegul.oguz@erdogan.edu.tr

<sup>2</sup>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri.  
fatih.camadan@erdogan.edu.tr

*Makalenin Geliş Tarihi: 11.10.2016*

*Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016*

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında yer alan Drama dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, bu derse devam eden 4. sınıf öğretmen adayları arasından gönüllü olarak katılan 19 kız, 26 erkek olmak üzere toplam 45 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılar ile 10 oturum boyunca yaratıcı drama uygulamaları yapılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan yaratıcı drama uygulamalarının onların sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu ancak bu etkinin cinsiyet bakımından anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.*

***Anahtar Sözcükler:** Yaratıcı drama, sosyal beceri, öğretmen adayı*

#### ABSTRACT

*Present study was planned to investigate the effect of creative drama practices on social skills of pre-service teachers. The study was carried out as a part of the drama course which is in the curriculum of Social Sciences Teaching Department during the 2013-2014 academic year. The study group is comprised of 45 students at the 4<sup>th</sup> grade taking this course 19 of whom are female and 26 male participants selected on voluntary basis. Creative drama practices were implemented with the*

---

\* Bu araştırmanın bir bölümü “Erpa International Congress on Education” adlı konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur, 2015, 4-7 Haziran, Atina, Yunanistan.



*participants in 10 sessions. The results show that creative drama practices implemented with prospective teachers have a positive effect on their social skills at significant level. However, the effect was not found to vary significantly by gender.*

**Keywords:** *Creative drama, social skill, pre-service teacher*

## GİRİŞ

Yaratıcı drama, başlı başına bir alan olmasının yanı sıra eğitimde bir öğretim yöntemi olarak da kullanılmaktadır ve etkili sonuçlar vermektedir. Bu yöntem, içerdiği farklı tekniklerle ve uygulamalarla katılımcıya yaparak-yaşayarak kendini ifade edebilmesi için pek çok seçenek sunmaktadır. Alanyazında yaratıcı drama kavramı Adıgüzel'e (2013: 45) göre "bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) gibi tekniklerden yararlanarak canlandırılması" olarak açıklanmıştır. San (1990) ise yaratıcı dramayı doğaçlama, rol oynama, tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı oyunsu süreçlerde anlamlandırması ve canlandırması olarak tanımlamaktadır.

"Drama dersleri hareket ve ritim, pandomim, doğaçlama, karakter çalışmaları ve konuşmayı içermektedir" (McCaslin, 1990: 286). Drama derslerinin ya da drama yöntemi ile yapılandırılmış bir ders planı hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. "Hazırlık-ısınma çalışmaları daha çok bedenin harekete geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, içe dönük çalışmaların yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları diğer aşamalara göre belli ve daha çok lider tarafından belirlenen aşamadır" (Adıgüzel, 2006: 25). Hazırlık-ısınma aşaması, katılımcıların bedensel ve zihinsel olarak canlandırma aşamasına hazırlanmalarını sağlayacak olan süreci kapsamaktadır. Bu aşama serbest yürüyüşler, güven çalışmaları gibi uygulamaların yapıldığı ve oyunların oynandığı aşamadır. Canlandırma aşaması, rol oynama ve doğaçlama gibi tekniklerin kullanıldığı "-mış gibi yapma" süreçlerini içeren aşamadır. "Oyunlar ve rol oynama, iletişim yoluyla kendi duygularımızı ortaya koymayı öğrendiğimiz çok önemli yollardır" (Bell, 2008: 149). Bu bakımdan bu çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Değerlendirme aşaması ise katılımcıların görüşleri ve paylaşımları ile sürecin değerlendirildiği aşamadır. "Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp

dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur” (Adıgüzel, 2006: 26).

Yaratıcı drama uzun zamandan beri eğitimde kullanılmaktadır. Özdemir ve Çakmak’ın (2008) değindiği gibi, dramanın öğretmen eğitimi programlarının temel parçalarından biri olması ve çeşitli becerilerin üzerindeki etkilerine de odaklanması gerekmektedir. Sağlam da (2004) eğitimde drama ortamının bireye kendi potansiyelini fark etme, kendini ifade etme, yaratıcılık gelişimi, empati becerisi gibi becerilerin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamayı ve bireyleri mutlu edebileceğini vurgulamaktadır. Üstündağ’a (1994) göre dramaya eğitimde yer vermenin ilk yararı, eğitimin hedeflerinden olan bireyin kendini gerçekleştirme için birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma fırsatını sunmasıdır. McNaughton’a (2004) göre eğitimde drama, bireyin iletişim ve karar verme becerilerinin gelişimine yardımcı olabilir ve arkadaşlarına yönelik duyarlılık kazanmasını sağlayabilir. Adıgüzel (2013) yaratıcı dramanın genel olarak; kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim kurma, iş birliği yapabilme-birlikte çalışma, sosyal duyarlılık yaratma, duygunun sağlıklı biçimde boşalımı-kontrolü ve dil gelişimi, sözel ve sözel olmayan şekilde ifade etme gibi birçok beceriyi kazandırdığını ifade etmektedir. Bu becerilere ek olarak Üstündağ’a (2006: 37) göre yaratıcı drama uygulamaları “katılımcılara kendini keşfetme, tanıma, başkalarını tanıma, kendini başkalarının yerine koyabilme fırsat ve olanaklarını verir”. Bayraktar ve Okvuran’a göre (2012) drama, bireylerin iletişim becerilerini artırır ve yaratıcı düşünme becerilerinin de artışı sağlar. Metinnam’a (2012) göre yaratıcı dramanın, bireylerin sanatsal duyarlılıklarının artmasında önemli rolü olabilmektedir. Eğitimde drama uygulamaları grup halinde gerçekleştirilir ve pek çok kazanımın kazanılması da büyük ölçüde bununla ilgilidir. Heathcote ve Wagner da (1990) yaratıcı dramanın asıl etkisini topluluk halinde yapılmasıyla ilişkilendirmektedirler. Henderson ve Shanker de (1978) yaptıkları araştırmada yaratıcı dramanın çocukları sosyal beceriler bakımından geliştirdiğini

belirtmişlerdir. Akoğuz (2012) ise, öğrencilerde iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkili olduğunu ortaya koymuştur. Colston (1985) yaratıcı dramanın sosyal iletişim becerileri üzerine etkisi olduğuna ve Yassa da (1997) araştırmasında yaratıcı dramanın öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiğine değinmiştir.

Yukarıda yer alan açıklamalar bağlamında yaratıcı drama uygulamalarıyla bireylerin sosyal beceriler bakımından olumlu kazanımlar elde edebilecekleri anlaşılmaktadır. Sosyal beceriler, bireylerin diğer insanlarla olan ilişkilerinde; öğrenme, soru sorma, kendi ihtiyaçlarını dile getirme ve diğer insanların istekleri ile ilgilenme, insanlarla etkili zaman geçirebilme, arkadaşlık kurma, kendi haklarını koruma ve diğer insanların da haklarını ihlal etmeme gibi her bireyin sahip olması gereken beceriler olarak kabul edilmektedir (Dowd ve Teirney, 2005). Lavasani, Afzali ve Afzali'ye (2011) göre sosyal beceriler, olumlu tepkiler vermeyi geliştiren ve olumsuz tepkiler vermeyi engelleyen, sonradan öğrenilen ve kabul gören tepkiler olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte sosyal becerilerin çeşitli boyutlarının olduğu kabul edilmiştir. Calderalla ve Merrel'e (1997) göre bu becerilerin akran ilişkileri, kendini kontrol etme, akademik, uyma ve atılganlık şeklinde beş boyutlu olduğu kabul edilmiştir. Bu beceriler Riggio tarafından da sınıflandırılmıştır. İlgili alanyazında yaygın olarak tercih edilen bu sınıflandırma sonucunda oluşan boyutlar, duyuşsal anlatımcılık: Sözel olmayan duyuşsal mesajların iletilmesi, duyuşsal duyarlık: sözel olmayan mesajların anlaşılması, duyuşsal kontrol: Sözel olmayan mesaj ve duyguların düzenlenmesi ve kontrol edilmesi, sosyal anlatımcılık: konuşmada karşıdaki kişiye odaklanılması ve sözel anlatım yapılması, sosyal duyarlık: karşıdaki kişinin sözel iletişimlerinin yorumlanması ve sosyal kontrol: sosyal ortamlarda kendinden emin olma ve kendini ayarlama becerisi şeklinde açıklanmıştır (Yüksel, 1997).

Sosyal becerilerin her birey için olduğu gibi, öğretmen adayları için de önemli olduğu düşünülmektedir. Bilindiği üzere etkili ve başarılı bir öğretimin yapılabilmesi için öğretmenin, akademik yeterliğinin yanında öğrencileri ile etkili iletişim kurmasında önemli

rolü olan sosyal becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitimlerinde bu becerilerin kazandırılmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim ilgili literatürde bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin önemli bir değişken olarak birçok çalışmada ele alındığı görülmektedir (Akgün Giray, 2015; Akpınar, 2014; Bedir, 2013; Hark Söylemez, 2013; Leffert, Brady ve Siperstein 2009; Caner ve Özçep, 2007; Sazak Pınar ve Sucuoğlu, 2013; Şenol, 2015; Yeliz ve Uçar, 2010).

Sosyal becerilerin kazanılmasında yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olarak kullanılabilmesi tahmin edilmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda demokratik değerler (Karadağ, 2015), eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri (Saçlı, 2013), sanata yönelik ilgi ve sanat eğitimi dersi başarısı (Oğuz, 2013), akademik başarı (Aydeniz, 2012) demokratik tutum, biliş üstü farkındalık ve duygusal zekâ (Selçioğlu Demirsöz, 2010), yazma becerisi (Erdoğan, 2013) ve okul deneyimi uygulamaları (Tanrıseven, 2013) gibi pek çok alanda yaratıcı dramanın olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla yaratıcı dramanın çeşitli beceriler kazandırmada etkisinin görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle öğretmen yetiştirme sürecinde yaratıcı dramanın kullanılmasının yararlı olabileceği anlaşılmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte yaratıcı dramanın öğretmen yetiştirme sürecinde bazı programlarda bir ders olarak okutulduğu görülmektedir. Bu programlardan birisi de sosyal bilgiler öğretmenliği programıdır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yer alan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki Drama dersinin kur tanımı incelendiğinde; öğretmen adaylarının, eğitsel dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları, eğitsel drama ortamı ve öğretmen nitelikleri, eğitsel dramada özel teknikler, eğitsel dramanın değerlendirilmesi, uygulandığı alanın eğitim amaçlarına uygun eğitici drama örnekleri ve yeni örneklerin geliştirilmesi gibi çeşitli kazanımların elde edilmesinin amaçlandığı görülmektedir (YÖK, 2016). Kur tanımından da anlaşılacağı gibi,

sosyal bilgiler öğretmen adaylarının drama hakkında kuram ve uygulama bakımından bilgi ve deneyim edinmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarından öğretim süreçlerinde dramayı etkili biçimde kullanmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Yukarıda değinildiği üzere birçok becerinin kazandırılmasında etkili olan ve bir ders olarak okutulan yaratıcı dramanın öğretmenlerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmasının etkili sonuçlarının olup olmayacağına incelenmeye değer bir konu olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Akın (1993) farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemiştir. Uysal (1996), çalışmasında anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisini araştırmıştır. Kaf (2000) yaptığı araştırmada hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisinin belirlemeye çalışmıştır. Önalın Akfırat (2004) ise yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Değınilen bu araştırmalara dayalı olarak yaratıcı dramanın sosyal becerilerin kazandırılmasında ne derece etkili olduğunun çeşitli araştırmalarda ortaya koyulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalar incelediğinde sosyal becerilerin, öğretmen adaylarıyla ilgili yapılan araştırmalarda üzerinde önemle durulan bir özellik olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı dramanın etkili sonuçları olan bir yöntem olarak kullanıldığı ortaya koyulmuştur. Ancak öğretmen adaylarına sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı herhangi bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Dolayısıyla yapılan bu araştırmanın ilgili alanda bu boşluğu dolduracağı değerlendirilmiştir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda iki hipotez geliştirilmiştir ve sınanmıştır. Araştırmanın hipotezleri aşağıda sunulmuştur:

### **Araştırmanın Hipotezleri**

**Hipotez 1:** Öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarından sonraki sosyal beceri düzeyleri önceki sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Hipotez 2:** Öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve sonraki sosyal beceri düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, sadece bir grup ile yapıldığı ve bağımlı değişkene ilişkin ölçümler sadece bu grup üzerinden gerçekleştirildiği için deneysel desenlerden “Tek Grup Ön Test-Son Test Desen” kapsamında yapılmıştır.

### **Deneysel İşlem Süreci**

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılara, araştırmacılar tarafından hazırlanan, “hazırlık-ısınma”, “canlandırma” ve “değerlendirme” aşamalarından oluşan bir yaratıcı drama eğitim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. İlk oturumda isim-ritim koreografi çalışmalarını içeren tanışma, iletişim, oryantasyon, uyum-güven uygulamaları kullanılmıştır ve daha fazla oyun ağırlıklı, etkileşim içeren uygulamalara yer verilmiştir. Her oturumda kendi konusu kapsamında aşamalar dikkate alınmış ve bu aşamalar arasında bağ kurulmuştur. Grup çalışmalarına özellikle önem verilmiştir ve gruplar oluşturulurken rastgele seçim yapılmıştır. Böylelikle sürekli aynı katılımcılarla beraber çalışılması değil, o güne kadar hiç iletişime geçilmemiş ya da az iletişime geçilmiş katılımcılarla da çalışma ortamı oluşturulmuştur. Diğer oturumlarda rol oynama, doğaçlama, rol kartları, tablo oluşturma, donuk imge tekniklerine daha fazla yer verilmiştir. Son oturum ise genel değerlendirme olup katılımcıların sosyal becerilere ilişkin uygulamalardan edindikleri

kazanımlara ilişkin istasyon tekniği ile değerlendirme yapılmıştır. Yukarıda değinilen sũreçler toplam 10 oturum devam etmiştir ve her bir oturum yaklaşık 90 dakika sũrmũřtũr.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim oğretim yılında, Rize ilinde bulunan Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakũltesi Sosyal Bilgiler Oğretmenliği programında yer alan drama dersine devam eden 4. sınıf oğretmen adayları arasından gönũllũ olarak katılan 19 (%42) kız ve 26 (%58) erkek olmak üzere toplam 45(%100) kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 22.17 (ss. 1.42) şeklinde-dir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### ***Sosyal Beceri Envanteri***

Bu becerilerin oľçũlmesinde Riggio (1986) tarafından geliştirilen ve Yũksel (1998) tarafından Tũrkçeye uyarlanan ‘‘Sosyal Beceri Envanteri’’ kullanılmıştır. Oľçme aracının Tũrkçeye uyarlanması niversite oğrencileri üzerinde gerçekteştirilmiştir. 90 maddeden oluşan oľçme aracı beşli Likert tipindedir. Oľçme aracının altı alt boyutu (Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Duyarlık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık, Sosyal Duyarlık ve Sosyal Kontrol) olmakla birlikte toplam puanı hesaplanarak da kullanılabilir. Bu araştırma kapsamında oľçme aracının toplam puanı dikkate alınmıştır. Oľçme aracının gũvenirlięine ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarının alt oľçekler için .56 ile .82 arasında değiştiği, oľçeęin toplamına ilişkin elde edilen değerin ise .85 olduğu bulunmuştur. Oľçeęin geçerliğine ilişkin yapılan benzer oľçek geçerliği çalışmasında Bacanlı (1990) tarafından Tũrkçeye uyarlanan ‘‘Kendini Ayarlama Oľçeęi’’ ile bu oľçeęin toplam puanı arasında .63 dũzeyinde bir ilişki olduğu gũrũlmũřtũr.



### ***Kişisel Bilgi Formu***

Katılımcıların cinsiyet ve yaşları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından bilgi formu hazırlanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Katılımcılar ile 10 oturum boyunca yaratıcı drama uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalardan önce ve sonra katılımcıların ölçme aracını cevaplamaları istenmiştir. Bu sayede uygulamalardan önceki ve sonraki sosyal beceri düzeyleri ölçülmüştür. Araştırmada ölçülmeye çalışılan özellik ölçme aracı ile belirlenmeye çalışılan sosyal becerilerle sınırlıdır. Katılımcıların ölçme araçlarını doldurmaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada katılımcıların, yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve sonraki sosyal beceri düzeyleri ölçülmüş ve aralarındaki fark belirlenmiştir. Bu sayede yaratıcı drama uygulamalarının, bireylerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi ortaya koyulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde, ilişkili ve ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Analizler SPSS 20 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırma kapsamında oluşturulan hipotezler test edilmiştir ve ulaşılan sonuçlar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

### **Hipotez 1'e İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Araştırmanın birinci hipotezi olan; “öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarından sonraki sosyal beceri düzeyleri önceki sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir” hipotezinin test edilmesi amacıyla ilişkili örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Sosyal Beceri Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının t- Testi Sonuçları

Sosyal Beceri	N	Ort.	Ss	Sd	t	p
Öntest	45	2.793	.357	44	-3.885	.000***
Sontest	45	2.965	.425			

\*\*\* p< .001

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamaları sonrasındaki sosyal beceri puanlarının ( $Ort_{sontest}=2.965$ ), uygulamadan önceki puanlarına ( $Ort_{öntest}=2.793$ ) göre istatistiki açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür ( $t=-3,885$ ,  $p<.001$ ).

### Hipotez 2'ye İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi olan; “öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarından önceki ve sonraki sosyal beceri düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir” hipotezinin test edilmesi amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarından önceki sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Sosyal Beceri Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Sosyal Beceri	n	Ort.	Ss	Sd	t	p
Kız	19	2.714	.394	43	-1.282	.207
Erkek	26	2.850	.323			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarından önceki sosyal beceri düzeylerinin, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir ( $t=-1,282$ ,  $p>.05$ ).

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarından sonraki sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**Sosyal Beceri Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Sosyal Beceri	n	Ort.	Ss	Sd	t	p
Kız	19	2.860	.430	43	-1.437	.158
Erkek	26	3.042	.412			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarından sonraki sosyal beceri düzeylerinin, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir( $t=-1,437, p>.05$ ).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmen adayları ile yapılan yaratıcı drama uygulamalarının, sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında, yaratıcı drama ile öğretmen adaylarına çeşitli becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Karadağ'ın (2015) yaratıcı drama ile demokratik değerlerin kazandırılması amacıyla yaptığı çalışmada katılımcıların uygulama sonrasındaki değerlerinin öncesine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Selçioğlu Demirsöz'ün (2010) yaptığı çalışmada bireylerin yaratıcı drama ile demokratik tutum, biliş üstü farkındalık ve duygusal zekâ yeterliliklerinin artırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kara ve Çam'ın (2007) araştırmasında grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu bulunmuştur. Saçlı'nın (2013) araştırmasında yaratıcı drama uygulamalarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerini olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Oğuz'un (2013) yaptığı çalışmada yaratıcı dramanın kullanılmasının katılımcıların sanata ilgi düzeylerini ve sanat eğitimi dersi

başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Aydeniz (2012) yaratıcı drama uygulamalarının bireylerin akademik başarılarının artırılmasında olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ile yukarıda değinilen araştırma sonuçlarının örtüştüğü anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yaratıcı dramanın birçok özelliğın kazandırılmasında etkili olduğu gibi, öğretmen adaylarının sosyal becerilerinin geliştirilmesinde de etkili olduğu söylenebilir. Sosyal becerilerin içeriğine bakıldığında; kişinin diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, arkadaşlıklar geliştirebilmesi, kendi hakkını koruyabilmesi, diğer insanların haklarına saygı duyması ve sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlar sergilemesi olarak ifade edilmektedir (Dowd ve Teirney, 2005; Yüksel, 1998). Dramanın kazandırmayı amaçladığı içerik ise McNaughton'ın (2004) değindiğı gibi bireyin iletişim becerilerinin ve arkadaş ilişkilerinin gelişimine katkı sağlamasını; Adıgüzel'in (2013) ifade ettiğı gibi kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim kurma, sosyal duyarlık yaratma ve iş birliğı yapabilme-birlikte çalışma becerilerinin kazandırılmasını kapsamaktadır. Bu bağlamda sosyal becerilerin içeriğı ile yaratıcı dramanın kazandırmaya çalıştığı davranışların örtüştüğü söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuç, değinilen bu benzerliğın bir çıktısı olarak yorumlanabilir. Ayrıca, bu konuda yapılan bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının olumlu yönde (Bertiz, 2005; Fenli, 2010; Yıldırım, 2011; Yönel, 2004) ve yaratıcı dramayı kullanmaya ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu (Aslan, 2014) sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarının sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olmasında, değinilen olumlu tutum ve yüksek öz yeterlik algılarının da etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu olan öğretmen adayları ile yapılan yaratıcı drama uygulamalarında sosyal becerileri üzerinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların bazılarında kız ve erkeklerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı

sonucuna ulaşılmıştır (Akpınar, 2014; Özçep, 2007). Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu sonuçlar ile örtüşmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda ise sosyal becerilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu çalışmalardan; Şenol (2015) yaptığı araştırmada kız ve erkekler arasında sosyal becerinin alt boyutlarından olan; duygusal duyarlılık boyutunda kızların; duygusal kontrol boyutunda erkeklerin daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bedir (2013) sosyal becerinin alt boyutu olan duygusal kontrol boyutunda erkeklerin ortalamalarının, kızlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Uçar (2010) ise yaptığı araştırmada erkeklerin sosyal becerilerini, kızlara göre daha yüksek bulmuştur. Değınilen sonuçlar ise bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile çelişmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan, katılımcıların sosyal becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmaması sonucunun, öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarına ilişkin görüşlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; kız ve erkek öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Fenli, 2010; Yıldırım, 2011). Bu araştırmada yapılan uygulamalar sonucunda sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet bakımından farklılaşmaması, yukarıda değınilen araştırmaların sonuçlarında yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmaması durum ile benzerlik göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç eğitim öğretim süreçlerindeki kazanımlar bakımından cinsiyetler arasında farklılık olmaması bağlamında istenen bir durumdur. Bu sonuçlar bağlamında araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen iki hipotezin de doğrulandığı anlaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak, öğretmen adaylarının eğitimlerinde sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak, derslerin işlenişinde yaratıcı drama yöntemine daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca eğitim fakültelerinde yer alan psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği gibi çeşitli programlarda öğretmen adaylarının sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama

uygulamaları yapılabilir. Bununla birlikte ileride yapılacak araştırmalarda yaratıcı drama uygulamalarının empati, özgüven ve sorumluluk gibi becerilerin kazanılması üzerindeki etkisi incelenebilir. Bu araştırma kapsamında yaratıcı drama uygulamalarında öğretmen adaylarının sosyal becerileri üzerinde cinsiyet bakımından anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak araştırmalarda sınıf seviyesi ve akademik başarı düzeyi gibi farklı değişkenlerin dikkate alındığı araştırmalar da gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akgün Giray, D. (2015). *Öğretmen Adaylarınca Hazırlanan ve Sunulan Sosyal Öykülerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal Becerileri Edinmeleri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, Ş. (2014). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ve Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Akın, M. (1993). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik Algularının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Aydeniz, H. (2012). *Yaratıcı Drama Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fransızca Konuşmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, H. (1990). *Kendini Ayarlama Becerisinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, A. ve Okvuran, A. (2012). Improving students' writing through creative drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51 (2012), 662-665, Elsevier.

- Bedir, H. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeyleri (Bolu İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bell, E. (2008). *Theories of Performance*. California: SAGE Publications.
- Bertiz, H. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları ve Öyküleme Çalışmalarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Calderalla, P. And Merrell, K.W.(1997). Common dimensions of Social Skills of Children And Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278.
- Caner Özçep, M. (2007). *İlköğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Colston, GL. (1985). *The effects of a creative drama workshop and an arts on film program on the social interaction of deinstitutionalized developmentally disabled persons* (Therapeutic recreation, District of Columbia). PhD. Usa: University of Maryland Press.
- Dowd, T. and Teirney, J. (2005). *Teaching Social Skills to Youth* (Second Edition). Boys Town Press: NE.
- Erdogan, T. (2013). The Effect of Creative Drama Method on Pre-service Classroom Teachers' Writing Skills and Attitudes towards Writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 44-61.
- Fenli, A. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları (MAKÜ Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Hark Söylemez, N. (2013). *Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerini Kullanma Durumlarına Göre Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Heathcote, D. and Wagner, B. (1990). *Drama as a learning medium*. (6. Baskı). Stanley Thornes, Publishers Ltd.
- Henderson, C. and Shanker, J.L. (1978). The use of interpretive dramatics versus basal reader workbooks. *Reading World*. (17): 239-243.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2007), 145-155.

- Karadağ, B. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarına Metaforik Algıları Doğrultusunda Yaratıcı Drama Yöntemiyle Demokratik Değerlerin Kazandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Lavasani, M. G., Afzali, L. ve Afzali, F. (2011). Cooperative Learning and Social Skills. *Cypriot Journal of Educational Science*, 4, 186 -193.
- Leffert, J. S., Brady, M. E. and Siperstein, G. N. (2009). A "Tools for Teachers" Approach for Infusing Social Skills Instruction into Daily Teaching Activities. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(2), 1-25.
- McCaslin, N. (1990). *Creative Drama in the Classroom*. New York: Longman.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational Drama in the Teaching of Education for Sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Metinnam, İ. (2012). Ortaçağ ve Rönesans Dönemleri Sanat Anlayışlarının Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi, *MEB Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği / Liderliği Programı Bitirme Projesi*, Ankara: ÇDD.
- Oğuz, A. (2013). *Yaratıcı Drama Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sanata Yönelik İlgilerine ve Sanat Eğitimi Dersi Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Önalın Akfırat, F. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1) 9-22.
- Özdemir, M. S. and Çakmak, A. (2008). The Effect of Drama Education on Prospective Teachers' Creativity. *International Journal of Instruction*, 1(1), 13-30.
- Riggio, R. E. (1986). The Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4-22.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-583.
- Sazak Pınar, E. and Sucuoğlu, B. (2013). The Outcomes of a Social Skills Teaching Program for Inclusive Classroom Teachers. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 13(4), 2247-2261.
- Selçioğlu Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Biliş üstü Farkındalıkları ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



- Şenol, E. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Öğrencileri ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Tanrıseven, I. (2013). The Effect of School Practices on Teacher Candidates' Sense of Efficacy Relating to Use of Drama in Education. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 13(1), 402-412.
- Uysal, F.N. (1996). Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37,7-10.
- Üstündağ, T. (2006). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yassa, N.A.(1997). A study of the effect of drama education on social interaction in high school students. Unpublished Doktoral Dissertation, Ontario: Lakehead University.
- Yeliz Uçar, N. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Becerilerini Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, Y. (2011). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- YÖK (2016). [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sosyal\\_bilgiler.pdf/5b46fcf9-d79c-46dc-a8e5-9b944c99ec6a\\_](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sosyal_bilgiler.pdf/5b46fcf9-d79c-46dc-a8e5-9b944c99ec6a_)(2016, Şubat 23).
- Yönel, A. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 39-48.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

## SUMMARY

*The aim of this study is to investigate the effects of creative drama application on social skills of pre-service teachers. For this purpose, creative drama training program was developed by researchers and administered to study participants. In session one; meeting, communication, orientation, compliance-trust applications were used involving name-beat choreography work. This phase was mainly devoted to applications involving interaction and games. In each session, relevant stages were considered and bond was established between these phases. In other sessions, mostly role-playing, improvisation, role cards, table creation, and dull imagery techniques were used. The last session was carried out for overall assessment. The assessment was conducted with station technique on outcomes gained by participants from applications related to social skills. The above-mentioned processes continued for a total of 10 sessions with each session lasting approximately 90 minutes. In the study group, there were 45 pre-service teachers from the 4<sup>th</sup> year of social sciences teaching taking the course of creative drama during the academic year 2013-2014. The pre-service teachers participated in the study on voluntary basis. In this study, social skills of participants were measured by using the "Social Skills Inventory" developed by Riggio (1986) and adopted to Turkish by Yüksel (1998). The researchers also prepared a form to obtain demographic information about participants such as gender and age. The measurement tool was administered both before and after the application to measure pre-test and post-test social skill levels of participants. In this way, the impact of creative drama applications on social skills of individuals was identified. In the analysis of the obtained data, t-test was performed for related and unrelated samples. Analysis was performed with SPSS 20 software package. The results showed that creative drama has positive effects on pre-service teachers' social skills at a significant level. However, no significant difference was found in social skills of participants by gender. According to the study results, it could be suggested to give more space for creative drama method during courses in the training of pre-service teachers for development of social skills. Moreover, creative drama applications can be included in curricula of other departments in faculties of education such as guidance counseling, classroom teaching and pre-school teaching in order to improve social skills of pre-service teachers. In addition to this, future studies can be carried out to find out the effect of creative drama applications on acquisition of skills such as empathy, self-confidence and responsibility. In the present study, no significant difference was found in social skills of pre-service teachers by gender. In future studies, emphasis could be placed on different variables such as grade level and academic achievement level.*

**Mekân Renklerinin Zihinsel Engelli Çocukların Mekânı  
Algılamasındaki Etkisi \***  
**The Effects of Space Colours in Space Perception of  
Mentally Retarded Children**

Ebru GÜLLER<sup>1</sup>, Saadet İlkim KAYA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dokuz Eylül Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Bina Bilgisi Anabilim Dalı.  
ebru.guller@deu.edu.tr.

<sup>2</sup> Dokuz Eylül Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Bina Bilgisi Anabilim Dalı.  
ilkim.kaya@deu.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 14.10.2016**

**Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016**

**ÖZ**

*Hafif düzeyde zihinsel engelli çocuğun, mekânı algılayıp öğrenmesinde renk etkisini araştırmak için, eğitim almakta olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki mevcut mekânlara farkındalığını ve mekân algısını ortaya koyacak bir betimleme çalışması düşünülmüştür. Alanda uygulanmak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış, özel eğitim uzmanı eşliğinde bir görüşme planlanmıştır. Veriler not alma, ses kaydetme aracılığıyla kaydedilmiştir. Merkezin iç-dış mekân algısına yönelik hazırlanmış olan sorular, merkeze devam eden, 7'si kız, 9'u erkek, 16 çocuğa uygulanmıştır. Renk körlüğü olmaması durumuna dikkat edilmiştir. Mekân algısı cevaplarında renk kullanımı açısından benzer veya farklı durumlar araştırılarak, rengin algıda seçiciliği ile öne çıktığı ve mekân algısını kolaylaştırarak yönlendirdiği tespit edilmiştir. Rengin çocuğun mekân algısındaki önemi ortaya konulmuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** Zihinsel engelli çocuk, mekân algısında renk, öğrenme çevreleri

**ABSTRACT**

*To investigate colour effects on space perception of mildly mentally retarded children, a descriptive study which will put forward their awareness to the available spaces at their special education and rehabilitation center was considered. A semi-structured interview form was prepared to be applied in the field and an interview was planned in company with special education specialist. Data were recorded through note taking and audio recording. Questions which were prepared for perception of inner and outer spaces of the center were applied to 7 girls and 9 boys of 16 children who are*

---

\* Bu çalışma, Arş. Gör. Dr. Ebru Güller'in Doç. Dr. İlkim Kaya danışmanlığında tamamlanmış olduğu "Zihinsel Engelli Çocuğun Eğitiminde Rehabilitasyon Mekânlarındaki Rengin Etkisi" başlıklı Doktora tezinin alan çalışmasının ilk aşamasından üretilmiştir

*attending to the center. Attention was given not to have colour blindness. By investigating similar or different cases of colour usage in the answers of space perception, it was found out that colour comes forward with its selective perception and directs space perception by making it easier. The importance of colour in space perception of a child was determined.*

**Keywords:** *Mentally retarded children, colour in space perception, learning environments*

## GİRİŞ

Rengin eğitim mekânlarında kullanımı ve eğitime sağladığı katkı önemli bir çalışma alanıdır. Ancak zihinsel engelli çocuklarla yapılmış çalışmalar oldukça kısıtlı kalmaktadır. Zihinsel engelli çocuğun mekân okumasında renk etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu grubun mekân algısına yönelik yeterli literatür bilgisi bulunmadığından, alanda gerçekleştirilecek betimsel bir çalışmanın temel bilgileri sağlamada gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle, mekân renklerinin zihinsel engelli çocukların mekân algılamasındaki etkisi, çalışma kapsamında görüşme formu üzerinden araştırılmıştır.

Mekânsal algı, çevresel uyarı ve mekân deneyimlerinin bir arada yorumlandığı bir bilgi edinme sürecidir. Uyarı-duyum-algı-bilişim süreci bütününde ifade edilebilir. Çevreden gelen uyarıcı etkiler algılama ile önce fark edilir, sonra bilgi haline gelerek uzun dönem hafızaya alınır. Mekân duyular aracılığıyla algılanırken en önemli rolü görme organı üstlenir. Dolayısıyla mekân algısında öne çıkan ilk fiziksel uyarılar görsel uyarılar olmaktadır. Bu bağlamda, fiziksel ortamı oluşturan öğelerden biri olarak renk, çevre hakkında bilgi edinmeyi, öğrenmeyi destekleyen önemli bir olgudur (Güller, 2014, 42-43).

Bir şeklin algılanabilmesi için diğer şekillerden ya da zeminden farklı nitelik ve nicelikte renk ve parlaklık özellikleri göstermesi gerekir (Arnheim, 1974, 332). Işığın eşya üzerine çarpmasıyla yansıyan ışıklardan, gözümüzde meydana gelen duyumların her birine renk denir. CIE'nin "görülebilir" olarak belirlediği 380nm ile 780nm dalga boyu arasında, renkler uzun dalga boyundan (700nm) kısa dalga boyuna (400nm); kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert, mor olarak sıralanmıştır. Bir cisim güneş ışığında depo olmuş renkleri yansıtmayıp yutuyorsa siyah, eğer tümünü yansıtıyorsa beyaz olarak görünür. Dolayısıyla siyah, beyaz ve bunların karışımından oluşan griler aslında renksizliği ifade eder ve nötr (tarafsız) renkler grubunda toplanır (Park, 2007, 64).

Şiddetlerine ve insanlar üzerinde yarattıkları etkilere göre renkler sıcak ve soğuk renkler olarak sınıflandırılmıştır. Ateş, kan ve güneş gibi çağrışımlarıyla kırmızı, turuncu, sarı

sıcak renkler olarak tanımlanır. Havadaki titreşimleri kuvvetli olan bu renkler gözü diğer renklere göre daha önce etkiler. Yeşil, mavi, mor ise soğuk renklerdir.

“Renk algısı, fiziksel, fizyolojik ve psikolojik ortamların bir bileşkesinde; ışığa, nesneye ve gözlemcinin fizyolojik ve psikolojik özelliklerine bağlı olarak gerçekleşir” (Sarıca, 2011, 16). Yapılan araştırmalar rengin, insanın psikolojik tepkilerini, fiziksel oluşumlarını etkilediğini, organizma üzerinde hem görsel, hem de görsel olmayan etkiler bıraktığını göstermektedir (Cockerill ve Miller, 1983; Dutczak, 1985; Grangaard, 1993; Read, Sugawara ve Brandt, 1999; Güller, 2014). Renk, beyin dalgalarını, sinir sistemi fonksiyonlarını, hormonal aktiviteleri etkiler; duygusal ve estetik değerleri uyarır. Görmek, koklamak, tatmak, duymak ve dokunmak gibi duyuların uyarılmasında önem taşır (Güller, 2007, 25). Dolayısıyla rengin insan üzerinde oluşturduğu fizyolojik ve psikolojik etkiler mekân algısını da etkiler. Bu etkileri, Heuser (1976) ve Frieling’in (1978) araştırma sonuçlarına dayanarak genel haliyle ifade edecek olursak; sıcak renklerin, mekânın küçük ve sıcak, mekândaki ses düzeyinin olduğundan yüksek, dokunun yumuşak, işlevin aktif ve dışa dönük, sarf edilen fiziksel gücün az, mekânda geçirilen sürenin daha uzun ve eşyaların daha yakında ve büyük algılanmasını sağladığı görülmüştür. Uyarıcı etkileri bulunmaktadır. Soğuk renkler ise tam tersi koşullarda, dikkat ve konsantrasyon gerektiren işler için önerilmektedir. Eğitim mekânlarında çocuk-mekân-renk etkileşimlerini ele almış deneysel çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir. Bu çalışmalar, zihinsel engelli çocuğun mekân algısında renk etkisinin araştırılmasına bir dayanak olarak değerlendirilmiştir.

Cockeril ve Miller (1983) motor becerilerine yönelik görevlerin yerine getirilmesinde rengin etkisinin belirlenmesi için bir çalışma yürütmüşlerdir. Grooved- Pegboard (Yivli-Delikli Tahta) Deneyi kapsamında, farklı renk camlara sahip gözlükler öğrenciler tarafından takılarak, araştırmacı tarafından belirlenmiş görevler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya yaşları 6 ile 11 arasında değişen 60 kız ve 60 erkek öğrenci katılmıştır. Çocuklardan tercih ettikleri ellerini kullanarak delikli tahta deneyini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Delikli tahta mat beyaz renkle boyanmıştır. Çocuklar, mavi, yeşil, sarı ve kırmızı olarak dört farklı renkte camlara sahip gözlükler takarak deneye katılırken, şeffaf

lenslere sahip gözlükler kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Her çocuk testi en az ve en çok tercih ettiği gözlükleri kullanarak ve kontrol gözlüğü ile üç kere tekrarlamıştır. Tüm denemelerde çocukların tercih ettikleri gözlüğü kullanmaları durumunda, verilen görevleri daha verimli bir şekilde, daha az hata ile daha kısa sürede gerçekleştirdikleri görülmüştür. Çocukların sevdikleri ortamlarda çok daha verimli çalıştıkları gözlemlenmiş, bilişsel ve de motor gelişmelerinde renk kavramının kritik role sahip olduğu yönündeki görüş desteklenmiştir.

Dutczak (1985) yaşları 3 ve 21 arasında değişen ağır derecede engelli, fiziksel engelli ve zihinsel engelli öğrenciler ile 2 yıl süreli bir vaka kontrol çalışması yürütmüştür. Çevre rengi ve tüm spektrumun kullanıldığı ışıklandırma, bu “popülasyon üzerindeki etkilerinin” araştırılması için kullanılmıştır. Turuncu renk, serebral palsi hastasının kas gücünde bir azalma yaratmış ve turuncu rengin bu tip kas hastalıklarına sahip hastaların ölçüsüz kas aktivitelerini yatıştırmada kullanılabileceği hipotezi geliştirilmiştir. Yeşil renkli ışık altında iken deneklerin gelişmeye yönelik hareketlerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Mavi tonlu ışıklar ve karanlık öğrencilerin rahatlamasına yardımcı olurken kırmızı, onların canlandırılması için kullanılmıştır. Tüm spektrumun kullanıldığı ışıklandırma bir çocuğun hastalık nöbetlerini %72 oranında azaltırken diğer ortamlarda nöbetlerin arttığı gözlemlenmiştir (Dutczak, 1985’ten akt. Grangaard, 1993, 58-59).

Read, Sugawara ve Brandt (1999), duvar rengi ve tavan yüksekliğindeki değişikliklerin “çocukların işbirlikçi davranışı” üzerindeki önemini/etkisini 30 okulöncesi öğrenci üzerinde araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, alçak tavan yüksekliğine veya kontrast renklerden oluşan duvarlara sahip mekânlarda, okulöncesi çocuklar arasında işbirlikçi davranışın daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Helvacıoğlu (2007), çocukların okul ortamlarında "yol bulma becerisine" rengin katkısını araştırdığı çalışmasında, farklı renklerin rota/dolaşım alanı öğrenme sürecindeki etkilerini, “hatırlanma” ve “kullanılma” çerçevesinde incelemiştir. Renk düzenlemeleri ile birbirinden farklılaşan üç farklı deney seti için, üç farklı katılımcı grubu oluşturulmuştur. Çalışmaya binaya aşina olmayan 7-8 yaş grubundan 45 kız, 55 erkek toplam 100 ilkokul öğrencisi katılmıştır. İlk olarak katılımcıların renk görme yeterlilikleri

ve deney alanına olan aşinalıkları test edilmiştir. İkinci olarak, araştırmacı deney rotasının başlama noktasından bitiş noktasına kadar her bir katılımcıya teker teker eşlik etmiş ve daha sonra aynı rota düzeninde bu sefer katılımcıların araştırmacıya, rotanın son noktasına kadar kılavuzluk etmeleri istenmiştir. Üçüncü olarak, rotayı sözel olarak tarif etmeleri, dördüncü olarak, belli renkleri belli konumlarında ayırt etmeleri ve son olarak, işaret parmaklarını kullanarak, rotanın son noktasının konumunu işaret etmeleri beklenmiştir. Çalışma sonucunda rengin, çocukların okul ortamında yön bulma ve yön gösterme yetileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Cohen ve Trostle (1990) rengin çevredeki tüm bileşenler içinde cinsiyet ve yaştan bağımsız olarak çocukların dikkatini çeken bir unsur olduğunu; renk ve ışıkla ilgili korelasyonların çevrenin altı unsurunun incelendiği çalışmada, anlamlı istatistiksel sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, mekân renklerinin yalnız görsel algıyı değil, mekân deneyimlerini de yönlendirdiği düşünülecek olursa; mekânı kullananın çocuk olduğu özellikle de büyük ölçüde algı sorunu yaşayan zihinsel engelli bir çocuk olduğu göz önüne alındığında, mekânı okuyup algılamada mekân renklerinin önemi ortadadır. Bu nedenle zihinsel engelli çocukların mekân algısı ve bunun yanında mekân renklerinin algıya katkısı çalışma kapsamında araştırılmıştır. Çocukların mekânı tanımlamasında, kullanımında, mekânla olan iletişiminde ve mekâna dair önerilerinde renk varlığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu grup için renk beğenileri de araştırılmıştır.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde (MEB, 2007, 12), “Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi, ifade eder.” Zihinsel yetersizlik gösteren çocukların %90’ına yakını hafif derecede zihinsel engellidir. Hafif derecede zihinsel engelli, zekâ bölümü puanı 50-55 ile yaklaşık 70 arasında olan, normale yakın olması nedeniyle genellikle okula başlayana kadar fark edilemeyen ancak yaşlarına göre daha yavaş öğrenen, “eğitilebilir” olarak nitelendirilen bir grubu



tanımlamaktadır. Duyusal ve motor alanlardaki bozuklukları azdır. Toplumsal ve konuşma yeteneklerini 0-5 yaş arasında, altıncı sınıf düzeyinde okul becerilerini ise on yaşın sonuna doğru kazanabilirler. Erişkinlikte kendi kendine yetebilen toplumsal ve mesleki yetenekler kazanabilirler ancak toplumsal ve ekonomik sıkıntılar karşısında rehberliğe gereksinim duyarlar (ÖİB, 2008).

Normal gelişim gösteren çocuklar, şekil, sayı, mekân, zıtlık ve renk gibi kavramları okul öncesi dönemde çevre uyarılarından yararlanarak kendiliğinden öğrenebilirken, zihinsel engelli çocuklar, dikkatleri dağınık, ilgi süreleri kısa, kavrama, genelleme, öğrendiklerini transfer etme becerileri sınırlı oldukları için özel mekânsal ortamlara ve özel eğitim yöntemlerine ihtiyaç duyarlar (Çiftçi, 2007, 79). Zihinsel engelli çocuğun çevreye uyumunu sağlayabilecek, görsel uyarıyı ayırt etmesini kolaylaştıracak, büyük ve küçük kas gelişimini, dil gelişimini, bağımsız ancak güven içerisinde hareketini teşvik edecek fonksiyonel, amaca uygun ve estetik mekânların sağlanmasında mekân renklerinin bilinçli olarak ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle çalışma kapsamında mevcut mekân renklerinin algıdaki rolünün araştırılması amaçlanmış, mekân algısında renk etkisini ortaya koymaya yönelik bir çalışma kurgulanmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, hafif düzeyde eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun eğitim almakta olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki mevcut mekânlara farkındalığını ve mekânda renk algısını ortaya koymaya yönelik bir betimleme çalışması düşünülmüştür. Bu kapsamda öğrencilere eğitimlerini sürdürdükleri okul ve mevcut sınıf hakkında bir görüşme formu uygulanıp değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken 6 çocuk üzerinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiş, bu pilot uygulama doğrultusunda sorular çocuk gelişim uzmanları eşliğinde gözden geçirilerek, çalışma öncesinde genel bir değerlendirme yapılmıştır. Soruların çocuklar için anlaşılabilirliği doğrultusunda eksiklikler giderilmiştir.

Bu çalışma; deneysel bir çalışma olan “Zihinsel engelli çocuğun eğitiminde rehabilitasyon mekânlarındaki rengin etkisi” başlıklı doktora tezinin alan çalışmasının ilk aşamasıdır. İzmir-Buca’da bulunan Özel Dokuz Eylül Özel Eğitim Okulunda gerçekleştirilmiştir. 2012 Ocak ayında uygulama sürecine geçilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubu oluşturulurken ilköğretim 1. sınıfa başlayan çocuklarda adaptasyon sürecinin olması, 4. sınıftan itibaren alan derslerinin başlaması ve 5. sınıftan itibaren de çocuklarda ergenlik döneminin devreye girmesi sebebiyle araştırmada 2. ve 3. sınıf üzerinde yoğunlaşmıştır. Renk körü olmayan, kaynaştırma öğrencisi olup özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine de devam eden, tercihen ilköğretim 2. veya 3. sınıf öğrencisi toplam 18 hafif düzeyde zihinsel engelli çocuk ile düşünülmüş olan çalışma için okulda bu koşulları sağlayan tüm öğrencilerin sayısı çıkarılmış olduğunda 19 öğrenci olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çocuklar arasından bir seçim yapılmamış koşulları sağlayan tüm örneklem grubu çalışmaya dâhil edilmiştir. Ancak 7 kız, 9 erkek toplam 16 çocuk ile çalışma tamamlanabilmiştir.

### **Görüşme Formunun Uygulanması**

Özel eğitim öğretmenlerinin bilgilendirilmesi ve ailelerden gerekli izinlerin alınmasıyla öğrenciler mevcut oda olarak adlandırılan bireysel eğitim odasında derslere başlatılmış, yaklaşık bir aylık süre sonunda çocukların mevcut odayı benimsemeleri sonrası betimleme çalışması olarak değerlendirdiğimiz görüşme formu uygulanmıştır. Normalde farklı bireysel eğitim odalarında ders yapmakta olan çocukların her biri bir ay boyunca mevcut odada bireysel eğitim almıştır. Böylece görüşme formundaki bireysel eğitim odasına yönelik soruları aynı sınıfı deneyimleyerek cevaplamışlardır. Çocuğu rahatsız etmeyen sohbet etme tarzında bir yaklaşım, kurum uzmanları tarafından uygun görüldüğünden, çocuğun yanında form doldurulmamış; ses kayıtları alınarak, cevaplar kayıtlardan kâğıda aktarılmıştır.

**Görüşme Formu**

Zihinsel engelli çocukların özel eğitim almakta olduğu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki mevcut mekânlara yönelik farkındalığını ve mekânda renk algısını ortaya koymayı amaçlayan sorular 7 başlık altında ele alınmıştır:

- A. Mekânı mevcut haliyle algılama (görsel algı) (form, renk, doku...)
- B. Mekân kullanımını ölçme-değerlendirme
- C. Mekân algısını (sıcak-soğuk, büyük-küçük, alçak-yüksek.../eğlenceli-sıkıcı, güzel-çirkin...) ölçme (fizyolojik ve psikolojik algı)
- D. Mekânı okumada, tanımlamada ve algıda renk etkisini sınama
- E. Mekânla iletişimi, mekâna yönelik duyguları ortaya çıkarma
- F. Çocuğun mekân beklentilerini, mekândaki fonksiyonlar, ergonometri ve mekân estetiği için önerilerini araştırma
- G. Çocuğun renk beğenilerini sıralama

Soruların uygulanması sırasında çocuklara hatırlatma ya da yönlendirme yapmak istenmediği için cevaplarda şıklandırma yapılmamış, sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Yalnızca C başlığı altındaki sorular karşıtlık içeren kavramlardan oluştuğu için şıklarıyla sorulmuştur.

Çalışmada sadece renge yönelik sorular sorulması, çocuğun soruların amacını anlayıp hep renk odaklı cevap vermesi ve bir süre sonra doğru cevabı düşünmeden renk isimlerini sıralaması gibi durumlar yaratabileceğinden, renge yönelik soruların diğer sorularla birlikte sorulması doğru bulunmuştur. Böylece çocuğun renkle ilgili olmayan sorularda bile renge yönelik cevapları tespit edilip değerlendirilebilmiştir.

**BULGULAR****Görüşme Formunun Değerlendirilmesi**

Genel bir inceleme yapıldığında mekânda renk algısını, mekânı algımlarken rengin ne kadar etken olduğunu ölçmede, verilen cevaplarda renk olup olmamasının yanında, bulunduğu ortamda rengiyle öne çıkan bir nesnenin söylenip söylenmemesinin de önemli bir

değerlendirme kriteri olduğu düşünülmüştür. Çocuk direk renk adı söylemese bile renkli bir objeyi, daha doğru ifade edecek olursak, bulunduğu çevrede rengiyle farklılaşan ve dikkat çeken herhangi bir şeyi söylediğinde, rengin algıda seçiciliği ile öne çıktığı ve mekân algısını kolaylaştırdığı ortadadır. Dolayısıyla cevapları mekân algısında renk kullanımı olup olmasına göre sınıflandırırken dolaylı renk kullanımları da önem kazanmıştır. Verilen cevaplar yalnız mekân bilgisi veya mekân ile birlikte renk bilgisi veya mekân ile dolaylı bir anlatımla renk bilgisi içerip içermemesine göre sınıflandırılmıştır. Bu durumda sınıflama aşağıdaki gibidir:

1- Doğrudan Mekân/İşlev Doğru/Göreceli Cevap: Yalnız mekân/işlev bilgisine yönelik verilmiş doğru/göreceli cevaplar bu sınıflamada değerlendirilmiştir. Çocuğun kendi algısına göre şekillenmiş; ne doğru, ne de yanlış değerlendiremeyeceğimiz mekâna yönelik göreceli cevaplar da bu sınıflandırmada ele alınmıştır.

2-Doğrudan Mekân/İşlev Yanlış Cevap: Yalnız mekân ve mekândaki işlev bilgisine yönelik verilmiş yanlış cevaplar bu sınıflandırmada değerlendirilmiştir.

3-Mekân+Dolaylı Renk Doğru Cevap: Mekâna yönelik cevaplarda belli bir renk adı doğrudan söylenmemiş olsa da renkli bir objenin söylenmesi ve verilen cevabın doğru olması bu sınıflandırmaya girmektedir.

4-Mekân+Dolaylı Renk Yanlış Cevap: Mekâna yönelik cevaplarda dolaylı renk kullanıldığı, ancak verilen cevabın mevcut mekân için doğru olmadığı durumlardır.

5-Mekân+Renk Doğru Cevap: Mekâna yönelik cevaplarda rengin doğrudan adıyla belirtildiği ve verilen cevabın mevcut mekân için doğru olduğu durumları içerir.

6-Mekân+Renk Yanlış Cevap: Mekâna yönelik cevaplarda rengin doğrudan adıyla belirtildiği ancak verilen cevabın mevcut mekân için doğru olmadığı durumları içerir.

7-Mimarlık-mekân Algısının Dışında Cevap: Çocuğun cevabının mimarlık ve mekân algısına yönelik olmadığı durumdur.

8-Cevap alınamadı

Değerlendirmeye başlarken öncelikle çocukların hangi cevap sınıfında ve hangi kategoride cevap verdiğine bakılmış, rengin mekânı tanımlamada ve anlamlandırmadaki

kullanım oranları tespit edilmiştir. Açık uçlu hazırlanmış olan bu ankette bir çocuk bir soru için birden fazla cevap verebildiğinden bir soruya verdiği cevaplar farklı sınıflar altına girebilmektedir. Sınıflandırma yapılırken cevap sınıflarının varlığı ya da yokluğu diğer bir deyişle kullanılıp kullanılmadığı esas alınmıştır. Ancak bu sınıflandırma yöntemiyle çocuk bir soruya verdiği cevapta bir kez de renk kullansa beş kez de renk kullansa aynı cevap sınıfına bir kez işaretleme yapıldığından kesin sayısal bir veriye ulaşılamayacağı düşünülerek, verilen cevapların kaç tanesinin hangi sınıfa girdiğini açıkça veren tüm cevapların sayıldığı ikinci bir sınıflandırmaya gidilmiştir.

Çocuğun mekân renk önerilerinin araştırıldığı ve renk beğenilerinin sıralandığı F ve G kategorileri için ise, rengin varlığı ya da yokluğunu araştırmak yerine rengin sıcak, soğuk veya nötr renk olması durumu öncelik kazanmıştır. Buna göre cevaplar aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

- 1-Sıcak Renk
- 2-Soğuk Renk
- 3-Nötr Renk
- 4- Renk Dışında Cevap
- 5-Cevap Alınmadı

#### **A. Mekânı mevcut haliyle algılama (Görsel algı) (Form, renk, doku...)**

A kategorisi, mevcut fiziksel durumun form, renk, doku gibi öne çıkan nitelikleriyle algısını ortaya koymak üzere hazırlanmıştır. Bu kategori altındaki hiçbir soru doğrudan renge yönelik sorulmuş olmasa da verilen cevaplar incelendiğinde, çocukların mekân tanımlamada rengi doğrudan ya da dolaylı olarak cevaplarda kullandığı ve kullanmadaki sıklığın yarı yarıya bir oranda olduğu görülmüştür. A kategorisine verilen toplam 441 cevaptan 145'i doğrudan ya da dolaylı olarak rengin kullanımını ortaya koymaktadır. Renk çocukların mekân tanımlamasında %33 oranında öne çıkmıştır.

***B. Mekân kullanımını ölçme-değerlendirme***

B kategorisindeki sorular çocuğun hangi mekânları nasıl kullandığını ortaya koymaya yönelik sorulmuş olup mekândaki renk algısına yönelik kurgulanmış olmasa da %9 oranında cevaplarda doğrudan veya dolaylı renk kullanımı görülmüştür.

***C. Mekân algısını ölçme (Fizyolojik ve psikolojik algı)***

C kategorisi çocuğun fizyolojik ve psikolojik algısında sıcak-soğuk, küçük-büyük, alçak-yüksek.../eğlenceli-sıkıcı, güzel-çirkin... gibi mekânın göreceli algısına yönelik değerlendirmelerini almak üzere kurgulanmıştır. Tercih edilme oranları bütününde renk/dolaylı renk kullanımının oranı 124'te 27'dir. Daha detaylı bir sınıflama yapıldığında C kategorisine verilen toplam 229 cevaptan 37'si doğrudan ya da dolaylı olarak rengin kullanımını ortaya koymaktadır. Renk çocukların mekânı fizyolojik ve psikolojik algılamalarında %16 oranında öne çıkmıştır.

***D. Mekânı okumada, tanımlamada ve algıda renk etkisini sınama***

D kategorisindeki soruların tamamı, çocuğun mekân renklerini algılamasını, mekânı okumada, tanımlamada renk kullanımlarını ortaya koymak üzere kurgulanmıştır. Bütün sorular renge yönelik sorulmuştur. Verilen 270 cevaptan 170'inin Mekân+Renk Doğru Cevap başlığı altında toplandığı görülmüştür. Bu oran tüm cevapların %63'ünü oluşturmaktadır.

***E. Mekânla iletişimi, mekâna yönelik duyguları ortaya çıkarma***

E kategorisi çocuğun mekânla kurduğu iletişimi, sevip sevmediği, mekânda bulunmaktan memnun olup olmadığı gibi mekâna yönelik duygularını ortaya koymak için hazırlanmıştır. Bu kategori altındaki hiçbir soru doğrudan renge yönelik sorulmuş olmasa da verilen cevaplar incelendiğinde çocukların rengi doğrudan ya da dolaylı olarak cevaplarda kullandığı görülmüştür. Daha detaylı bir sınıflama yapıldığında E kategorisine verilen toplam 58 cevaptan 28'i doğrudan ya da dolaylı olarak rengin kullanımını ortaya koymaktadır. Renk kullanımı bu kategoride %48 oranında öne çıkmıştır.

**F. Çocuğun mekân beklentilerini, önerilerini araştırma**

F kategorisi altındaki sorular çocuğun mekândaki fonksiyonlar, ergonometri ve mekân estetiği için önerilerini ortaya koymak üzere hem genel hem de doğrudan renge yönelik olarak sorulmuştur. Renk önerisine yönelik sorulara verilen toplam 66 cevap sınıflandırıldığında 30'unun sıcak renk, 16'sının soğuk renk, 16'sının nötr renk önerisi olduğu görülmüştür. Sıcak renk önerisi %45'lik bir oran ile soğuk renk veya nötr renk önerilerinin önüne geçmektedir. F kategorisi altında doğrudan renge yönelik sorulmamış olan genel ifadeli soruya verilen cevaplarda renk kullanımının tüm cevaplar içindeki oranı %21'dir.

**G. Çocuğun renk beğenilerini sıralama**

G kategorisindeki sorular ile çocuğun renk beğenilerini “sevdiği” ve “sevmediği” renkler ve bunlar içinde “en sevilen” ve “en sevilmeyen” renkler olarak sınıflayabilmek amaçlanmıştır. Renk sıralamaları, “en sevdiğin renk” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda sınıflandırıldığında, 16 çocuktan 6'sının sıcak rengi tercih ederken, 5'inin soğuk, 3'ünün nötr rengi en sevdiği renk olarak tanımladığı görülmüştür. 2 çocuktan cevap alınamamıştır. “Sevdiğin renkler” sorusuna verilen tüm cevaplar içinde sıcak renk kullanımının oranı %51, soğuk renk kullanımının oranı %31, nötr renk kullanımının oranı ise %14'tür. Cevap alınamadı oranı %4 olarak hesaplanmıştır. “En sevmediğin renk” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, 16 çocuktan 7'sinin nötr renk söylediği ve yüzdeleri oranına bakıldığında %44 ile nötr rengin öne çıktığı görülmektedir. Bu durum “sevmediğin renkler” sorusu için de değişmemiştir. “Sevmediğin renkler” sorusuna verilen toplam 20 cevaptan 10'u yani %50'si nötr renkleri içermektedir.

**TARTIŞMA ve SONUÇ**

Mekânda benzer ve farklı algılar yaratılması, görsel eşleştirme yapılarak mekânın tanımlanmasında yardımcı olarak değerlendirilebilir. Örneğin görsel ayırt etme, eşleştirme, sınıflandırma, şekil zemin ayırımı, nesnelere arası mekân ilişkisi ve görsel bellek alanlarına yönelik renk kullanımı, mekânda görsel algıyı güçlendirerek, çocuğun

gelişimi ve eğitiminde uyarıcı bir etki yaratır. Renklerin uyumu, karşıtlığı veya kontrastlığı mekân tasarımında (binalarda renk, zeminde/döşemede, duvarda, tavanda, köşelerde ve ayrıca donatılarda) amaca uygun kullanıldığında, hayal gücünü destekleyen, yaratıcı, aynı zamanda da eğlenceli mekânlar yaratılmış olur. Kullanılan mekânlar dikkat yoğunlaştırmaya yönelik çözümleri de içermelidir. Örneğin, çocuğun uyarana karşı konsantrasyon yeteneğini geliştirebilmesinde şekil zemin ayırımına ait çalışmaların etkili olduğu ileri sürülmektedir (Çukur ve Güller, 2011, 33).

Çalışma kapsamında mekân renklerinin zihinsel engelli çocuğun mekânı algılamasındaki etkisi, mevcut mekânlara olan farkındalığını ve mekân algısını ortaya koymaya yönelik hazırlanmış olan sorulara verilen cevaplarda renge yönelik cevapların değerlendirilmesiyle araştırılmıştır. Renge yönelik soruların mekân algısına yönelik diğer sorularla birlikte uygulandığı çalışmada verilen cevaplar incelendiğinde doğrudan renge yönelik olmayan sorularda dahi çocukların mekânı tanımlamada rengi doğrudan ya da dolaylı olarak cevaplarda kullandığı görülmüştür. Mekânın görsel algısına yönelik hazırlanmış olan A kategorisine verilen cevaplarda form, fonksiyon, doku gibi nitelikler arasında renk kullanımı, mekân tanımlamasında %33' lük bir orana sahiptir. Sıcak-soğuk, küçük-büyük, alçak-yüksek.../eğlenceli-sıkıcı, güzel-çirkin... gibi mekânın göreceli algısında %16 oranında cevaplarda renk kullanılmıştır. Doğrudan mekân renklerine yönelik sorulmuş olan D kategorisine verilen cevapların %63'ü doğru renk cevabını içermektedir. Çocuğun mekân memnuniyetinde ise renk cevapları %48'lik bir orana sahiptir. Dolayısıyla, Helvacıoğlu'nun (2007) çalışmasıyla benzer bir sonuç olarak, rengin algıda seçiciliği ile öne çıktığı ve mekân algısını kolaylaştırarak yönlendirdiği ortadadır.

Mekân tasarımında bir diğer kriter estetik faktörlerle ilgilidir. Çocukların mekân beklentilerinin, mekândaki fonksiyonlar, ergonometri ve mekân estetiği için önerilerinin araştırıldığı F kategorisi değerlendirildiğinde, mekân renkleri için sıcak renk önerisinin, soğuk veya nötr renk önerilerinin önüne geçtiği görülmüştür. Renk beğenilerinin sıralandığı G kategorisi sonuçları da bu yaş grubunda, sıcak renklerin sevilen renkler olarak öne çıktığını, nötr renklerin ise sevilmeyen renkler arasında kaldığını



göstermektedir. Literatür ile uyumlu olan bu bulgular, Ece ve Çelik (2008) ile Çelik (2009)'in araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ancak çocuğun estetik değerlerinin oluşması açısından mekân, genel organizasyonu ile harmonik bir bütüne ulaşılmalıdır. Sıcak ve soğuk renklerin bir arada, uyum içerisinde kullanımı, optik, fizyolojik ve psikolojik olarak dengeli bir ortam yaratacaktır. Cockeril ve Miller (1983), Bross ve Jackson (1981) tarafından da desteklenerek ortaya konulmuş olan çocukların memnun oldukları mekânlarda daha verimli çalıştıkları hipotezi bu çalışmanın sonuçlarıyla yorumlandığında, sıcak-soğuk renk kullanımında hâkim renklerin sıcak renkler olması düşünülebilir. Ancak renk seçimleri mekân fonksiyonları doğrultusunda değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak, zihinsel engelli çocukların tanınması ve onlara bilinçli seçilmiş uyarıcılar ile düzenlenmiş eğitim ortamları sağlanması, sağlıklı gelişim göstermeleri açısından önemlidir. Mekân renkleri bu amaç doğrultusunda mimari bir tasarım elemanı olarak ele alınmalıdır. Eğitim ve aynı zamanda bir tedavi yeri olarak Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinin iç ve dış mekân tasarımlarında rengin bir mimari öğe olarak değerlendirilmesi, kullanıcıların mekân algısını ve mekân kullanımlarını dolayısıyla da mekân ile kurdukları bağı olumlu yönde etkileyecektir. Çocuğun sevdiği, benimsediği ve güven içinde rahatlıkla deneyimlediği mekânlar eğitim sürecine olumlu katkı sağlarken çocuk, aile ve eğitim personeli arasındaki iletişimi de kolaylaştıracaktır.

**KAYNAKLAR**

- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception*. Berkeley: University of California Press.
- Bross, C. ve Jackson, K. (1981). Effects of Room Color on Mirror-tracing by Junior High School Girls. *Perceptual and Motor Skills*, 52, 767-770.
- Cockerill, I. M. ve Miller, B. P. (1983). Children's Colour Preferences and Motor Skill Performance with Variation in Environmental Colour. *Perceptual and Motor Skills*, 56, 845-846.
- Cohen, S. ve Trostle, S. L. (1990). Young Children's Preferences for School-related Physical-environmental Setting Characteristics. *Environment and Behavior*, 22 (6), 753-766.
- Çelik, A. (2009). *Zihinsel Engelli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersindeki Öncelikli Renk Tercihleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çiftçi, H. D. (2007). *Zihinsel Engelli Çocuklara Renk Kavramını Kazandırmada Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Bireysel ve Grup Eğitimindeki Etkisinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çukur, D. ve Güller, E. (2011). Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun Mekan Tasarımı. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 24, 25-36.
- Dutczak, S. E. (1985). The Effects of Cool-white, Full Spectrum Fluorescent and Color Adjusted Diffused Lights on Severely Physically and Mentally Handicapped Children: A Preliminary Study. *The International Journal for Biosocial Research*, 7, 17-20.
- Ece, A. S. ve Çelik, A. (2008). Öğretilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Renk Seçimleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 5 Ekim 2014, <http://www.insanbilimleri.com>.
- Frieling, H. (1978). *Das Gesetz der Farbe*. Göttingen [u.a.]: Musterschmidt.
- Grangaard, E. M. (1993). *Effects of Color and Light on Selected Elementary Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Nevada Üniversitesi, Las Vegas.
- Güller, E. (2007). *Sağlık Yapılarında Renk Olgusunun Özel Dal Hastaneleri Hasta Yatak Odası Örneklerinde Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güller, E. (2014). *Zihinsel Engelli Çocuğun Eğitiminde Rehabilitasyon Mekanlarındaki Rengin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Helvacıoğlu, E. (2007). *Color Contribution to Children's Wayfinding in School Environments*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, İstanbul.
- Heuser, K. (1976). *Innenarchitecture und Raumgestaltung*. Bauverlag Wiesbaden und Berlin.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *MEGEP; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Zihinsel Engelliler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2008). *Aile Eğitim Rehberi; Zihinsel Özürlüler*. Ankara: Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Park, J. G. (2007). *Environmental Color for Pediatric Patient Room Design*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas A&M Üniversitesi, Teksas.
- Read, M.A., Sugawara, A.I. ve Brandt, J.A. (1999). Impact of Space and Color in the Physical Environment on Preschool Children's Cooperative Behavior. *Environment and Behavior*, 31, 413-428.
- Sarıca, C. (2011). *Yapılı Çevrede Renk Algısı: Ampirik Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

## SUMMARY

*Colour as one of the elements that make up the physical environment becomes one of the main cases that provide information about the environment. Affecting brainwaves, nervous system's functions, hormonal activities; colour stimulates emotional and aesthetic values. Consequently, physiological and psychological effects of colour on person also affect the perception of space. Considering that space colours direct not only visual perception but also space experiences; in the case of the user being a mentally retarded child having perception problems, the importance of space colours in learning and perceiving space is obvious. Within the study, it is aimed to search the role of existing space colours in perception and a survey was organized to demonstrate the effects of colour on space perception of mildly mentally retarded children. The questionnaire was completed with 7 girls and 9 boys. Questions related to the inner and outer places available in the special education and rehabilitation center were dealt with under seven topics:*

- A. Detection of space in its present form (visual perception)*
- B. Evaluation of the use of space*
- C. Evaluation of the perception of space (physiological and psychological perception)*
- D. Evaluation of colour effects in reading, defining and perceiving the space*
- E. Revealing the communication with space, the emotions intended for the space (love and dislikes, space satisfaction)*
- F. Searching for the child's expectations of space and suggestions for the functions in space, ergonomic use and aesthetic of space*
- G. Listing colour likes/dislikes of the child*

*Questions related to colour were applied together with other questions related to space perception and analyzing the answers it was seen that children use colour directly or indirectly in their answers to describe space even at the questions that are not related to colour directly. In the answers given to the A category, it was seen that for space definition, colour usage has a ratio of 33% among the properties like form, function, texture. For the relative perception like hot-cold, small-large, low-high.../enjoyable-boring, nice-ugly..., colour was used in the ratio of 16%. The D category was asked directly about space colours and 63% of the answers given to this category contain the correct colour answer. The answers for space satisfaction includes answers with colour in the ratio of 48%. Therefore, it is obvious that colour with its selectivity in perception comes forward and facilitating space perception also directs it.*

*Another criterion in spatial design is related with aesthetic factors. F category was organized to search for space expectations of children and their suggestions for the functions in space, ergonomic use and aesthetic of space. When this category is evaluated, it is seen that warm colour proposals get ahead of cool or neutral colour proposals. The results of colour likes/dislikes listed in G category also indicate that in this age group warm colours come forward as favorites while neutral colours remain among the disliked ones. However, for the child's aesthetic values to be formed, space should reach a harmonic whole with an overall organization. The usage of warm and cool colours together in a harmony will create an optically, physiologically and psychologically well-balanced environment. As it is known that children study more efficiently in the space that they are satisfied, in usage of warm and cool colours, dominant colours can be thought to be warm. But colour choices should also be evaluated according to the space functions.*

**Yöneticilerin Dönüştürücü Liderlik Düzeylerinin  
Psikolojik İyi Oluş ve Bazı Kişisel Değişkenlere Göre  
Yordanması \***

**Predicting Transformational Leadership Levels of  
Administrators by Psychological Well-Being and Other  
Certain Personal Variables**

Ramazan YILMAZ<sup>1</sup>, Fulya YÜKSEL ŞAHİN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>MEB, Ankara Şinasi İlkokulu. rmznymaz2506@gmail.com

<sup>2</sup>Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. Anabilim Dalı.  
fusahin@yildiz.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 11.10.2016**

**Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016**

**ÖZ**

*Araştırmanın amacı, yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerinin psikolojik iyi oluş ve bazı kişisel değişkenlere göre incelemektir. 322 okul yöneticisi, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada gerekli verileri elde etmek için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ), Dönüştürücü Liderlik Ölçeği (DLÖ), ve Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde basit regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, psikolojik iyi oluş, medeni durum, kıdem, yapılan görev değişkenlerinin yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ancak, cinsiyet değişkeninin yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** Psikolojik iyi oluş, dönüştürücü liderlik, yönetici

**ABSTRACT**

*This is a descriptive study aiming to examine whether administrators' levels of transformational leadership is predicted by psychological well-being and other certain personal variables. The study sample of 322 school administrators was formed through random sampling from the study universe.*

---

\* İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Bilim Dalı'nda Ramazan Yılmaz tarafından, Prof. Dr. Fulya Yüksel-Şahin'in danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasının özetidir. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

*The “Psychological Well-Being Scale”, the “Transformational Leadership Scale”, and a “Personal Information Form” were employed to obtain the data. A Simple Regression analysis was performed in order to ascertain whether the administrators’ levels of transformational leadership is significantly predicted by psychological well-being, gender, marital status, seniority and the job status. The study results demonstrated that the psychological well-being, marital status, seniority, job status (principal or vice-principal) variables are a significant predictor of administrators’ transformational leadership behavior. However, gender was not found to be a significant predictor.*

**Keywords:** *Transformational leadership, psychological well-being, administrator*

## GİRİŞ

Yöneticilik ve liderlik literatürüne bakıldığında, liderlik özelliğini taşımayan yöneticilerin yönettiği kurumda yeterli verimin alınmadığı görülmektedir. Bu nedenle kurumlarda, liderlik özelliklerine sahip olan kişiler yönetici olarak tercih edilmelidir. Yönetici ve lider kavramları birbirlerine yakın kavramlar olmakla birlikte eş anlamlı değildirler. Celep'e (2004) göre yönetici, bir örgütün çalışanlarını yönetmekle görevlendirdiği kişidir. Lider ise, belirlenen hedeflere ulaşmada birey (Igbaekemen, 2014) ve grup davranışlarını etkileyen (Hughes, Ginnett ve Curphy, 2012) ve motive eden (Rodrigues ve Ferreira, 2015) kişidir. Liderlik, mantıksal ve duygusal öğeleri içeren bir sosyal etki sürecidir (Hoy ve Miskel, 2015). Yöneticiliğin ve liderliğin ortak özelliği, başkalarını yönlendirme çabasıdır. Yöneticinin, yasal pozisyondan doğan bir yönetme yetkisi vardır. Bu nedenle yöneticinin, belirli kişisel özelliklere sahip olması gerekmez. Lider ise koşulların gerektirdiği bilgi, beceri ve tecrübelerle sahip olan, çevresinde izleyicileri oluşturabilen; böylece güç sahibi konuma gelebilen kişidir. Yönetici yetki sahibi, lider ise güç sahibidir (Berberoğlu, 2004). Yöneticiler yönetir, mevcut durumu sürdürür, bugünle ilgilenir, kontrol eder ve statükoyu kabul eder (Hughes, Ginnett ve Curphy, 2012). Liderler ise yaratıcıdır, yenilikçidir, riski alır, sorun çözücüdür, karar alır, olumlu iletişim kurar, duygusal kararlılığa sahiptir, öncüdür, ilham verir, bilgiyi paylaşır, rehberlik yapar, yol gösterir, teşvik eder, geribildirim verir, esnektir, insanları biraraya getirir, takım oluşturur, koordinasyonu ve işbirliğini sağlar, başarır, takipçilerinin becerilerini anlar, güven verir, güçlendirir, motivasyonlarını artırır (Winston ve Patterson, 2006), gelecekle ilgilenir ve statükoya meydan okur (Hughes, Ginnett ve Curphy, 2012).

Liderlik alanında çalışan uzmanlar, çalışanlara ilham veren ve değişimleri gerçekleştirmelerini sağlayan bir liderlik modelini önermektedir. Bu model, dönüştürücü liderliktir (İşcan, 2006; Karcıoğlu ve Kaygın, 2013). Dönüştürücü liderler, kurumun mevcut yapısını ve işleyişini değişime uyarlayan kişilerdir (Güney, 2001). Modern bir liderlik anlayışı olan (Karcıoğlu ve Kaygın, 2013) dönüştürücü liderlik reformu, yeniliğe,

değişime dönük bir liderlik türüdür. Bu yüzden dönüştürücü liderin vizyon sahibi olması (Riggio, 2014) ve vizyonunu takipçilerine/çalışanlarına kabul ettirmesi gereklidir (Yurdakul, 2007). Dönüştürücü liderlik, “çalışanları yalnızca takipçi olmaktan çıkararak, kendi sorumluluklarının ve görevlerinin lideri olacak biçimde dönüştürülmesi” düşüncesine dayanır (Dilek, 2005). Dönüştürücü liderler, astlarının ve takipçilerinin bütün becerilerini ve yeteneklerini ortaya çıkartarak ve kendilerine olan güvenlerini arttırarak, onları motive ederler (Erturgut, 2000).

Dönüştürücü liderler astlarına ve takipçilerine bireysel ilgi göstererek (Bass, 1990; Emery ve Barker, 2007) eşit yaklaşım sergilerler. Herkese “eşsiz biriymiş” gibi davranırlar (Aydın, 2009). Onların kişisel gereksinimlerine dikkat ederler (Eagly, Johannesen-Schmidt ve Van Engen, 2003), güven oluşturlar (Bass, 1990), cesaretlendirirler (Emery ve Barker, 2007), farklı düşünmeyi teşvik ederler, yenilikçi stratejileri geliştirirler (Belasen ve Frank, 2012). Astlarının ve izleyicilerinin becerilerini ve yeteneklerini meydana çıkartarak, kendilerine olan güvenlerini arttırırlar (Erturgut, 2000). Astlarının güvenini ve hayranlığını kazanırlar (Rodrigues ve Ferreira, 2015).

Dönüştürücü liderler aktiftirler, coşkuludurlar, ilham verirler (Bass, 1990), motivasyonu, performansı ve iş doyumunu arttırırlar (Judeh, 2010; Verma ve Krishnan, 2013). Dönüştürücü liderler, yaratıcıdırlar (Lai, 2011) sorun çözücüdürler, saygındırlar ve karizmatik özelliklere sahiptirler (Bass, 1990). Kendi kapasite ve yeteneklerine güvenen, özgüven sahibi kişilerdir (Morton ve ark., 2011). Yüksek özgüven (Taylor ve Brown, 1988), olumlu benlik saygısı ve benlik değeri, psikolojik iyi oluşu olumlu yönde etkiler (Burnette, 2012). Psikolojik iyi oluş, yaşamımızda olan varoluşsal meydan okumaları (Örneğin; kendini kabul etme, insanlarla sağlıklı ilişkiler kurma, bir birey olarak büyüme ve gelişme gibi) yönetme olarak tanımlanmaktadır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Psikolojik iyi oluşun, bireyin kendini kabul etmesi, insanlarla olumlu ilişkileri kurabilmesi, yaşamında anlamlı amaçlarını sürdürmesi, çevresini kontrol etmesi, özerk olması ve kişisel gelişimini oluşturmasını içeren altı boyutu vardır (Ryff, 1989a, 1989b). İşte psikolojik iyi oluşun bu altı boyutu, bireylerin olumlu yönde işlevde bulunmak için çaba gösterirken karşılaşılabilecekleri farklı meydan okumaları ve uğraşları belirtir.



Kendini kabulde, bireyin kendisine ilişkin olumlu değerlendirmeleri vardır. Sınırlılıkların farkındayken bile kendisinden memnundur, kendisiyle ilgili iyi hisseder. İnsanlarla pozitif ilişkileri içinde, bireyin sıcak ve güvenilir ilişkileri geliştirmesi sürdürmesi vardır. Özerklikte, bireyin geniş sosyal çevresi içinde bireyselliğini sürdürmesi ve özerkliğini araması vardır. Çevresel kontrolde, bireyin kişisel ihtiyaç ve isteklerini karşılayacak şekilde çevresini şekillendirmesi vardır. Yaşam amaçlarında, bireyin çabasının ve meydan okumasının anlamını bulmaya çalışması vardır. Kişisel gelişim içinde ise kapasitelerini ve yeteneklerini geliştirme çabası içinde olması vardır. Yani; insanlar kendi sınırlılıklarının farkında olduklarında dahi kendileri ile ilgili iyi hissetmeye çalışırlar (kendini kabul). Bunun yanında, samimi ve güvene dayalı kişiler arası ilişkileri geliştirmek ve devam ettirmek için çaba gösterirler (olumlu ilişkiler). Yine, bireyselliği sürdürmek için özerklik ararlar (özerklik). Bireysel gereksinimlerini ve isteklerini karşılamaya yönelik olarak çevrelerini şekillendirmek için çaba gösterirler (çevresel hâkimiyet). Çaba ve uğraşlarında anlam bulmaları yaşamsal bir amaçtır (yaşam amacı). Potansiyellerinin ve yeteneklerinin birçoğunu kullanması ise psikolojik iyi oluş için temeldir (kişisel gelişim) (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Yapılmış olan araştırmalarda, psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek olan bireylerin sağlıklı olduğu (Robertson ve Cooper, 2010), akademik başarılarının (Trucchia, Lucchese, Enders ve Fernández, 2013), sosyal becerilerinin (Nair, Ravindranath ve Thomas, 2013), iş performanslarının (Robertson ve Cooper, 2010; Wright ve Cropanzano, 2004) ve iş doyumlarının da yüksek olduğu (Emery ve Barker, 2007; Lin, MacLennan, Hunt ve Cox, 2015; Riaz ve Haider, 2010; Wright ve Bonnett, 2007) bulunmuştur. Psikolojik iyi oluşun yukarıda belirtildiği gibi bireyin birçok özelliğinin üzerinde olduğu gibi, dönüştürücü liderlik özelliğinin üzerinde de önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Dönüştürücü liderlerin, psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek düzeyde olması beklenir. Psikolojik iyi oluşu düşük olan bir yöneticinin (müdür ve müdür yardımcılarını), liderlik yaptığı okulundaki öğretmenleri, okul psikolojik danışmanlarını ve diğer personeli mutlu ederek örgütünü en verimli şekilde çalıştırıp, hedeflerine ulaştırması beklenemez. Kendisini kabul eden, insanlarla olumlu ilişkileri

kurabilen; aynı zamanda bireyselliğini de sürdürebilen; çevresini kontrol edebilen; yaşamında anlamlı amaçlarını sürdürebilen ve kişisel gelişimini sağlayabilen (Ryff, 1995) yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksektir. Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan ve dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip olan müdür ve müdür yardımcıları değişimi başlatabilirler. Bir yandan öğretmenlere, okul psikolojik danışmanlarına ve diğer personele; öbür yandan öğrenci ve velilere ilham vererek onların performanlarını arttırabilirler, takım çalışmasına katabilirler. Zihinsel uyarım ile yaratıcılıklarını geliştirebilirler. Onlara, bireysel ilgi göstererek, eşit yaklaşım sergileyerek, hepsine özel ve eşsiz biriymiş gibi davranarak (Bass, 1990; Nikezic, Puric ve Puric, 2012; Fisher, Weir ve Phillips, 2014), psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkileyebilirler (Arlond, Turner, Barling, Kelloway ve McKee, 2007).

Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) hedeflerine ulaşması, başarması, yeniliği ve dönüşümü gerçekleştirmesi daha kolay olacaktır. Bu araştırmanın amacı da, yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerinin, psikolojik iyi oluşa, cinsiyete, medeni duruma, kıdeme ve yapılan göreve göre yordanmasıdır. Bu araştırma sonuçları, özellikle psikolojik iyi oluş ile dönüştürücü liderlik davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımında önemli olabilir.

## YÖNTEM

Araştırma, yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerinin psikolojik iyi oluşa, cinsiyete, medeni duruma, kıdeme ve yapılan göreve göre yordanmasını incelemeye yönelik olarak yapılmış olan betimsel bir çalışmadır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, ulaşılabilen evrendir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ancak bu sınırlı evrene genellenebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmanın evrenini; 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde, İstanbul ili Zeytinburnu, Güngören, Esenler, Bağcılar, Bayrampaşa, Başakşehir, Bakırköy ve Bahçelievler ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve lisede (devlet okullarında) görev yapan

1850 okul yöneticisi oluşturmuştur. “Tesadüfi Örneklem Yöntemi” ile 355 yöneticiye uygulama yapılmıştır. Eksiksiz işaretleme yapan 322 okul yöneticisi örnekleme oluşturmuştur. Araştırmada Bağcılar’dan 52, Bahçelievler’den 48, Bakırköy’den 29, Başakşehir’den 23, Bayrampaşa’dan 43, Esenler’den 59, Güngören’den 36, Zeytinburnu’dan 32 olmak üzere toplam 322 okul yöneticisi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin 66’sını (%20. 5) kadın, 256’sı (%79.56) erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin 50’si (%15.5.1) okul müdürü, 272’si (%84. 5) müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısıdır. Ayrıca, yöneticilerin 260’ı (%80. 7) evli, 62’si (%19. 3) ise bekârdır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada gerekli verileri elde etmek için ““Psikolojik İyi Oluş Ölçeği”, Dönüştürücü Liderlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

### ***Psikolojik İyi Oluş Ölçeği***

Ryff tarafından 1989 yılında geliştirilmiş olan Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması Cenkseven (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 6’lı Likert tipinde olup, her bir boyutta 14 madde olmak üzere toplam 84 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 504, en düşük toplam puan ise 84’tür. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapılmış olan ölçüt bağıntılı geçerlik puanları Yaşam Doyumu Ölçeği ile .60, Yaşam Yönelimi Ölçeği .48, Pozitif- Negatif Duygu Ölçeğinden Pozitif Duygu boyutu ile .52, Negatif Duygu boyutu ile -.52, Denetim Odağı Ölçeği ile -.39, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile -.62 ve Zung Depresyon Ölçeğinden -.72’dir. Ayrıca, ölçeklerin birbirleri ile ve toplam puanla korelasyonları .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (.28 ile .73).

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için madde analizi, iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. 84 maddenin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği’nden elde edilen toplam puanı ile korelasyonları .25 ile .57 arasında değişmektedir. Her bir maddenin içinde bulunduğu faktörün toplam puanı ile korelasyonları, kendini kabul için .37 ile .63, diğerleri ile olumlu ilişkiler için .42 ile .70, özerklik için .38 ile .60, çevresel hakimiyet

için .32 ile .63, yaşam amacı için .30 ile .58 ve bireysel gelişim için .38 ile .61 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları ise kendini kabul .79, diğerleri ile olumlu ilişkiler .83, çevresel hakimiyet .77, özeklik .78, bireysel gelişim .74 ve yaşam amacı .76, olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı .93'tür. Test-tekrar test güvenilirliği için korelasyon katsayıları, kendini kabul için .76, diğerleri ile olumlu ilişkiler için .74, bireysel gelişim için .74, özerklik için .77, çevresel hakimiyet için .77 ve yaşam amacı için .75 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test korelasyon katsayısı toplam puan için .84'dür.

### ***Dönüştürücü Liderlik Ölçeği***

Podsakoff'un geliştirdiği ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması İşcan (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için, katılımcıların dönüştürücü liderlik toplam puanlarının iş doyumu düzeyleri, empati kurabilme ve kişilerarası ilişkiler becerisi ile olan ilişkisine bakılmış ve korelasyon analizi yapılmıştır. Dönüştürücü liderlik toplam puanı ile iş doyumu arasındaki ilişki .34 ( $p < .01$ ), empati kurabilme arasındaki ilişki .31 ( $p < .01$ ) ve kişilerarası ilişkiler becerisi arasındaki ilişki .28 ( $p < .01$ )'dir. Ayrıca, ölçeğin faktör analizi sonucunda, maddeler 5 boyutta toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması da yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için yapılmış olan iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için .93, grup amaçlarının kabulünü sağlama boyutu için .91, bireysel ilgi gösterme boyutu için .93, entelektüel teşvikte bulunma boyutu için .87, yüksek başarı beklentisine sahip olma boyutu için .82, vizyon ve ilham sağlama, uygun rol modeli olma boyutu için .91 olarak bulunmuştur (İşcan, 2002).

### ***Kişisel Bilgi Formu***

Formun başında araştırmanın amacı yer almıştır. Yöneticilerin "Bilgilendirilmiş Onayı" alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Kişisel Bilgiler Formu"nda cinsiyete, medeni duruma, kıdeme ve yapılan göreve (müdür ve müdür yardımcısı) ilişkin sorular bulunmaktadır.

### Verilerin Analizi

Verileri toplamak için ölçekler yöneticilere (müdür ve müdür yardımcılarını) uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 Paket Programı'ndan yararlanılmıştır. Araştırmada, yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerinin psikolojik iyi oluşa, cinsiyete, medeni duruma, kıdeme ve yapılan göreve göre anlamlı bir biçimde yordanıp yordanmadığını belirleyebilmek için Basit Regresyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişken bir, bağımsız değişken bir ise kullanılan yöntem "Basit Regresyon Analizi" denir (Büyüköztürk, 2002).

Analizde "Dönüştürücü Liderlik", bağımlı değişken olarak alınmıştır. "Psikolojik İyi Oluş" ise bağımsız değişkendir. Bu nedenle, Psikolojik İyi Oluş Ölçek toplam puanlarının ortalaması bulunarak, bu ortalamanın altında bulunan puanlar düşük psikolojik iyi oluş (0) olarak; bu ortalamanın üzerinde bulunan puanlar ise yüksek psikolojik iyi oluş (1) olarak kodlanmıştır. Kategorik olan bağımsız değişkenlerin (psikolojik iyi oluş, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve yapılan görev) regresyon analizinde kullanılabilmesi için "dummy (kukla)" değişkenler oluşturulmuş (Büyüköztürk, 2002) ve analize dâhil edilmiştir. Düşük psikolojik iyi oluş (0), yüksek psikolojik iyi oluş (1); kadın (0), erkek (1); evli (0), bekâr (1); kıdem az (0), kıdem fazla (1); müdür (0), müdür yardımcısı (1) olarak kodlanmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Problemin çözümü için öncelikle Dönüştürücü Liderlik Ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık katsayısına bakılmış ve .692 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanların çarpıklık katsayısının (Skewness) +/-1 sınırları içinde olduğu (Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014) görülmektedir. Bu puan dağılımı, normal dağılımı göstermektedir.

Araştırmada, yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerinin psikolojik iyi oluşa, cinsiyete, medeni duruma, kıdeme ve yapılan göreve göre anlamlı bir biçimde yordanınıp yordanmadığını belirleyebilmek için Basit Regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Psikolojik İyi Oluşun, Cinsiyetin, Medeni Durumun, Kıdemin, Yapılan Görevin Yöneticilerin Dönüştürücü Liderlik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart $\beta$	t	p	F	p	R	R <sup>2</sup>
Sabit	90.827		130.70	.00	38.51	.00	.33	.11
Psikolojik İyi Oluş	6.61	.33	6.21	.00				
Psikolojik İyi Oluş	n	$\bar{X}$	Ss					
Yüksek	137	97.44	9.27					
Düşük	185	90.82	9.58					
Yordayıcı Değişkenler	B	Standart $\beta$	t	p	F	p	R	R <sup>2</sup>
Sabit	93.652		76.05	.00	.00	.99	.00	.00
Cinsiyet	.16	.00	.01	.99				
Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss					
Kadın	66	93.65	9.15					
Erkek	256	93.64	10.21					
Yordayıcı Değişkenler	B	Standart $\beta$	t	p	F	p	R	R <sup>2</sup>
Sabit	94.288		153.34	.00	5.78	.02	.13	.02
Medeni Durum	3.37	.13	2.40	.02				
Medeni Durum	n	$\bar{X}$	Ss					
Evli	260	94.29	9.51					
Bekâr	62	90.92	11.48					
Yordayıcı Değişkenler	B	Standart $\beta$	t	p	F	p	R	R <sup>2</sup>
Sabit	92.575		127.20	.00	5.07	.03	.13	.02
Kıdem	2.52	.13	2.25	.03				
Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss					
Fazla	136	95.10	9.70					
Az	186	92.58	10.09					
Yordayıcı Değişkenler	B	Standart $\beta$	t	p	F	p	R	R <sup>2</sup>
Sabit	98.240		70.84	.00	13.03	.00	.20	.04
Görev	5.45	.20	3.61	.00				
Görev	n	$\bar{X}$	Ss					
Müdür	50	98.24	8.27					
Müdür Yrd.	272	92.79	10.06					

Tablo 1’e bakıldığında, psikolojik iyi oluş değişkeninin, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı

Tablo 1’e bakıldığında, psikolojik iyi oluş değişkeninin, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı ( $R = .33$ ,  $R^2 = .11$ ,  $F = 38.51$ ,  $p < .00$ ) olduğu görülmektedir. Dönüştürücü liderlik davranışlarına ilişkin toplam varyansın %11’inin yöneticilerin psikolojik iyi oluşları ile açıklandığı ifade edilebilir. Psikolojik iyi oluş

düzeyi düşük olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik puan ortalaması ( $\bar{x}=90.82$ ) psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olanlarından ( $\bar{x}=97.44$ ) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Tablo 1'e bakıldığında, cinsiyet değişkeninin, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı ( $R= .00$ ,  $R^2= .00$ ,  $F=.00$ ,  $p > .05$ ) olmadığı görülmektedir. Erkek yöneticilerin dönüştürücü liderlik puan ortalaması ( $\bar{x}=93.64$ ) ile kadın yöneticilerin dönüştürücü liderlik puan ortalaması ( $\bar{x}=93.65$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 1'e bakıldığında, medeni durum değişkeninin, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı ( $R= .13$ ,  $R^2= .02$ ,  $F=5.78$ ,  $p<.02$ ) olduğu görülmektedir. Dönüştürücü liderlik davranışlarına ilişkin toplam varyansın % .02'sinin yöneticilerin medeni durumları ile açıklandığı ifade edilebilir. Bekâr olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik puan ortalaması ( $\bar{x}=90.92$ ), evli olan yöneticilerinden ( $\bar{x}=94.29$ ) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Tablo 1'e bakıldığında, kıdem değişkeninin yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı ( $R= .13$ ,  $R^2= .02$ ,  $F=5.07$ ,  $p < .03$ ) olduğu görülmektedir. Dönüştürücü liderlik davranışlarına ilişkin toplam varyansın % .02'sinin yöneticilerin kıdem ile açıklandığı ifade edilebilir. Kıdemi az olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik puan ortalaması ( $\bar{x}=92.58$ ), kıdemi fazla olan yöneticilerinden ( $\bar{x}=95.10$ ) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Tablo 1'e bakıldığında, yapılan görev (müdür yardımcılığı ve müdür) değişkeninin, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı ( $R= .20$ ,  $R^2= .04$ ,  $F=13.03$ ,  $p<.00$ ) olduğu görülmektedir. Dönüştürücü liderlik davranışlarına ilişkin toplam varyansın % .04'ünün yöneticilerin yaptıkları görev ile açıklandığı ifade edilebilir. Müdür yardımcısı olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik puan ortalaması ( $\bar{x}=92.79$ ), müdür olan yöneticilerinden ( $\bar{x}=98.24$ ) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada, yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerinin psikolojik iyi oluşa, cinsiyete, medeni duruma, kıdeme ve yapılan göreve göre anlamlı bir biçimde yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, psikolojik iyi oluş, medeni durum, kıdem ve yapılan görev değişkenlerinin yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ancak, cinsiyet değişkeninin yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışlarını anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda, psikolojik iyi oluş değişkeninin, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeyleri, psikolojik iyi oluş düzeyi düşük olan yöneticilerinkinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Doğan, Totan ve Sapmaz'ın (2013) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, psikolojik iyi oluş, özsaygı, duygusal özyeterlik ve mutluluk arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, yapılmış olan araştırmalarda, psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek olan bireylerin sağlıklı oldukları (Roberston ve Cooper, 2010), bağışıklık sistemlerinin daha güçlü olduğu, enerjik oldukları (Nelson vd. 2014), akademik başarılarının (Trucchia, Lucchese, Enders ve Fernández, 2013), sosyal becerilerinin (Nair, Ravindranath ve Thomas, 2013), iş performanslarının (Roberston ve Cooper, 2010; Wright ve Cropanzano, 2004) ve iş doyumlarının da yüksek olduğu (Emery ve Barker, 2007; Wright ve Bonnett, 2007) bulunmuştur. Psikolojik iyi oluşun yukarıda belirtildiği gibi bireyin birçok özelliği üzerinde olduğu gibi dönüştürücü liderlik özelliği üzerinde de önemli bir etkisinin olduğu bu araştırmanın bulguları ile desteklenmektedir. Yönetici kendisinden hoşnutsa, otonomi arıyorsa, çevresel kontrolü sağlayıp biçimlendirebiliyorsa, yaşamının amacı varsa ve yeteneklerini geliştirme çabası içinde ise psikolojik iyi oluşu yüksektir. Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan dönüştürücü lider, değişimi başlatabilir. Takipçilerine ilham vererek onların performanslarını arttırabilir. Zihinsel uyarım ile yaratıcılıklarını geliştirebilir. Takipçilerine, bireysel ilgi göstererek, hepsine eşit yaklaşım sergiler (Bass, 1990; Nikezic, Puric ve Puric, 2012; Fisher, Weir ve



Phillips, 2014). Ayrıca çalışanların psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkiler (Arnold, Turner, Barling, Kelloway ve McKee, 2007). Yeniliği, değişimi ve dönüşümü sağlarlar.

Araştırmanın sonucunda, cinsiyet değişkeninin, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Kadın yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeyi ile erkek olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyetin yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerini anlamlı bir biçimde yordamadığı bulgusu, yapılmış olan bazı araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken; bazı araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Araştırma bulgusu ile benzerlik gösteren Doğan (2010); Özdil-Aydın (2009); Kent, Blair ve Rudd'un (2010); Mohammed, Othman ve D'Silva'nın (2012); Kaygın ve Yerdelen-Kaygın'ın (2012) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda kadın ve erkek liderlerin dönüştürücü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan, Druskat'ın (1994) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha yüksek düzeyde dönüştürücü liderlik stilini gösterdikleri bulunmuştur. Eagly, Johannesen-Schmidt ve Van Engen'in (2003) yapmış oldukları 45 araştırmanın meta analizi sonucunda, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha yüksek düzeyde dönüştürücü liderlik stilini gösterdikleri bulunmuştur. Şirin'in (2008) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda da kadın yöneticilerin kendilerini erkek yöneticilerden daha fazla dönüştürücü lider olarak gördükleri bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda, medeni durum değişkeninin, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Evli olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeyleri, bekâr olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Evli olan yöneticiler aile yaşantısında da bekâr olan yöneticilere göre birçok sorumluluk aldıkları ve çeşitli konularda kararlar almaları gerektiğinden aile yaşantısının dönüştürücü liderlik düzeylerine olumlu katkı yaptığı söylenebilir. Medeni durumun, yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerini anlamlı bir biçimde yordadığı bulgusundan farklılık gösteren Mohammed, Othman ve D'Silva'nın (2012); Kaygın ve Yerdelen-Kaygın'ın (2012) yapmış oldukları

araştırmaların sonucunda, medeni duruma göre dönüştürücü liderlik stili üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucunda, kıdem değişkeninin, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Kıdemi fazla olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeyleri, kıdemi az olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Araştırma bulgusu ile benzerlik gösteren Doğan'ın (2010) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, yöneticilerin kıdemi arttıkça dönüştürücü liderlik stiline de arttığı bulunmuştur. Bu bulgular, yöneticilerin kıdemi arttıkça, değişime ve yeniliğe daha çok önem verdikleri biçiminde yorumlanabilir. Öte yandan, araştırma bulgusu ile farklılık gösteren Kaygın ve Yerdelen-Kaygın'ın (2012); Şirin'in (2008) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda kıdemin dönüştürücü liderlik stili üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucunda, yapılan görev değişkeninin, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Müdürlük görevini yapan yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeyi, müdür yardımcılığı görevini yapan yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeyinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılara göre dönüştürücü liderlik düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek bulunması yöneticilikteki kıdemlerine, aldıkları mesleki seminerlere, yöneticilikteki tecrübelerine bağlanabilir. Yapılan görev değişkeni ile yapılmış olan başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak, araştırma konusu ile dolaylı ilgili olan Doğan'ın (2010) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri konusunda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenler, okul yöneticilerinin “ara sıra” dönüştürücü liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini belirtirlerken; yöneticiler dönüştürücü liderlik davranışlarını “her zaman” gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, okullarda yapılan yeniliklerin ve değişimlerin öğretmenler tarafından yeterli düzeyde görülmediğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular dikkate alınarak yapılan öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1) Psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu nedenle, okul psikolojik danışmanları tarafından yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcıları) psikolojik iyi oluş düzeylerini arttırmaya dönük psiko-eğitim çalışmalarını yapmaları yarar sağlayacaktır.

2) Kıdemi fazla olan yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kıdemi fazla olan yöneticilerin, kıdemi az olan yöneticilere (müdür ve müdür yardımcıları) bilgi ve tecrübelerini anlatabilecekleri toplantıların ve çalıştayların yapılmasının sağlanması katkı getirebilecektir.

## KAYNAKLAR

- Arlond, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K. ve Mckee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being:the mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12 (3), 193–203.
- Aydıntan, B. (2009). Ruhsal zekanın dönüştürücü liderlik üzerine etkisini araştıran uygulamalı bir çalışma.*Atatürk Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,23 (2),257-274.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Belasen, A. ve Frank, N. (2012). Women’s leadership: using the competing values framework to evaluate the interactive effects of gender and personality traits on leadership roles.*International Journal of Leadership Studies*, 7(2), 192-214.
- Berberoğlu, G. (2004). Yetki, Güç Ve Liderlik.Yayınlandığı Kitap C. Koparal,*Yönetim Organizasyon*, (137-155). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları (1457).
- Burnette, C. (2012).*How Leadership Can Influence Well-Being: TheRoles of Leader-Member Exchange and Social Support*. Master Thesis. Clemson University, Clemson,South Carolina.
- Büyüköztürk, Ş.(2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*.Ankara:Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cenkseven, F.(2004). *Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Deniz, M.E., Hamarta, E., Arslan, C. ve Başçiftçi, F. (2007, Eylül). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Umutsuzluk ve Akademik Başarılarının Problem Çözme Yaklaşımları Açısından İncelenmesi*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik Tarzlarının Ve Adalet Algısının; Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Doğan, S. (2010). Leadership behaviors of the primary school administrators according to the opinions of teachers and administrators. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 11 (3), 101-123.
- Doğan, T., Totan, T. ve Sapmaz, F. (2013). The role of self-esteem, psychological well - being, emotional self - efficacy, and affect balance on happiness: a path model. *European Scientific Journal*,9,(20), 31-42.
- Druskat, V. U. (1994). Gender and leadership style: transformational and transactional leadership in the Roman Catholic Church. *Leadership Quarterly*, 5, 99-119.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C. ve Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129 (4), 569-591.
- Emery, C. R. ve Barker, K. J. (2007). The effect of transactional and transformational Leadership Styles on the organizational commitment and job satisfaction of customer contact personnel. *Journal of Organizational Culture, Communication, and Conflict*, 11 (1), 77-90.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-32.
- Erturgut, R. (2000). *Örgütsel Değişimde Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Fisher, Weir ve Phillips, (2014). Beyond transactional and transformational leadership into the double helix: a case-study of blended leadership in police work. *Review of Enterprise and Management Studies*1 (2), 16-28.
- Güney, S.(2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara Nobel.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G.(2015). *Eğitim Yönetimi*. (Çev.Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Hughes, R. .L., Ginnett R. .C ve Curphy, G. J. (2012). Leadership : enhancing the lessons of experience. New York: McGraw-Hill/Irwin.  
<[https://www.homeworkmarket.com/sites/default/files/q2/04/08/leadership\\_-\\_textbook\\_1.pdf](https://www.homeworkmarket.com/sites/default/files/q2/04/08/leadership_-_textbook_1.pdf)> (2015, Aralık)

- Igbaekemen, G. .O (2014). Impact of Leadership Style on Organisation Performance: A Strategic Literature Review. *Public Policy and Administration Research*, 4 (9), 126-136.
- İşcan, Ö. F.(2002). *Küresel İşletmecilikte Dönüştürücü Liderlik Anlayışı -Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İşcan, Ö.F.(2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 160-177.
- İşgör, İ. Y.(2011). Üniversite öğrencilerinin muhafazakâr yaşam tarzları ile psikolojik iyi oluşlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Judeh, M. (2010). Transformational leadership: a study of gender differences in private universities. *International Review of Business Research Papers* 6 (4), 118 – 125.
- Karcıoğlu, F. ve Kaygın, E. (2013). Dönüştürücü liderlik anlayışının yaratıcılığa ve yeniliğe etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (5), 99-111.
- Kaygın, E. ve Yerdelen Kaygın, C. (2012). Çalışanların dönüştürücü liderlik algılarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 29-38.
- Kent, T. W., Blair, C. A. ve Rudd H. F. (2010). Gender differences and transformational leadership behavior: do both german men and women lead in the same way? *International Journal of Leadership Studies*, 6(1), 52-66.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D. ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social*, 82 (6), 1007–1022.
- Lai, A. (2011). Transformational-Transactional Leadership Theory. *AHS Capstone Projects*. Paper 17. [http://digitalcommons.olin.edu/ahs\\_capstone\\_2011/17](http://digitalcommons.olin.edu/ahs_capstone_2011/17) (2015, Aralık).
- Lin, P. Y., MacLennan, S., Hunt, L. ve Cox, T. (2015). The influences of nursing transformational leadership style on the quality of nurses' working lives in Taiwan: a cross-sectional quantitative study. *Lin et al. BMC Nursing*, 14 (33), 1-9.
- McCleskey, J. A. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5 (4), 117-130.
- Mohammed, K. A., Othman, J. ve D'Silva J. L. (2012). Social demographic factors that influence transformational leadership styles among top management in selected organizations in malaysia. *Asian Social Science*, 8, (13), 51-58.
- Morton, K. L., Barling, J. Rhodes, R. E. Mâsse, L. C., Zumbo, B. D. ve Beauchamp, M. R. (2011). The application of transformational leadership theory to parenting:

- questionnaire development and implications for adolescent selfregulatory efficacy and life satisfaction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 688-709.
- Nair, A. R., Ravindranath, S. ve Thomas, J. (2013). Can social skills predict wellbeing? : an exploration. *European Academic Research*, I(5), 712-720.
- Nelson, K., Boudrias, J. S., Brunet, L., Morin, D., De Civita, M. Savoie, A., ve Alderson, M. (2014). Authentic leadership and psychological well-being at work of nurses: The mediating role of work climate at the individual level of analysis. *Burnout Research* 1, 90-101.
- Nikezić, S., Purić, S., & Purić, J. (2012). transactional and transformational leadership: development through changes. *International Journal for Quality Research*, 6(3), 285-296.
- Özdil-Aydın, E. (2009). *Dönüştürücü Liderlik Ve Toplumsal Cinsiyet Rollerini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Riaz, A. ve Haider, M. H. (2010). Role of transformational and transactional leadership on job satisfaction and career satisfaction. *BEH - Business and Economic Horizons*, 1(1), 29-38.
- Riggio, R. E. (2014). *Endüstri Ve Örgüt Psikolojisine Giriş* (Çev. Ed. Belkıs Özkara). Ankara: Nobel
- Robertson, I. T. ve Cooper, C. L. (2010). Full engagement: the integration of employee engagement and psychological well-being. *Leadership & Organization Development Journal*, 31 (4), 324-336.
- Rodrigues, A. O. ve Ferreira, M. C. (2015). The impact of transactional and transformational leadership style on organizational citizenship behaviors. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 20 (3), 493-504.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond ponce de leon and life satisfaction: new directions in quest of successful ageing. *International Journal Of Behavioral Development*, 12 (1), 35-55.
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4) , 99-104.
- Şirin, E. F. (2008). *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, İstanbul.
- Taylor, S. E. ve Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103 (2), 193-210.

- Trucchia S. M., Lucchese M.S., Enders J. E., Fernández, A. R.(2013). Relationship between academic performance, psychological well-being, and coping strategies in medical students. *Revista Facultad de Ciencias Medicas*, 70 (3),144-52.
- Verma, S. P. ve Krishnan, V. R. (2013).Transformational leadership and follower'sorganizational commitment: role of leader's gender. *NMIMS Management Review*,23, 91-112.
- Winston, B. E. ve Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1 (2), 6-66.
- Wright, T. A. ve Bonett, D. G. (2007). Job satisfaction and psychological well-being as nonadditive predictors of workplace turnover. *Journal of Management*, 33 (2), 141-16.
- Wright, T. A. ve Cropanzano, R. (2004). The role of psychological well-being in job performance: a fresh look at an age-old quest. *Organizational Dynamics*,33 (4), 338–351.
- Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 29 (2), 295-310.
- Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece İlçesi Orta Öğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

## SUMMARY

*This is a descriptive study aiming to examine whether administrators' levels of transformational leadership is predicted by psychological well-being and other certain personal variables. The study universe consists of 1850 school administrators (principals, chief vice-principals, and vice-principals) working at public institutions of primary and secondary education (primary, secondary, and high schools) in Zeytinburnu, Güngören, Esenler, Bayrampaşa, Başakşehir, Bakırköy, Bahçelievler and Bağcılar districts located on the European side of Istanbul in 2014-2015 academic year. The study sample of 322 school administrators was formed through random sampling from the study universe. The "Psychological Well-Being Scale, the "Transformational Leadership Scale ", and a "Personal Information Form" were employed to obtain the data. The scales were administered to the School Administrators for data collection. SPSS 21 Software Package was used for data analysis. A Simple Regression analysis was performed in order to ascertain whether the administrators' levels of transformational leadership is significantly predicted by psychological well-being, gender, marital status, seniority and the job status. The level of significance for the study was determined to be .05.*

*The study examines whether psychological well-being significantly predicts administrators' levels of transformational leadership. The study results demonstrated that the psychological well-being variable is a significant predictor of administrators' transformational leadership behavior. The mean transformational leadership score of the administrators with high levels of psychological well-being was significantly higher than that of those with low psychological well-being levels. Doğan, Totan & Sapmaz (2013) found a positively significant correlation among psychological well-being, self-esteem, emotional self-efficacy, and happiness. Furthermore, there are reports in the literature that individuals with high psychological well-being tend to be healthy (Roberston & Cooper, 2010) with stronger immune systems and energy (Nelson et al., 2014), as well as higher academic performance (Trucchia, Lucchese, Enders & Fernández, 2013), better social skills (Nair, Ravindranath & Thomas, 2013), job performance (Roberston & Cooper, 2010; Wright & Cropanzano, 2004) and higher job satisfaction (Emery & Barker, 2007; Wright & Bonnett, 2007). As stated above, psychological well-being has significant impact upon several individual characteristics as well as upon transformational leadership, a fact which is corroborated by the results of the the present study.*

*The study also investigated whether gender significantly predicts administrators' levels of transformational leadership. The results showed that the gender variable is not a significant level of administrators' transformational leadership behavior. There was no significant difference between the mean transformational leadership score of female and male administrators. The finding that gender is not a significant predictor of administrators' transformational leadership levels is in conformity with the results of certain earlier studies, but conflicts with the results of some others. In studies with similar results, Doğan (2010); Özdil-Aydın (2009); Kent, Blair & Rudd (2010); Mohammed, Othman & D'Silva (2012); Kaygın & Yerdelen-Kaygın (2012) found no significant difference between the transformational leadership behaviors of female and male leaders. On the contrary, Druskat (1994) reported that female leaders exhibited more transformational leadership qualities when compared to male leaders. Eagly, Johannesen-Schmidt & Van Engen (2003) conducted a meta analysis on 45 studies and found that female leaders were more transformational than male leaders. Similarly, Şirin (2008) reported a significant difference in managers' transformational leadership qualities according to their gender and found that female managers perceive themselves as more transformational when compared to male managers.*

*Another problematic of the study was to examine whether marital status significantly predicts administrators' levels of transformational leadership. The study's results revealed that the marital status variable is another significant predictor for administrators' transformational leadership behavior. The mean transformational leadership score for married administrators was found to be significantly higher than that of single administrators. The finding that marital status is a significant predictor of administrators' transformational leadership levels is in conflict with the results of Mohammed, Othman & D'Silva (2012); Kaygın & Yerdelen-Kaygın (2012) who found no significant impact of marital status upon transformational leadership style.*

*The study also attempted to find out whether seniority significantly predict administrators' transformational leadership levels. The results showed that the seniority variable is a significant predictor of administrators' transformational leadership behavior. The administrators with greater*



seniority had significantly higher mean transformational leadership score when compared to those with less seniority. In similarity with the results of the present study, Doğan (2010) found that there is an increase in managers' transformational leadership styles with higher seniority. This could be taken to indicate that with increasing seniority, managers tend to attach greater importance to change and innovation. On the other hand, as different from the result of the present study, Kaygın & Yerdelen-Kaygın (2012); Şirin (2008) found no significant effect of the seniority upon transformational leadership style.

Finally, the study examined whether job status (principal or vice-principal) significantly predict administrators' levels of transformational leadership. The results revealed the job status variable to be a significant predictor of administrators' transformational leadership behavior. The administrators acting as school principals had significantly higher mean transformational leadership score than those acting as vice-principals. School principals were found to exhibit significantly higher levels of transformational leadership when compared to vice-principals, which could be attributed to the principals' seniority, the seminars they have attended, and their managerial experience. In a study indirectly relevant to the subject, Doğan (2010) found significant differences between the opinions of teachers and administrators about the extent to which school administrators displayed "transformational leadership" behaviors. The administrators stated that they "always" displayed "transformational leadership" behaviors, while the teachers stated that their administrators displayed them "occasionally". This could be taken to show that the innovations and changes implemented at schools by administrators are perceived as inadequate by the teachers, who therefore believe that school administrators do not attach the due importance to innovation and change.

## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıfa Uyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

### Examination of Classroom Adaptation of Preschool Children in terms of Some Variables

Hatice UYSAL<sup>1</sup>, Emine Hande AYDOS<sup>2</sup>, Berrin AKMAN<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.  
huysal@ohu.edu.tr

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.  
ehande@hacettepe.edu.tr

<sup>3</sup>Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.  
bakman@hacettepe.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 12.10.2016**

**Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016**

#### ÖZ

*Bu çalışma, Koth, Bradshaw ve Leaf (2009) tarafından geliştirilen; Aydos, Uysal ve Akman (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi (Teacher Observation of Classroom Adaptation- Checklist) kullanılarak okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarını çocukların yaşı, cinsiyeti, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süreleri açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çocukların yaş ve cinsiyet değişkenine; öğretmenlerin de öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenine göre çocukların sınıfa uyum düzeylerinde farklılık gösterip göstermediğini karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Çalışma, devlete bağlı ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından elde edilen verilerle yürütülmüştür (n=122). Araştırmanın bulgularına bakıldığında araştırmada yer alan çocukların Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutlarından almış oldukları puanların, cinsiyet değişkeni ile ilişkisi incelendiğinde Prososyal Davranışlar açısından kız ve erkek arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Konsantrasyon Problemleri ve Davranış Problemleri açısından gruplar arasında kız çocukların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çocukların yaş değişkeni ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda herhangi bir alt boyut için yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ise Prososyal Davranışlar alt boyutu için yüksek lisans derecesine sahip öğretmenin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyim süresine dair yapılan analiz sonucunda Konsantrasyon Problemleri, Davranış Problemleri ve*

*Prososyal Davranışlar açısından 10-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.*

**Anahtar Sözcükler:** Sınıfa uyum, okul öncesi, olumlu sosyal davranış, kontrol listesi

#### **ABSTRACT**

*This study aims to evaluate the preschool children's classroom adaptation in terms of the variables age and gender of the children, education level and professional seniority of the teachers using Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist developed by Koth, Bradshaw and Leaf (2009), adapted Turkish by Aydos, Uysal and Akman (2015). Quantitative research method was used. Non-parametric Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to evaluate classroom adaptation level of children in terms of age and gender of the children, and education level and professional seniority of the teachers. Data was collected from the private and state preschools (n=122). Findings of the research show that there is no difference between girls and boys related to gender variable in subscales of Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist especially in term of prosocial behaviours. There is a difference found in Concentration Problems and Behavioural Problems in favor of the girls. When the children's age variable examined, there is no significant difference in any subscales. When teachers' graduation and professional experience were examined in subscales of Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist; there is a significant difference in favor of teacher who has master's degree graduation level in Prosocial Behaviours. Also, analysis results of teachers' professional experience; there is a difference in Concentration Problems, Behavioural Problems and Prosocial Behaviour in favor of teachers who have 10-15 professional experience.*

**Keywords:** Classroom adaptation, early childhood, prosocial behaviour, checklist

## GİRİŞ

Okul öncesi dönemde pek çok çocuk ilk kez evden uzaklaşmakta ve daha önce tanımadığı yabancı bir ortama girmektedir. Evde daha özgür bir ortama sahip olan çocuk, okul öncesi eğitim kurumuyla birlikte okuldaki ve sınıftaki kurallara uyması ve etrafındakilerle birlikte hareket etmesi gerektiğini anlamaktadır (Oktay ve Unutkan, 2005). Bu ortamda uyulması gereken bazı kurallar, farklı özelliklere sahip öğretmenler ve akranlar, katılması gereken etkinlikler ve yapması gereken birtakım görevler bulunmaktadır (Dinçer, 2005). Bununla birlikte, süreçte çocuktan bu duruma uyum sağlaması ve durumun üstesinden gelmesi beklenmektedir (Oktay, 2010). Okula uyum pek çok beceriyi gerektiren ve beraberinde getiren, sosyal etki ve sosyal davranışlarla da ilişkili çok boyutlu bir kavramdır (Gresham ve Elliott, 1987; Önder ve Gülay, 2010).

Uyum, okul kültürünün ya da öğrenme ortamlarının gerektirdiği çok yönlü özelliklerle çocukların sahip olduğu özelliklerin etkili bir eğitim öğretim süreci için bir araya gelme derecesini ifade etmektedir (Spencer, 1999). Kritik yılları kapsayan okul öncesi dönemin çocuğa sağladığı ilk deneyim alanlarından ve en önemli değişikliklerden birisi de sınıfa uyumdur. Bu dönemde sınıfa uyumun belirleyicilerinin başında akran ilişkileri ve çocuk-öğretmen ilişkisi gelmektedir. Bunun en temel nedeni, okul öncesi eğitim programının özgün yapısı ve gün içinde yapılan etkinliklerin çocuk-çocuk ve öğretmen-çocuk etkileşimini gerektirmesidir (Gülay, 2010; Gülay ve Erten, 2011; Yoleri, 2014). Tüm bu etkileşimler ve etkileşimlerin niteliği çocukların sınıfa uyumlarını etkilemektedir. Okula uyum sağlayan çocuklar, dikkatlidirler, etkinliklerde katılımcı, aktiftirler, bağımsız çalışabilirler ve akademik başarıları daha yüksektir. Ayrıca bu çocuklar akranları ve öğretmenleriyle yakın ve güvene dayalı ilişkiler kurarlar (Bart, Hajami ve Bar-Haim, 2007; Buhs ve Ladd, 2001). Yaşamın erken dönemlerindeki akran ilişkilerinin, sonraki yıllardaki davranış sorunları, yalnızlık, akademik başarı ve uyum ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Birch ve Ladd, 1998). Uyum ve akran ilişkileri karşılıklı etkileşim halindedir (Bart, Hajami ve Bar-Haim, 2007). Bu nedenle, çocukların erken yaşlardan itibaren sınıfa uyumlarını artıracak nitelikte etkileşimler

kurmasının desteklenmesi ve eğitim sürecinde bu becerilerini destekleyecek uygulamalara yer verilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yaş aldıkça ailesine kıyasla akranlarıyla daha çok etkileşimde bulunan çocuğun akran ilişkilerinin ve sosyal davranışlarının niteliği, kurduğu etkileşimlerle gelişmekte ve şekillenmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Özellikle okul öncesi dönem okula uyumun ve akran ilişkilerinin yaşanmasına olanak sağlayan ilk dönemlerdendir. Akranlar, verdikleri güven, sağladıkları destek ve arkadaşlıkla çocukların özgüvenlerini arttırmakta; olumlu akran ilişkileri ile grup içindeki aidiyet hissini geliştirmektedir. Sınıfa ve yeni ortamlara rahatlıkla uyum sağlayan çocukların sosyal etkileşimlerinin daha iyi olduğu, sosyal becerileri sıklıkla kullandıkları, akranları tarafından sevildikleri ve kabul edildikleri görülmektedir (Estell, Jones, Pearl, Van Acker, Farmer ve Rodkin, 2008). Çocukların kurduğu etkileşimlerin niteliği sağlıklı davranışlar sergileyip sergilememesinin bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Nitelsiz etkileşimler beraberinde çeşitli sorunları da getirebilmektedir. Yoleri'ye (2014) göre uyum ve davranış problemleri, okula başlarken ortaya çıkabilen sıkıntılar arasında yer almaktadır. Düşük konsantrasyon ve özsaygı gibi içselleştirme davranışları çocukların sınıfa uyum sağlamasını olumsuz şekilde etkilemektedir (Eggum-Wilkens, Valiente, Swanson ve Lemery-Chalfant, 2014). Çocuklar arasında yaşanmakta olan bu olumsuz ilişki biçimleri çocukluktan yetişkinliğe kadar süregelmektedir. Çocukların bu saldırgan veya olumlu sosyal davranışları, akranlarının onları arkadaş olarak seçmesinde ya da seçmemesinde ve grup hâlindeyken benzer davranışlar sergilemesinde etkilidir (Uysal ve Dinçer, 2012). Tüm bu çalışmalar, akranlarıyla ve çevreleriyle sağlıklı ve güvenli etkileşimler kuran çocukların ileriki yıllarda da daha başarılı olduğunu göstermektedir. Tersine bir durum söz konusu olduğunda da, nitelsiz etkileşimlerin beraberinde önemli sorunlar getirdiği görülmektedir.

Çocukların uyum sağlamalarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Çocuğun sınıfa uyumu, bilişsel, fiziksel ve duygusal açıdan hazır olmayı gerektirir (Yavuzer, 2010, 2000). Yapılan çalışmalarda, okul öncesi eğitime devam eden çocukların ilişkiyi başlatma ve sürdürme, özdenetimini koruma, grup içerisinde çalışma (Erbay, 2008),

nezaket kurallarına uyma, okul ve sınıf kurallarına uyma, eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşma, okula istekli gelme hususlarında başarılı oldukları yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir (Toluç, 2008). Akran ilişkilerinin saldırganlık, şiddete uğrama, sevilmeme gibi farklı boyutları çocukların uyum düzeylerini azaltabilmekte ve olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Betts, Rotenberg ve Trueman, 2009; Estell, vd., 2008; Klima ve Repetti, 2008; Ladd, 2006; Rubin ve Burgess, 2001). Okula başladığında olumsuz akran ilişkileri geliştiren, sosyal becerilerden yoksun olan çocukların çocukluk ve hatta ergenlik boyunca akran reddi, iletişim ile ilgili sorunlar ve akademik başarısızlık yaşayabildikleri belirlenmiştir (Leve, Fisher ve De Garmo, 2007). Aynı şekilde, sağlıklı okula uyumun da olumlu akran ilişkilerinin kurulmasını ve akran kabulünü pekiştirdiği ve artırdığı ortaya çıkmıştır. Akran grubunda yakın arkadaşların az sayıda olması, akranlar tarafından dışlanma, akran şiddetine uğrama, okula uyum ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). Erken yaşlardan itibaren, akranlarla olan ilişkilerin niteliği ve içeriği çocukların okula uyumlarını etkileyebilmektedir. Bütüncül olarak sağlıklı gelişim gösteren çocukların okula uyumlarının daha kolay olduğu, aksi bir durumdaysa ileriki yaşları da kapsayan sorunların ortaya çıkabileceği görülmektedir.

Gülây (2011) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile akran ilişkilerinin farklı boyutları arasındaki ilişkiyi eğitim öğretim yılı boyunca incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, güz ve bahar dönemlerinde çocukların okula uyum düzeyleri yükseldikçe olumlu sosyal davranış düzeyinin de yükseldiğini; uyum düzeyleri azaldıkça olumlu sosyal davranış düzeylerinin de azaldığını göstermektedir. Ayrıca her iki dönemde de okula uyum düzeyi yükseldikçe aşırı hareketlilik, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, saldırganlık ve akran şiddetine uğrama düzeyleri azalmaktadır. Bulgular, okula uyum ile akran ilişkilerinin çeşitli boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. İki dönem için aynı bulguların elde edilmiş olması okula uyumun ve akran ilişkilerinin önemi ve kısa süreli etkisi açısından tutarlılığı göstermiştir.

Çekingen çocukların sınıfa katılımları ve okula uyumları da düşük düzeyde olabilmektedir. Bu durumun sonraki yıllardaki uyum ve yalnızlık düzeyiyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Eggum-Wilkens vd., 2014; Stoeckli, 2010). Gomes ve Livesey (2008) tarafından yapılan çalışmada, aşırı hareketli çocukların akran ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları, sınıfa uyum sağlamada zorluk çektikleri belirlenmiştir. Bununla paralel olarak; yardımlaşma, paylaşma, etkili iletişim becerilerinin, akran ilişkilerindeki olumlu davranış örneklerini desteklediği ve artırdığı vurgulanmıştır. Küçük çocukların uyumları ile akran ilişkilerinin farklı boyutları arasında karşılıklı etkileşim bulunmaktadır. Bu durum, arkadaşı olmayan çocuklar için sosyal olmayan davranışlara ve zorbalığa dönüşebilmektedir. Yalnız kalan çocuklar, arkadaş grubuna yeter ki dâhil olabilmek amacıyla akranlarının kendilerine zorbaca davranmalarına göz yumdukları gibi saldırgan davranış örüntüleri sergileyen çocuklar da kendilerine hedef olarak arkadaşsız çocukları seçmektedirler (Uysal ve Dinçer, 2012; Hanish ve Guerra, 2004; Hodges, Boivin, Vitaro ve Bukowski, 1999; Hodges, Malone ve Perry, 1997). Ayrıca yüksek düzeyde saldırganlık sergileyen akranların sınıf arkadaşları tarafından daha çok kabul görmesi, çocukların istenmeyen akran sosyalleşmesi türünden korunamamasının başlıca nedenleri arasındadır (Powers ve Bierman, 2013).

Gülây-Ogelman ve Erten'in (2013) 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerinin birlikte, okula uyum düzeyi üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığını inceledikleri çalışmada, olumlu sosyal davranışın okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu bulunmuştur. Olumlu sosyal davranış ve sosyal konum düzeyleri arttıkça okula uyum düzeylerinde artış meydana gelmiştir. Korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış, aşırı hareketlilik ve saldırganlık değişkenlerinin düzeyleri arttıkça okula uyum düzeyinde azalma görülmüştür. Eggum-Wilkens ve diğerlerinin (2014) okulun ilk yıllarında akran grubunda popülerlik kadar sonraki yıllarda işbirliği ve içselleştirme problemleri gibi utangaçlığın neden olduğu davranışları anlamayı amaçlayan araştırmalarında, çocukların okulun ilk yıllarındaki utangaçlıklarının akran ilişkilerindeki problemler yüzünden sonraki yıllarda sınıflarında güçlükler yaşamalarına neden olabildiği ortaya çıkmıştır.

Gülay ve Erten'in (2011) okul öncesi dönem çocuklarının akran kabulü düzeyinin; okulu sevme, işbirlikçi katılım, okuldan kaçınma ve özyönetim gibi okula uyum değişkenleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada akranları tarafından kabul edilen çocukların okulu sevdikleri, etkinliklere işbirlikçi katılımlarının arttığı, okuldan daha az kaçındıkları ve özyönetim becerilerini daha sıklıkla sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, akranlar tarafından reddedilmenin de çocukların okulu daha az sevmelerine, etkinliklerde işbirlikçi katılım ve kendini yönetme becerilerini daha az sergilemelerine ve okuldan daha çok kaçınmalarına neden olacağını ortaya koymaktadır. Powers ve Bierman'ın (2013) erken çocukluk döneminde çocukların okulda yaşadıkları yıkıcı davranışlarını ve akran ilişkilerini incelemek için öğretmen değerlendirmelerini kullanmıştır. Bu çalışmada, yıkıcı çocuklara yönelik akran reddinin azaldığı ve saldırgan arkadaş grubunda yer almanın arttığı akran ilişkileri ile artan yıkıcı davranış düzeylerinin bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Schaeffer, Petras, Ialongo, Masyn, Hubbard, Poduska ve Kellam'ın (2006) erken çocukluk yıllarında ortaya çıkan olumsuz sosyal davranışların yetişkinlikte ortaya çıkan olumsuz sosyal davranışlarla ilişkisi ile bunların kızlar ve erkekler arasında gelişimsel benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmada çocuklar arasında yaşanan akran reddi, yıkıcı davranışlar ve konsantrasyon problemleri incelenmiştir. Erken yıllarda ortaya çıkan yıkıcı davranışların, erken tanıma ve müdahale çalışmalarının yapılmaya değer ölçüde kız çocuklar için önemli bir problem olduğu görülmüştür. Kız çocukların erken yıllarda yıkıcı davranışlar sergilemesinin sonraki yıllarda da bu davranışları sürdüreceğinin bir kanıtı olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklar için yapacağı değerlendirmelerin, bu davranışların önlenmesi ve onlara müdahale edilmesi çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Gatzke-Kopp, Greenberg ve Bierman'ın (2014) öğretmenleri tarafından yüksek düzeyde yıkıcı davranışlar gösterdiği belirtilen okul öncesi dönem çocuklarına sosyal duygusal eğitim programı uyguladıkları deneysel çalışmalarında çocukların duygu düzenleme, saldırganlık ve dışsallaştırma davranışları değerlendirilmiştir. Dışsallaştırma davranışlarının yüksek, duygu düzenleme becerilerinin düşük düzeyde olmasının



öfkesele tepkilerle doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, okula uyumun sağlanabilmesi için önemli görülen değişkenler arasında cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenler de sayılabilir.

Yapılan araştırmalar çocukların yaşları büyüdükçe davranış problemlerinin azaldığı, akran ilişkilerinin, sosyal becerilerinin ve okula uyumlarının arttığını ortaya koymuştur (Campbell, 2006; Vandell, Nenide ve Winkle, 2006). Ogelman ve Erten (2013) yaptıkları bir araştırmada, çocukların 6 yaşta okulu sevme ve uyum düzeyinin 5 yaşa göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak; Çıkrıkçı (1999) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet sınıfa uyum için önemli bir değişken olarak tespit edilmemiştir. Çocukların uyumları arasında cinsiyet ve anne-baba öğrenim düzeyi açısından bir farklılık olup olmadığının incelendiği bir çalışmada, cinsiyet değişkeni açısından çocukların uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Erkan ve Kırcı, 2010). Küçük, Dolu ve Erdoğan (2009) çocuklardaki dikkat düzeyinin yaş ile birlikte orantılı olarak arttığını belirlemiştir.

Sınıfa uyum sürecinde başarılı olmak için öğretmenlerin rolünün de önemli olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin 36-72 aylık çocuklarda gözlemlenen davranış problemleri için kullandıkları eğitsel tanı ve değerlendirme yöntemleri göz önünde bulundurularak, davranış problemlerine yönelik tutumları ve bu problemlerin üstesinden gelme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada, öğretmenlerin davranış problemleri ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmalarına ilişkin benzer oranlarda olumlu ve olumsuz görüşe sahip oldukları görülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda; çocuklarda görülen davranış problemlerine yönelik eğitsel tanı ve değerlendirme yöntemlerini kullanma becerilerinde 0-1 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin kararsız kalma oranları ile katılma oranları benzerlik gösterirken, 2-5 yıllık öğretmenlerin kararsız kalma oranlarının biraz daha düşük olduğu, 6-10 yıllık ve 11-15 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin kararsız kalma, katılma ve tamamen katılma oranlarının benzerlik gösterdiği, 16-20 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin ise neredeyse hiç kararsızlık yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yumuş, 2013).

Sınıfa uyum, akademik başarının artması ve disiplin problemlerinin azalması ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin davranış problemlerini değerlendirmesi, zayıf sınıf yönetimi ve yıkıcı davranışlara sahip çocukların sayısı, yılın farklı dönemleri, çocukların demografik özellikleri, yaşı ve cinsiyeti gibi birçok farklı etkenden etkilenebilmektedir (Koth, Bradshaw ve Leaf, 2009; Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010). Erken dönemde çocukların değerlendirilmesinde çok kaynaklı ve ölçümlü değerlendirmelerden yararlanmak ve aynı zamanda gözlemler yaparak davranış problemlerini tespit etmek ve buna yönelik çözümler üretilebilmek için gerekli çalışmaların yapılması oldukça önemli görülmektedir (Yumuş, 2013). Bu doğrultuda, çalışmanın amacı Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi (Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist) kullanarak anasınıfı çocuklarının sınıfa uyumlarını çocukların yaşı, cinsiyeti, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenleri açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Bu testlerin uygunluğunu belirlemek için “Kolmogorov-Smirnov” testinde yararlanılmıştır (Tablo 1). Çocuklardan elde edilen ölçeğin alt boyutlarına dair toplam puanların normal dağılım göstermesi ve puanların homojen dağılım göstermesi gerekmektedir. SPSS’te normal dağılıma uygunluk testi Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılır. Çalışma grubu büyüklüğünün 50’den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan bir testtir (Büyüköztürk, 2008).

Verilerin çözümlenmesinde kullanılan ölçek sıralamaya dayalı olduğu (Siegel, 1977) için parametrik olmayan istatistikten yararlanılmıştır. Çocuğun yaş, cinsiyet, öğretmenin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi gibi bağımsız gruplar arasında toplam puan ölçümleri açısından fark olup olmadığını anlamak amacı ile Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Böylece analizde anlamlı farklılığa ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır.

**Tablo 1.** Normal Dağılım Özelliğinin Kolmogorov-Smirnov Z Testine Göre İncelenmesi

	Kolmogorov-Smirnov Z				
	İstatistik	N	p	Çarpıklık	Basıklık
Konsantrasyon Problemleri	2.286	122	.000	1.547	2.303
Prososyal Davranışlar	2.540	122	.000	-1.260	.821
Davranış Problemleri	1.697	122	.006	1.827	4.873

Tablo 1 incelendiğinde çocukların ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu noktadan hareketle normal dağılmayan verilere parametrik bir test uygulanamayacağından çalışma verilerinin analizi sırasında parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Konsantrasyon Problemleri alt boyutu çarpıklık 1.547 ve basıklık 2.303 olarak hesaplanmıştır. Sosyosyal Davranışlar alt boyutu çarpıklık -1.260 ve basıklık .821 olarak hesaplanmıştır. Davranış Problemleri alt boyutu çarpıklık 1.827 ve basıklık 4.873 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular da, ölçek alt boyut puanlarının normal bir dağılıma sahip olmadığını göstermiştir.

#### Örneklem/Çalışma Grubu

Bu bölümde sınıftaki çocuklara dair Sınıfa Uyum Gözlem Listesini dolduran öğretmenlere ve sınıflarındaki çocuklara dair demografik bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Çocuklara dair demografik özellikler

Çocukların yaş ve cinsiyet bilgileri	f	%	Toplam
Çocukların yaşı	4 yaş	43	31.9
	5 yaş	58	48.4
	6 yaş	21	19.7
Çocukların cinsiyeti	Kız	58	46.9
	Erkek	64	53.1

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine bakıldığında, 4 yaş gurubu çocukların %31.9'unu; 5 yaş grubunun %48.4'ünü ve 6 yaş grubunun da örneklemin %19.7'sini oluşturduğu görülmektedir (Tablo 2). Aynı zamanda araştırmaya katılan çocukların %46.9'unu kızlar; %53.1'ini ise erkekler oluşturmaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmenlere dair demografik özellikler

Öğretmenlerin eğitim ve mesleki deneyim süresi bilgileri		f	Toplam
Eğitim bilgileri	Ön Lisans	2	7
	Açık Öğretim	2	
	Lisans	2	
	Yüksek Lisans	1	
Mesleki deneyim süresi	1-5 yıl	3	7
	6-10 yıl	3	
	16-20 yıl	1	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, yedi öğretmenden ikisinin ön lisans, ikisinin açık öğretim fakültesi, ikisinin lisans ve bir öğretmenin de yüksek lisans derecesinde eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Tablo 3). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri incelendiğinde; üç öğretmenin 1-5 yıl, üç öğretmenin 6-10 yıl ve bir öğretmenin de 16-20 yıl arasında mesleki deneyim süresine sahip olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmada yer alan tüm öğretmenler kadındır.

### Veri Toplama

Bu çalışma, Koth, Bradshaw ve Leaf (2009) tarafından geliştirilen ve Aydos, Uysal ve Akman (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin (Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist) 4-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının yaş ve cinsiyet değişkenleri ile öğretmenlerin mesleki deneyim süresi ve öğrenim düzeylerine göre incelenmesinden oluşmaktadır.

*Veri Toplama Aracı Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi:* Araştırmada Koth ve diğerleri (2009) tarafından çocukların okul ortamında sınıf davranışlarını ve uyumlarını öğretmen algılarıyla değerlendirmek için geliştirilen Aydos, Uysal ve Akman (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi Kontrol Listesi (Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kontrol listesi altılı likert tipi (asla, nadiren, ara sıra, sık sık, çok sık ya da hemen hemen her zaman), orijinal faktör yapılanmasına uygun şekilde konsantrasyon problemi, yıkıcı davranış ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarından

oluşan bir yapı göstermektedir. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin geliştirme çalışmasında farklı örneklemlerdeki çocuklar için geçerli, güvenilir ve istikrarlı bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır. 25 maddeden oluşan kontrol listesinden güz ve bahar dönemlerinde elde edilen verilerle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, olumlu sosyal davranış boyutuna ait dört madde ölçütleri karşılamadığı gerekçesiyle çıkarılmış ve geriye 21 madde (konsantrasyon problemleri- 7 madde, yıkıcı davranışlar- 9 madde ve olumlu sosyal davranışlar- 5 madde) kalmıştır. 21 maddelik kontrol listesinin orijinal halindeki iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında Cronbach Alfa katsayısı .96 olarak saptanmıştır. Alt boyutlara yönelik Cronbach Alfa katsayısı hem güz hem bahar dönemi için sırasıyla konsantrasyon problemi alt boyutunun .95 ile .97; yıkıcı davranış alt boyutunun .87 ile .93 ve olumlu sosyal davranış alt boyutunun da .88 ile .92 bulunmuş ve kontrol listesinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koth, vd., 2009).

Gözlem listesinin Türkçe'ye uyarlama aşamasında; Aydos, Uysal ve Akman (2015) yaptıkları çalışmayı, devlete bağlı ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından elde edilen verilerle yürütmüşlerdir (n=254). Elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve analizler sonucunda, ölçeğin orijinal faktör yapılanmasına uygun şekilde konsantrasyon problemi, yıkıcı davranış ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarından oluşan üç faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Güvenilirlik analizleri için konsantrasyon problemi alt boyutunun Cronbach Alfa değeri .94; yıkıcı davranış alt boyutunun .90 ve olumlu sosyal davranış alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ise .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin çocukların sınıfa uyumlarını değerlendirme için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi (Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist) sınıf öğretmeni tarafından her çocuk için bireysel olarak doldurulmuştur. Araştırma verileri birkaç aşamada analiz edilmiştir. Önce araştırmanın amaçlarına uygun olarak belirtilen ilişkisel çözümler yapılmıştır. Elde edilen puanların analizi için SPSS 11.0 programı kullanılmıştır.

Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanıp varyansların homojen olmadığı gruplar için parametrik olmayan teknikler kullanıldıktan sonra aritmetik ortalamalar arasındaki fark test edilmiştir. Çocukların yaş ve cinsiyet değişkenine; öğretmenlerin de eğitim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri uygulanarak analiz edilmiştir (manidarlık .05 ve .01 olarak sınanmıştır).

Bağımsız grup t-testi için yeterli frekans sağlanamadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi; varyans analizi için yeterli frekansın sağlanamadığı kategoriler bulunduğu ise parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi uygulanmaktadır. Parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi yalnızca kategoriler arasında fark bulunup bulunmadığını göstermektedir. Bu nedenle uygun bir Post-Hoc testi yoktur (Akt. Otrar, 2006). Dolayısıyla Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın kaynaklandığı grupları belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu doğrultuda kullanılan özel bir test tekniği bulunmaması sebebiyle Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler sunulmuştur.

### **Çocukların Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi Puanlarının**

#### **İncelenmesi**

Çalışma grubunda yer alan çocukların sınıfa uyum becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi aracılığıyla ölçme esnasında aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı U	p	Anlamlı fark
Konsantrasyon Problemleri	Kız	58	54.41	3155.50	1444.500	.032*
	Erkek	64	67.93	4347.50		
Sosyal Davranışlar	Kız	58	63.20	3665.50	1757.500	.605
	Erkek	64	59.96	3837.50		
Davranış Problemleri	Kız	58	52.56	3048.50	1337.500	.008*
	Erkek	64	69.60	4454.50		

Tablo 4'e bakıldığında çocukların Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin Konsantrasyon Problemleri (kp), Sosyal Davranışlar (pd) ve Davranış Problemleri (dp) alt boyutlarından almış oldukları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, Sosyal Davranışlar açısından kız ve erkek arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur (Upd=1757.500, p>.05). Konsantrasyon Problemleri ve Davranış Problemleri açısından gruplar arasında kız çocukların lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Ukp=1444.500, p<.05; Udp=1337.500, p<.05).

Çalışma grubunda yer alan çocukların sınıfa uyum becerilerinin yaş ve öğretmen değişkenlerine göre değişip değişmediğini Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi aracılığıyla ölçme esnasında aldıkları puanların Kruskal-Wallis-H testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesinden Alınan Puanların Yaş ve Öğretmen Değişkenlerine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	n (çocuk)	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark
Konsantrasyon Problemleri	4	43	57.23	2	1.05	.592	
	5	58	63.27				
	6	21	65.36				
Sosyal Davranışlar	4	43	59.60	2	1.78	.411	
	5	58	65.47				
	6	21	54.40				
Davranış Problemleri	4	43	64.30	2	.60	.740	
	5	58	60.99				
	6	21	57.17				

Öğretmen	Konsantrasyon Problemleri	ö1	13	37.54	6	27.81	.000*	ö6>ö1
		ö2	20	90.15				ö6>ö7
		ö3	9	50.11				ö4>ö1
		ö4	11	66.05				ö2>ö1
		ö5	10	50.00				ö2>ö3
		ö6	19	75.79				ö2>ö4
		ö7	40	52.36				ö2>ö5
	Prososyal Davranışlar	ö1	13	96.42	6	59.31	.000*	ö1>ö7
		ö2	20	26.63				ö1>ö6
		ö3	9	59.44				ö1>ö5
		ö4	11	25.59				ö1>ö4
		ö5	10	58.35				ö1>ö3
		ö6	19	55.92				ö1>ö2
		ö7	40	81.36				ö3>ö2
	Davranış Problemleri	ö1	13	29.62	6	33.69	.000*	ö3>ö4
		ö2	20	86.33				ö5>ö2
		ö3	9	59.22				ö6>ö2
		ö4	11	95.14				ö6>ö4
		ö5	10	54.05				ö7>ö2
		ö6	19	61.32				ö7>ö3
		ö7	40	52.66				ö7>ö4
							ö7>ö6	
							ö7>ö1	
							ö6>ö1	
							ö2>ö1	
							ö2>ö3	
							ö2>ö5	
							ö2>ö6	
							ö2>ö7	
							ö4>ö1	
							ö4>ö5	
							ö4>ö6	
							ö4>ö7	

Tablo 5'te görüldüğü üzere Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları Konsantrasyon Problemleri (kp), Sosyosyal Davranışlar (pd) ve Davranış Problemleri (dp) sıra ortalamalarının yaş ve öğretmen değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda herhangi bir alt boyut için yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamışken; öğretmen gruplarının sıra ortalamaları arasındaki fark her bir alt boyutta istatistiksel



olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2_{kp}=27.81$ ,  $sd=6$ ,  $.00$ ;  $X^2_{pd}=59.31$ ,  $sd=6$ ,  $.00$ ;  $X^2_{dp}=33.69$ ,  $sd=6$ ,  $.00$ ). Bu işlemin ardından gruplar arası gözlemlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda özellikle istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın Konsantrasyon Problemleri açısından 2 ve 6 numaralı öğretmenler ( $\xi_{\delta 2}=90.15$ ,  $\xi_{\delta 6}=75.79$ ) ile Davranış Problemleri açısından ise 2 ve 4 numaralı öğretmenlerin ( $\xi_{\delta 2}=86.33$ ,  $\xi_{\delta 4}=95.14$ ) aleyhine; Prososyal Davranışlar açısından 1 ve 7 numaralı öğretmenlerin ( $\xi_{\delta 1}=96.42$ ,  $\xi_{\delta 7}=81.36$ ) lehine olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların sınıfa uyum becerilerinin öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerine göre değişip değişmediğini Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi aracılığıyla ölçme esnasında aldıkları puanların Kruskal-Wallis-H testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesinden Alınan Puanların Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi ve Mesleki Deneyim Süresi Değişkenlerine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

	Grup	n (çocuk)	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı fark	
Öğrenim düzeyi	Konsantrasyon Problemleri	Ön lisans	21	58.40	3	5.45	.141	
		Lisans	33	69.42				
		Yüksek lisans	40	52.36				
		Açık öğretim	28	67.54				
	Sosyal Davranışlar	Ön lisans	21	41.19	3	22.42	.000*	y.l.>ö.l.
		Lisans	33	54.12				y.l.>l.
		Yüksek lisans	40	81.36				y.l.>a.ö.
		Açık öğretim	28	57.05				
	Davranış Problemleri	Ön lisans	21	75.57	3	6.06	.109	
		Lisans	33	63.98				
		Yüksek lisans	40	52.66				
		Açık öğretim	28	60.64				
Mesleki deneyim süresi	Konsantrasyon Problemleri	1-5 yıl	34	50.43	2	17.39	.000*	10-15>5-10
		5-10 yıl	68	58.61				10-15>1-5
		10-15 yıl	20	90.15				
	Sosyal Davranışlar	1-5 yıl	34	62.31	2	25.90	.000*	5-10>10-15
		5-10 yıl	68	71.35				1-5>10-15
		10-15 yıl	20	26.63				
Davranış Problemleri	1-5 yıl	34	58.00	2	11.98	.000*	10-15>5-10	
	5-10 yıl	68	55.95				10-15>1-5	
	10-15 yıl	20	86.33					

Tablo 6 incelendiğinde Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları Konsantrasyon Problemleri (kp), Sosyal Davranışlar (pd) ve Davranış Problemleri (dp) sıra ortalamalarının öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda Sosyal Davranışlar alt boyutu için öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2_{pd}=22.42$ ,  $sd=3$ , .00). Bu işlemin ardından gruplar arası gözlemlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir test tekniği

bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda özellikle istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın Prososyal Davranışlar açısından yüksek lisans derecesine sahip öğretmenin ( $\xi_{y.1}=81.36$ ) lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyim süresine dair yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark her bir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2_{kp}=17.39$ ,  $sd=2$ ,  $.00$ ;  $X^2_{pd}=25.90$ ,  $sd=2$ ,  $.00$ ;  $X^2_{dp}=11.98$ ,  $sd=2$ ,  $.00$ ). Analizlerin sonucunda özellikle istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın Konsantrasyon Problemleri ( $\xi_{10-15}=90.15$ ), Davranış Problemleri ( $\xi_{10-15}=86.33$ ) ve Prososyal Davranışlar ( $\xi_{10-15}=26.63$ ) açısından 10-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine olduğu saptanmıştır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Birçok çocuk sınıfta öğrenmelerini zorlaştıran, akranlarından çocuğu uzaklaştıran ve başkalarına zarar veren davranış problemleri sergilemektedir (Bobrow, 2002). Araştırmada çocukların okul ortamında sınıf davranışlarını ve uyumlarını öğretmen algılarıyla değerlendirmek için Koth ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Aydos, Uysal ve Akman (2015) tarafından uyarlanan Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kontrol listesi, konsantrasyon problemi, davranış problemleri ve prososyal davranış alt boyutlarından oluşan altılı likert tipi bir yapı göstermektedir. Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin farklı örneklerdeki çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada yer alan çocukların Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutlarından almış oldukları puanların, cinsiyet değişkeni ile ilişkisi incelendiğinde Prososyal Davranışlar açısından kız ve erkek arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Konsantrasyon Problemleri ve Davranış Problemleri açısından gruplar arasında kız çocukların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Alan yazında yer alan diğer çalışmalarda bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen Uysal ve Dinçer'in (2013) Ankara ilinde yaşayan 5 yaşındaki çocukların akranlarına uyguladıkları davranış

problemlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre çocukların davranış problemi puanları erkek çocuklarda daha yüksek çıkmıştır. Yine, Bülbül'ün (2008) 4 yaşındaki okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek ve sosyal becerilerine etki eden değişkenleri incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonuçları, erkeklerin kızlara göre daha fazla davranış problemleri gösterdiklerini ortaya koymuştur. Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocukların problem davranışlarının çocukların cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda da davranış problemlerinin çocukların cinsiyetine göre kızların lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde 5 yaşındaki çocukların sosyal becerilerini cinsiyet değişkeni açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmada prososyal davranışlar kız çocuklarında, davranış problemleri ise erkek çocuklarında daha yüksek çıkarken (Elibol Gültekin, 2008; Ostrov ve Keating, 2004); 6 yaşındaki çocukların sosyal davranışlarıyla bazı değişkenlerin ilişkisinin belirlendiği araştırmada davranış problemleri ve prososyal davranış boyutlarında kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan ve ebeveynin ilk çocuğu olan 5 yaş çocukların cinsiyetine göre sosyal-duygusal uyum düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenen çalışma sonucunda kız çocukların erkek çocuklara oranla sosyal-duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Kotil, 2010). Acar'ın (2013) çocukların prososyal davranışlarını incelediği çalışmada da kızların prososyal davranışları erkeklere göre daha yüksek bir ortalama sahip olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte araştırma bulgularıyla örtüşmeyen Uyanık Balat, Şimşek ve Akman'ın (2008) okul öncesi eğitimi alan 6 yaş grubu çocukların davranış problemlerini incelemeyi amaçladıkları çalışmada cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında öğretmenler 6 yaş çocuklarında davranış problemlerinin cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Yine, Kargı ve Erkan'ın (2004) Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-5 yaş grubu çocukların davranış problemlerini incelemeyi amaçladıkları araştırmada kızlarda erkeklere oranla daha fazla davranış problemleri görülmüştür. Araştırmaya katılan erkek

çocukların Konsantrasyon Problemleri ve Davranış Problemlerini daha fazla sergilemesi, bu problemlerin cinsiyet değişkeni ile ilişkili olduğunun ve bu ilişkinin kaynağının yeni yapılacak araştırmalarla ayrıntılı incelenmesi gerektiğinin bir göstergesidir. Erkek çocukların istenmeyen davranışları kızlardan daha fazla sergilemesinin birçok nedeni olabilir. Bu araştırmada yer alan öğretmenlerin, erkek çocukların davranış problemlerine olan tahammül sınırının düşük, bu davranışlara olan hassasiyetinin ise fazla olması; erkek çocukların fiziksel davranış problemlerinin kızların ilişkisel problemlerine göre daha dikkat çekici olması nedeniyle daha kolay etiketlenmeleri ya da Dobbs, Arnold ve Doctoroff'un (2004) da belirttiği gibi erkek çocukların kızlara göre öğretmenlerinin dikkatini daha fazla çekmesi sayesinde davranış problemlerinin bundan olumlu olarak etkilenmesi etkenlerden bazıları olabilir.

Bu araştırmada Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları Konsantrasyon Problemleri, Prososyal Davranışlar ve Davranış Problemleri sıra ortalamalarının yaş değişkeni ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda herhangi bir alt boyut için yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte olan İnci ve Deniz'in (2015) anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerinin incelenmesi amaçladıkları çalışmada da 5-6 yaş çocukların beceri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Çocukların büyük çoğunluğunun sosyal beceri düzeyinin orta seviyede olduğu söylenmiştir. Acar'ın (2013) çocukların prososyal davranışlarını incelediği çalışma sonucunda da prososyal davranışlar yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda konsantrasyon problemlerinin çocukların yaşına göre farklılaştığı ve 3-4 yaş çocuklar arasındaki farkın 4 yaş çocuklar lehine, 4-5 yaş çocuklar arasındaki farkın ise 4 yaş çocuklar lehine olduğu tespit edilmiştir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Sözü geçen çalışmayla benzer bulgulara sahip olan Kargı ve Erkan'ın (2004) Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-5 yaş grubu çocukların davranış problemlerini incelemeyi amaçladıkları araştırmada 5 yaş grubu 4 yaşa göre daha çok davranış problemi sergilediği

belirtilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimi almış çocukların saldırganlık düzeyleri, dışlanma ve akran şiddeti gibi davranış problem düzeyleri 6 yaşta düşüş göstermekte iken prososyal davranış düzeyleri 6 yaşta artış göstermiştir. Bu bağlamda çocukların yaş değişkenlerinin akran ilişkileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013). Araştırmada hiçbir alt boyutta yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması, diğer birçok alan yazın araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Bunun nedeni ölçme aracını kullanan öğretmenlerin sınıflarına devam eden çocukların benzer davranış örüntüleri sergileyerek bir farklılık oluşturmadıkları düşünülebilir.

Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin alt boyutları öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda Prososyal Davranışlar alt boyutu için yüksek lisans derecesine sahip öğretmenin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyim süresine dair yapılan analiz sonucunda Konsantrasyon Problemleri, Davranış Problemleri ve Prososyal Davranışlar açısından 10-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin aleyhine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulgularıyla örtüşen Uysal ve Dinçer'in (2013) Ankara ilinde yaşayan 5 yaşındaki çocukların davranış problemlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre çocukların davranış problemleri puanları 15 yıllık mesleki deneyim süresine sahip öğretmenlerin çocuklarında daha yüksek çıkmıştır. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) Giresun ilindeki okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri benzer bir çalışmanın sonucunda da çocukların davranış problemleri üzerinde öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, öğretmenlik statülerinin önemli bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Çocukların davranış problemlerinin, öğretmenlerin mezun oldukları lisans programlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, çocukların konsantrasyon problemlerinin öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin lisans ve lisans sonrası aldıkları öğrenimin çocuklarının davranış problemlerini çözmede etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, davranış problemleri

olan çocuklara problemleri için daha prososyal çözümler düşünmelerini, hangi çözümün daha iyi olduğunu değerlendirmelerini ve olumlu sonuca ulaştıran çözümü seçmelerini öğretmek için anahtar bir role sahiptir (Webster-Stratton ve Reid, 2002). Bu bağlamda araştırmada yer alan öğretmenlerin, Alisinanoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) çalışmasındaki gibi lisans sonrası aldıkları eğitimle sınıflarında çocukların problemleri yerine prososyal davranışlarının vurgulandığı bir ortam yarattıkları söylenebilir. Ayrıca 10-15 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin sınıfına devam eden çocukların istenmeyen davranışların çok istendik davranışların ise az ortaya çıktığının bildirilmesi, bu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları nedeniyle çocukların her davranışını olumsuz değerlendirdiklerini ya da sınıf hâkimiyetlerini giderek kaybetmeye başladıklarını düşündürtebilir.

Okul öncesi dönemde davranışlarının kolay şekillendiği çocukların okula başlarken saldırgan davranışlarının önlenmesi, azaltılması ve yok edilmesi, suç işleme oranını ve akademik başarısızlığı arttıran erken davranış problemlerinin ilerlemesini kesintiye uğratan faydaya ve uygun maliyete sahiptir (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Bu doğrultuda okul öncesi dönemdeki çocukların konsantrasyon ve davranış problemlerinin azaltılması ve prososyal davranışlarının artırılması yolunda çalışmalar yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu tür çalışmaların yapılabilmesi için öncelikle var olan durumun ortaya konulduğu araştırmaların arttırılması gerekmektedir. Bu amaçla yapılan araştırmanın sonucunda davranış problemleri, konsantrasyon problemleri ve prososyal davranışların yaş değişkeni dışında cinsiyet, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve mesleki deneyim süresi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunun değerlendirilmesi sırasında çocukların öğretmenlerinin yanı sıra ebeveynlerinin görüşlerinin alınması da önemlidir. Kargı ve Erkan'ın (2004) Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-5 yaş grubu çocukların davranış problemlerinin incelenmesini amaçladıkları araştırmada öğretmenlerin annelere göre daha az davranış problemi bildirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu göz önüne alınarak ilerleyen araştırmalarda veri toplama kaynaklarının çoğaltılması önerilmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Acar, İ. (2013). *Predictors of preschool children's peer interactions: Temperament and prosocial behavior*. Unpublished master dissertation. Nebraska, USA: University of Nebraska-Lincoln.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.
- Aydos, E. H., Uysal, H. ve Akman, B. (2015). Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 809-824.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., & Trueman, M. (2009). An investigation of the impact of young children's self-knowledge of trustworthiness on school adjustment: A test of the realistic self-knowledge and positive illusion models. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 405-424.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.
- Bobrow, A. (2002). Problem behaviors in the classroom: what they mean and how to help. Child Study Center, 7(2). 30 Aralık 2013 tarihinde <https://depts.washington.edu/hcsats/FCAP/resources/Functional%20behavior%20analysis.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Bülbül, N. E. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, S. B. (2006). Maladjustment in preschool children: A developmental psychopathology perspective. In K., McCartney, & D. Philips, (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 358-377). Malden, MA: Blackwell.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocukların okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkisinin*



- incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç. (2005). Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu. *Okulöncesi eğitimde güncel konular* içinde, (Yayına hazırlayanlar: A. Oktay & Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Dobbs, J., Arnold, D. H. & Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174 (3), 281-295.
- Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J. & Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 85-94.
- Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (1), 5-14.
- Gatzke-Kopp, L. M., Greenberg, M. & Bierman, K. (2014). Children's parasympathetic reactivity to specific emotions moderates response to intervention for early-onset aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, (ahead-of-print), 1-14.
- Gomes, L., & Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5-6 year old children. *Child: Care, Health and Development*, 34 (6), 763-770.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21 (9), 167-181.
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 139-146.

- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Gülay, H. ve Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 2 (1), 81-92.
- Gülay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1859-1871.
- Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 17-38.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35 (1), 94-101.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- İnci, M. A. ve Deniz, Ü. (2015). Anasınıfı ve ilkököl birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 545-552.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 65-76.
- Kargı, E. ve Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara il örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Klima, T., & Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment. *Merril-Palmer Quarterly*, 54 (2), 151-178.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2009). Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist: Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42 (1), 15-30.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçük, A., Dolu, N. ve Erdoğan, H. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviye farklılıklarının dikkat düzeyine etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 18-24.

- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77* (4), 822-846.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.
- Leve, L. D., Fisher, P. A., & DeGarmo, D. S. (2007). Peer relations at school entry. *Merril-Palmer Quarterly, 53* (4), 557-577.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health, 80*, 271-279.
- Oktay, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (1. Baskı) içinde, A. Oktay (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oktay A. ve Unutkan Ö. P. (2005). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde. M. Sevinç (Ed.) (s. 145-155). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development, 13* (2), 255-277.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi, 1* (2), 204-224.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2* (6), 493-517.
- Powers, C. J. & Bierman, K. L. (2013). The multifaceted impact of peer relations on aggressive-disruptive behavior in early elementary school. *Developmental Psychology, 49* (6), 1174-1186.
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The Developmental Psychopathology of Anxiety* (pp. 407-434). New York: Oxford University Press.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J., & Kellam, S. (2006). A comparison of girls' and boys' aggressive-disruptive behavior trajectories across elementary school: Prediction to young adult

- antisocial outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (3), 500-510.
- Siegel, S. (1977). *Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistik*, (Çev. Y. Topseven). Ankara: DTCF Yayınları: 274.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist*, 34 (1), 43-57.
- Stoeckli, G. (2010). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The Journal of Educational Research*, 103, 28-39.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (4), 468-483.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 328-345.
- Vandell, D.L., Nenide, L., & Winkle, S. J. V. (2006). Peer relationships in early childhood. In K. McCartney, & D. Philips, (Eds.), *Blackwellhandbook of early childhood development* (pp. 455-470). Malden, MA: Blackwell.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2002). The Incredible Years classroom management teacher training program: Content, methods, and process. *Unpublished manuscript*, Incredible Years, University of Washington, Seattle.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17 (2), 96-113.
- Yoleri, S. (2014). Preschool children's school adjustment: Indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, (ahead-of-print), 1-11.
- Yavuzer, H. (2010). *Ana-Baba ve Çocuk* (21. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

## SUMMARY

*Classroom adaptation is crucial for all levels but it is more important for preschool children. Classroom adaptation is related to increase in academic success and decrease in classroom management problems directly. Classroom adaptation and behavioural problems assessed by the teachers can be affected by poor classroom management, number of the children who have disruptive behaviours, different sessions of the year, demographic features of the children, age, gender of the children and so on (Koth, Bradshaw and Leaf, 2009; Mitchell, Bradshaw and Leaf, 2010). Therefore, it is very crucial in early periods, while assessing the children, teachers should use different evaluation materials and if possible, observations should be conducted and solutions should be developed according to the needs (Yumuş, 2013). In the light of these, aim of the study is to evaluate the preschool children's classroom adaptation in terms of the variables age and gender of the children, education level and professional seniority of the teachers using Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist developed by Koth, Bradshaw and Leaf (2009), adapted Turkish by Aydos, Uysal and Akman (2015).*

*Quantitative research method was used. Non-parametric Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to evaluate classroom adaptation level of children in terms of age and gender of the children, and education level and professional seniority of the teachers. Data were collected from the private and state preschools (n=122).*

*Findings of the research show that there is no difference between girls and boys related to gender variable in subscales of Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist especially in term of prosocial behaviours. There is a difference found in Concentration Problems and Behavioural Problems in favor of the girls. When the children's age variable examined, there is no significant difference in any subscales. When teachers' graduation and professional experience were examined in subscales of Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist; there is a significant difference in favor of teacher who has master's degree graduation level in Prosocial Behaviours. Also, analysis results of teachers' professional experience; there is a difference in Concentration Problems, Behavioural Problems and Prosocial Behaviour in favor of teachers who have 10-15 professional experience.*

*In the study, in order to evaluate children's behaviours and classroom adaptation in school environment with teacher perceptions, Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist developed by Koth, Bradshaw and Leaf (2009), adapted Turkish by Aydos, Uysal and Akman (2015) was used. Checklist consists of concentration problem, behavioural problem and prosocial*

*behaviour subscales and it has six-point Likert type structure. Teacher Observation of Classroom Adaptation–Checklist is a reliable and valid evaluation material for different sample groups.*

*In the study, results indicate that boys show more concentration problems and behavioural problems and this is related to the gender variable. However, further researches are needed to study on the reason of the relationship detailed. There can be different reasons in boys' showing behavioural problems more than girls. In this study, teachers can have low toleration to the boys who have behavioural problems than girls and also, they can be sensitive to these behaviours. In addition, boys can be tagged easily because physical behavioural problems of the boys are more attractive than relational problems of the girls. One of the reasons can be positive affection of behavioural problems. At the same time, there is no difference in any subscales in term of age variable is coincided with a lot of different research findings.*

*It has great importance to conduct researches to decrease concentration and behavioural problems and increase prosocial behaviours of children in early childhood education period. Firstly, it is important to increase researches determining the current status. Results of the study assert that there is a relationship between Behavioural Problems, Concentration Problems, Prosocial Behaviours and gender, teachers' graduation and professional experience period except age variable. Research results show that as well as teachers, perceptions of the parents need to be evaluated.*

## Eğitsel Arayüz Değerlendirme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması

### Turkish Adaptation Study of Agent Persona Instrument

Serkan DİNÇER<sup>1</sup>, Ahmet DOĞANAY<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümü.  
dincerserkan@cu.edu.tr

<sup>2</sup>Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.  
adoganay@cu.edu.tr

**Makalenin Geliş Tarihi: 23.10.2016**

**Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016**

#### ÖZ

Ajan kavramı farklı bölümlerde farklı amaçlar ve işlevler için kullanılmakta, bu nedenle de farklı ifade edilmektedir. Eğitim bilimlerinde ise eğitsel arayüzler ifadesi ile alan yazında kullanılmaktadır. Eğitimde eğitsel arayüzlerin kullanımı çoğunlukla bilgisayar destekli öğretim yazımları ile olmaktadır. Sosyal öğrenmeye yardımcı olan karakterler olarak tanımlanan eğitsel arayüzler bilgisayar destekli öğretim yazımlarının vazgeçilmez bir ögesi olarak görülmektedir. Tasarım açısından insan benzeri, sesli, metin tabanlı, çizgi film karakterleri gibi sınıflandırılan arayüzler ile ilgili birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, eğitsel arayüzleri değerlendiren ölçme araçlarına alan yazında nadiren ulaşılmaktadır. Eğitsel arayüzlerin diğer değişkenlere etkisini inceleyen çalışmalar kadar eğitsel arayüzlerin değerlendirilmesinin de bir o kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Bu görüş doğrultusunda çalışmanın amacı, eğitsel arayüzlerin değerlendirilmesini sağlayacak bir ölçme aracı uyarlamak olarak belirlenmiştir. Ana amaç doğrultusunda Ryu ve Baylor (2005) tarafından geliştirilen ölçme aracı, araştırmacının onayı ile Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlanması sonucunda iç güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Uyarlanan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi bulgularının sınır-kabul değerlerine uygun olduğu, elde edilen değerlerden uyarlanan ölçme aracının ortaokul öğrencilerinin eğitsel arayüzlerini değerlendirilmesinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitsel arayüz, bilgisayar destekli öğretim, ölçek

#### ABSTRACT

The term 'pedagogical agent' is used for different goals and functions in each discipline, so it is defined disparately in different disciplines. Agents are called pedagogical agents in the literature of international educational sciences, generally used with computer assisted instruction software. The pedagogical agents that ease social learning have been accepted as an inevitable element of computer assisted instruction software. Although there have been a lot of researches on pedagogical agents, which are classified in different forms regarding their designs, such as human-

*like, audible, text-based, gestures, cartoon characters, there is not many instrument evaluation pedagogical agents in literature. It is considered that the evaluation of these pedagogical agents is significant as much as the studies analyzing the effect of these pedagogical agents on other variables. According to this idea, the purpose of the study is to adaptation an instrument related to evaluations about pedagogical agents. A 25-item scale consisting of four constructs developed by Ryu and Baylor (2005) was adapted into Turkish for this purpose. For this assessment instrument, internal reliability coefficient was found .93 in the explanatory factor analysis. As for the values of confirmatory factor analysis, they were found at an acceptable limit value. Results obtained from the study showed that this assessment instrument could be used in order to determine middle school students' judgments about pedagogical agents.*

**Keywords:** *Pedagogical agent, computer assisted instruction, scale*



## GİRİŞ

Ajan kavramı farklı bölümlerde farklı amaçlar için kullanılması nedeniyle her bir disiplinde farklı şekilde ifade edilmektedir (Dinçer ve Doğanay; 2015; Yılmaz ve Kılıç-Çakmak, 2011). İletişim, bilgisayar ve bilgi teknolojilerinde özerklik, etkileşim, yapay düşünme yeteneği (Brenner, Zarnekow ve Wittig, 1998), duygu vb. insani özellikler taşıyan sosyal karakterler (Wooldridge ve Jennings, 1995) şekliyle ifade edilen bu ajanlar, sosyal ve eğitim bilimlerine yönelik kullanımlarında eğitsel arayüzler ifadesi ile alan yazında yerini almaktadır. Eğitsel arayüzler ulusal alanda ilk “sosyal öğrenme ajanları”, uluslararası alan yazında “educational agent” ifadesi ile kullanılmış, son yıllarda ise ulusal alanda “eğitsel arayüzler”, uluslararası alanda ise “pedagogical agent” ifadesi ile kullanılmıştır.

Eğitsel arayüzlerin genel tanımları farklı ifadelerle verilebilir. Bunlardan öne çıkanlar; eğitim yazılımlarında sosyal öğrenmeye yardımcı olan (Chan, 1995; Gulz, 2004; Heidig ve Clarebout, 2011; Veletsianos ve Russell, 2014), kullanıcılara kılavuzluk eden (Clark ve Mayer, 2003; Moreno, 1999), motivasyon sağlayarak geri bildirim veren (Salim, Marzuki ve Kasirun, 2007) eklentiler şeklindedir.

Chou, Chan ve Lin (2003) eğitsel arayüzleri, duygu ve yetenek başta olmak üzere insanlara has olan diğer özelliklere sahip, bilgisayar yardımı ile tasarlanan karakterler olarak tanımlanmıştır. Chou vd. (2003) bu özelliklerin metin, grafik, ikon, animasyon yardımı ile çoklu ortam öğeleri ile sunulabileceğini belirtmektedir. Buna ek olarak aynı araştırmacılar eğitsel arayüzleri sosyal öğrenmeye yardımcı olan, karakterler olarak tanımlamaktadır. Hershey-Dirkin, Mishra ve Altermatt (2004) eğitsel arayüzleri, el ve kol hareketi, mimik gibi insan özellikleri taşıyan, belirli bir senaryo çerçevesinde öğrenenin dikkatini çekmeyi amaçlayan animasyonlu karakterler olarak tanımlamışlardır. Kızılkaya ve Aşkar (2006), öğrenci ile eş zamanlı etkileşim kurabilecek eklentilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu eklentiler, öğrenciyi izlemeli, onlara ait bilgileri öğrenmeli ve bu verileri yorumlayarak anında dönüt verebilmelidir. Araştırmacılara göre ayrıca bu modüllerin gerekiyorsa ortamı öğrenciye göre düzenlemesini, sosyal ortamı

destekleyerek kullanıcıların ortamda yalnızlık hissetmelerinin önüne geçmesini belirtmektedir. Bu eklentileri eğitsel arayüz ajanı ya da animasyonlu eğitsel ajan olarak ifade etmektedir. Bu tanımlara ek olarak eğitsel arayüzler, öğrencilerin öğrenme materyallerinden en iyi şekilde faydalanmasını sağlayan, motivasyonu artıran, ilgi çekici rehberler olarak tanımlanmaktadır (Baylor ve Ryu, 2003; Clark ve Mayer, 2003; Craig, Gholson ve Driscoll, 2002; Domagk, 2010; Dunsworth ve Atkinson, 2007; Hershey-Dirkin vd., 2005; Mayer, Sobko ve Mautone, 2003; Moreno ve Mayer, 1999; Moundridou ve Virvou, 2002; Perez ve Solomon, 2005).

Yukarıda yapılan tanımlardan anlaşılacağı gibi sosyal arayüz olgusu, yapılandırmacı yaklaşıma ve motivasyon teorilerine dayanmaktadır (Dewey, 1913; Harp ve Mayer, 1998; Reisoğlu vd., 2015; Renninger, Hidi ve Krapp, 1992). Bu teoriye göre öğrenciler kişisel olarak öğrenme materyaline ilgi gösterdikleri için mevcut materyali daha iyi anlamakta ve öğrenme daha verimli olmaktadır. Reeves ve Nass (1996) yapmış oldukları çalışmada bilgisayar temelli karakterleri incelemiş, araştırmaları sonucunda bu karakterler ile motivasyon teorileri arasında tutarlı bir sonuç elde etmiştir.

Eğitsel arayüzler, öğrenme görevlerini kişiselleştirmelerine yardımcı olarak öğrencilerle arayüz arasında duygusal bir bağ oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Moreno, Mayer, Spires ve Lester, 2001). Böyle bir bağ duygusu, öğrenmeye olan ilgiyi artıracığından yapılandırmacı öğrenmeyi sağlamaktadır (Bates, 1994; Lester, FitzGerald ve Stone, 1997). Buna ek olarak öğrenciler, öğrenme ortamlarında bulunan sevimli karakterler ile bağ kurduklarında öğrenmelerinden daha fazla zevk alarak öğrenmeyi daha çok isteyecek, problem çözme açısından farklı yollar geliştirebileceklerdir (Mayer ve Wittrock, 1996; Moreno vd., 2001). Keller (2008), bu önermelere paralel olarak bilgisayar temelli öğrenme ortamlarında motivasyonun ve öğrenmenin artırılması için eğitsel arayüzleri içeren tasarımlar yapılmasını önermiş; Moreno vd. (2001) yapılandırmacı öğrenmeyi destekleyen eğitsel arayüzlü ortamlarda bu materyali kullananların daha başarılı olma beklentisi içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak araştırmalar bilgisayar destekli öğretim yazılımlarında (BDÖY) eğitsel arayüz kullanılmasının yararlı olduğunu belirtmiş; ancak, eğitsel arayüzlerin, gerçek

öğretmen tarafından kullanılan öğretim strateji ve modelleri ile tasarlanmaları, öğrenenler ile diyalog kurarak etkileşimde bulunmaları öğrenenlere gerekli noktalarda diyaloglar, yüz ifadeleri, el hareketleri ve tavırlarla dönüt vermeleri gerektiğini belirtmiştir (Atkinson, Mayer ve Meril, 2005; Dehn ve van Mulken, 2000; Gulz, 2004; Haddad ve Klobas, 2003; Kızılkaya ve Aşkar, 2006; Nunes vd., 2002; Reategui, Polonia ve Roland, 2007; Salim vd., 2007; Ünal-Çolak ve Ozan, 2012; Yılmaz ve Kılıç-Çakmak, 2011).

Amaçları, rolleri ve biçimleri şeklinde birden fazla başlıkta ifade edilen bu eğitsel arayüzler, alan yazında farklı kategorilerde gruplanmıştır. Tasarım açısından insan benzeri, sesli, metin tabanlı, el-kol hareketleri, çizgi film karakterleri şeklinde gruplandırılan bu eğitsel arayüzler, amaçları ve rolleri açısından yapay zekâ, yardımcı, uzman, bilgilendirici, değerlendirici, tavsiye-dönüt veren şeklinde gruplandırılmıştır (Yılmaz ve Kılıç-Çakmak, 2011). İlgili alan yazında bu gruplamalar cinsiyet, ırk, fiziksel özellikler, yaş vb. şekilde de karşımıza çıkabilmektedir. Sınıflandırılmanın çeşitlendirilebilmesine rağmen eğitsel arayüzlerin genel sınıflandırması tasarımları/sunuş biçimleri ve görevleri şeklinde yapılmaktadır.

Eğitsel arayüzleri sunuş biçimleri açısından sınıflandırılması görsel, sesli ve metinsel (metin tabanlı) arayüzler şeklinde yapılabilir (Atkinson vd., 2005; Dehn ve Van Mulken, 2000; Gulz, 2004; Haddad ve Klobas, 2003; Kızılkaya ve Aşkar, 2006; Reategui vd., 2007; Ünal-Çolak ve Ozan, 2012; Yılmaz ve Kılıç-Çakmak, 2011). Bu biçimler tek tek kullanıldığı gibi birleştirilerek görsel-sesli, görsel-metinli biçiminde de sunulabilmektedir. Görevleri bakımından ise eğitsel arayüzler çok çeşitli olabilmektedir. Öğretmen, danışman; rehber, çalışma arkadaşı gibi görevleri bulunmaktadır. Buna benzer olarak ilgili alan yazında birçok görev sınıflaması mevcuttur; ancak, görevleri bakımından sınıflandırma; akıllı arayüzler (yapay zeka algoritması ile kodlanarak öğrenebilen, öğrendiklerini kullanarak kullanıcıların sorularına cevap verebilen), rehber arayüzler (materyalin kullanılması için gerekli bilgileri veren), yardımcı arayüzler (kullanıcılara konu ya da sorularla ilgili ipuçları ve geribildirim veren) şeklinde sınıflandırılabilir (Baylor ve Kim, 2005; Chan, 1995; Chou vd., 2003, Kim ve Baylor, 2015; Veletsianos, 2012; Yılmaz ve Kılıç-Çakmak, 2011, 2012). Etki açısından en yararlı

ve işlevsel eğitsel arayüzler akıllı arayüzler olmasına rağmen, günümüzde tasarlanması ve kodlanmasının ciddi bir iş yükü taşıması nedeniyle, birçok uygulamada genellikle çizgi film karakterli yardımcı-rehber arayüzler kullanılmaktadır. Bu betimleme Towns, FitzGerald ve Lester (1998) tarafından da ifade edilmiş, araştırmacılar en çok kullanılan eğitsel arayüzün, rehber arayüzler olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni tasarım boyutuna sahip olmasının yanında, direkt bilgi sunmaktan çok yapılandırmacı bir öğretmen gibi rehberlik yapıyor olmasıdır (Akyüz, 2012).

Eğitsel arayüzlerin öğrenme sürecini etkileyip etkilemediği sorusunu cevaplamak için yapılan çalışmalara ait sonuçlar incelendiğinde, eğitsel arayüzlere sahip yazılımların kullanılması ile motivasyon düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır (Andre, Rist ve Muller, 1998; Atkinson, 2002; Baylor ve Ryu, 2003; Choi ve Clark, 2006; Lester, FitzGerald ve Stone, 1997; Keller, 2010; Kim ve Baylor, 2008; Louwerse, Graesser, Lu ve Mitchell, 2005).

Eğitsel arayüzler, ARCS Motivasyon Modeli'nin ilk odağı olan dikkati çekmekte oldukça yararlı görülmektedir. Bu betimleme yukarıda ele alınan çalışmaların hemen hepsinde belirtilmiştir. Buna ek olarak eğitsel arayüzlerin konulara başlamadan önce öğrenme çıktılarını sunması, diğer odak olan uygunluğa olanak sağlamaktadır. Eğitsel arayüzlerin belirli aralıklarla öğrenenin görevleri başarabileceğini ifade etmesi, güven boyutunu; pekiştiriciler yardımı ile sunulması ise memnuniyet boyutunu desteklemektedir.

Özetle eğitsel arayüzlerin çeşitli değişkenler (akademik başarı, motivasyon vb.) üzerinde etkisini incelemeyi sağlayan ölçme araçları alan yazında olmasına rağmen eğitsel arayüzleri değerlendiren bir ölçme aracına ilgili alan yazında nadiren rastlanmakta, bu ölçme araçları ise ölçekten ziyade anket türü ölçme araçlarıdır. BDÖY önemli bir modülü olan eğitsel arayüzlerin değerlendirilmesinin ve bu değerlendirmenin yapılabilmesi için ölçme aracının önem arz ettiği düşüncesinden yola çıkarak bu çalışmanın amacı eğitsel arayüzlerin değerlendirilmesini sağlayacak bir ölçme aracı geliştirmek olarak belirlenmiştir. Ancak daha önceden farklı bir dilde yayımlanmış ve geçerliliği sağlanmış bir ölçeğin var olması nedeniyle ölçek geliştirme basamaklarının hepsi tekrarlanarak, bu çalışma ölçek uyarlaması şeklinde kurgulanmıştır.

## YÖNTEM

İlgili çalışmada eğitsel arayüzlerin değerlendirilmesine ilişkin bir ölçme aracının uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, Ryu ve Baylor (2005) tarafından geliştirilen ölçme aracı, araştırmacının onayı ile Türkçeye uyarlanmıştır. Çalışmada ölçek uyarlama basamakları aşağıda açıklanmıştır.

### Çalışma Grubu

Ölçek uyarlama sürecine açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için araştırmaya 675 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler iki farklı ortaokulda öğrenimlerini sürdürmektedir. Uyarlama sürecinin açıklayıcı faktör analizinin çalışma grubunu, bu okulların birinde öğrenimlerini gören 295 öğrenci oluşturmuştur. İlk incelemeler sonucunda uç değere ve eksik verilere sahip öğrenci verileri çalışma dışında tutulmuştur. Çalışma dışında tutulan katılımcılar sonrasında Tablo 1’de betimsel istatistikleri verilen 289 öğrenciye ait veri seti Eğitsel Arayüzleri Değerlendirme Ölçeği (EADÖ) açıklayıcı faktör analizi için kullanılmıştır.

**Tablo 1.** EADÖ Uyarlama Sürecinde Açıklayıcı Faktör Analizine Katılan Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler.

Sınıflar	Okul 1		Toplam
	Kız	Erkek	
5. Sınıf	62	70	132
6. Sınıf	76	81	157
Toplam	138	151	289

Uyarlama süreci doğrulayıcı faktör analizi için ikinci bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren 380 öğrenciye EADÖ uygulanmıştır. İlk analiz sonucunda normal dağılım sınırları içinde olmayan uç ve kayıp verilere sahip veri setleri analiz dışında tutulmuştur. Sonuç olarak Tablo 2’de sunulan 355 katılımcıya ait veriler, doğrulayıcı faktör analizine dâhil edilmiştir.

**Tablo 2.** EADÖ Uyarlama Sürecinde Doğrulayıcı Faktör Analizine Katılan Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler.

Sınıf	Okul 2		Toplam
	Kız	Erkek	
5. Sınıf	61	67	128
6. Sınıf	75	84	159
7. Sınıf	-	-	-
8. Sınıf	34	34	68
Toplam	170	185	355

### Veri Analizi

Ölçeğe ait geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, güvenirlik için Cronbach Alpha Analizi, kapsam geçerliği için uzman görüşleri, yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi, ölçüt geçerliği için tutarlılık analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Buna ek olarak, maddelerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, madde-toplam puan korelasyonları incelenerek, *t*-testi ile madde ayırıcılık güçlük indeksleri belirlenmiştir.

### Ölçek Uyarlama Süreci

Öğrencilerin kullanmış oldukları eğitsel arayüzleri değerlendirmeleri amacıyla Ryu ve Baylor (2005) tarafından geliştirilen Eğitsel Arayüz Değerlendirme Ölçeği (EADÖ) kullanılmıştır. İlgili alanyazında birden fazla eğitsel arayüz değerlendirmek için ölçme aracı bulunmasına rağmen, detaylı incelemelerde bunların ölçek olmadığı, sadece anket tarzı görüş alma anketi/formu olduğu belirlenmiştir. Ancak Ryu ve Baylor (2005) tarafından oluşturulan ölçeğin amaca hizmet etmesi ve birçok çalışmada kullanılması nedeniyle ilgili ölçeğin tercih edilmesine karar verilmiştir.

Orijinal son sürümü 25 maddelik beşli likert tipi (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) dört faktörlü bir ölçektir. Ancak ölçek ilk olarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı, güvenilir, yol gösterici, insan benzeri ve çekici ile adlandırılan beş faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki tüm maddeler olumlu ifade taşımakta, hiçbir madde ters puanlamayı gerektirmemektedir.

Ryu ve Baylor (2005), ölçek geliştirme çalışmasının ilk sürümünü üç farklı deney ile yapmış, deneysel çalışmalara 340 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerden 72'sine ait veriler açıklayıcı faktör analizi için 268'ine ait veriler ise doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin ilk sürümüne ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .96 olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak ölçeğin faktörleri için yapılan analizler sonucunda faktörlerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırası ile .94, .92, .87, .86 ve .86 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacılar elde ettikleri 30 maddelik bu ölçek sürümünü, 72 ve 188 kişilik iki ayrı deney grubuna uygulamışlardır. Bu aşamadan sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılması için elde edilen veriler, grupların birisinde eğitsel arayüzlerin görevlerini (uzman, motive edici ve yol gösterici), diğer grupta ise cinsiyet, etnik yapı vb. değişkenleri için test edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda güvenilir ve yol gösterici faktörlerinde gerekli sınır değerleri elde edilememiştir. Bu nedenle araştırmacılar bu faktörleri teker teker ölçekten çıkartarak doğrulayıcı faktör analizini yeniden yapmışlardır. Yapılan bu iki analiz sonucunda güvenilir faktörünün daha iyi sonuçlar vermesi nedeniyle yol gösterici faktörünü ölçekten çıkartılarak 25 maddelik dört faktörlü (öğrenmeyi kolaylaştırıcı, güvenilir, insan benzeri ve çekici) bir yapı elde edilmiştir. Orta noktası 75.00 olan ölçeğin son sürümünden alınabilecek en düşük puan 25.00, en yüksek puan ise 125.00'dir.

EADÖ ulusal alanda kullanımı için Esgin (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Esgin (2010) tarafından 188 ilkokul öğrencisi ile yapılan bu çalışmada, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmış, 12 madde seçilerek tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Türkçe uyarlamasının tüm maddeleri içermemesi ve ölçeğin orijinal sürümünün uyarlamasında kültür farklılığının olabileceği, son olarak da örneklemin değişiminden kaynaklı problemlerin olabileceği düşüncesinden dolayı ölçeğin tekrardan Türkçeye uyarlanmasının yararlı olacağına karar verilmiş, ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınarak, ölçek uyarlama basamaklarının tamamı yeniden yapılmıştır.

EADÖ'nün yeniden Türkçeye uyarlama çalışmasında, ilk olarak doktorası İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı olan iki uzman tarafından orijinal ölçek, Türkçeye tercüme edilmiştir. İki farklı kişi tarafından tercümesi yapılan ölçek araştırmacı tarafından karşılaştırılmış, ortaokul öğrencilerinin daha net anlayabilmeleri için bazı ifadeler değiştirilmiş, açıklamalar eklenmiştir. Ölçeğin son hali üçüncü bir yabancı dil uzmanın görüşüne sunulmuş, ölçeğin bu halinin orijinal ölçek ile uyduğunun onayı talep edilmiştir. Uzman onayından sonra ölçeğin maddeleri hedef kitlenin özelliklerini taşıyan beş ortaokul öğrencisine sunularak, okuyup ne anladıklarını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen dönütlere göre metinlerde bazı düzeltmeler yapılmış ve ek açıklamalar eklenmiş; bazı kelimelerin yerlerine eş anlamlıları kullanılmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş son sürümü eğitsel arayüzler konusunda çalışan bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmandan ifadelerde kayma ya da değişme olmadığının teyidi istenerek, uygulamaya hazır olduğunun onayı istenmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış sürümü, bir uygulama okulunda 295 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin hedef kitlesinin değişmesi nedeniyle açıklayıcı faktör analizinin tekrar yapılmasına karar verilmiştir. açıklayıcı faktör analizi sonucunda uyarlanmış sürümü elde edilen ölçme aracı, doğrulayıcı faktör analizi için ikinci bir okulda 380 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama ve analizler sonucunda gerekli koşullar test edilmiş, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceğine karar verilmiştir.

## **BULGULAR**

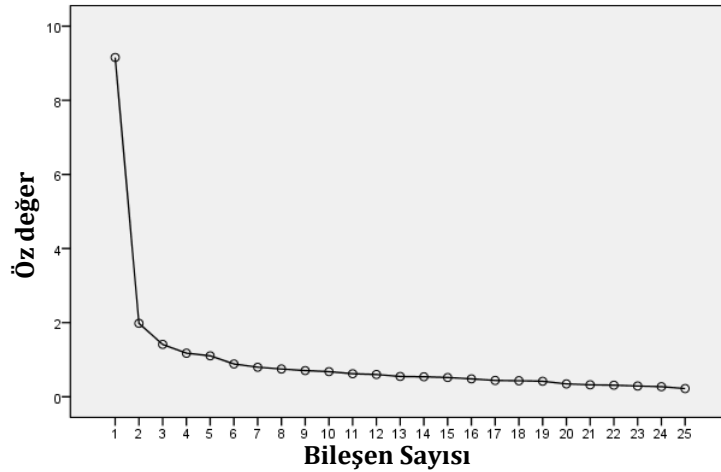
Açıklayıcı faktör analizinde 289 veri setinden maddelerin toplam puanları her bir veri seti için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu aşamayı takiben her maddeye ait puanlar ve toplam puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanmıştır. Sıralama sonrasında her biri 78 kişinin verilerini içeren alt % 27.00 ve üst % 27.00'lik alt-üst gruplar oluşturulmuştur. Daha sonra her maddenin belirlenen iki grubu birbirinden ayırt edip etmediği sorgulanmıştır. Bu sorgulama sonucunda gerek tüm maddelerin gerekse de toplam puanın alt-üst grupları istatistiki olarak anlamlı ( $p < .05$ ) şekilde ayırt edebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğe ait 25 maddenin her birine ait aritmetik ortalamasının 3.10 –



4.10 aralığında, standart sapmaların da 1.08 – 1.48 aralığında olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Faktör analizi yapılırken öncelikli olarak verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu uygunluk Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Barlett Sphericity Testi sonuçları ile incelenerek gerekli bulgular elde edilmiştir. İlgili analizler sonucunda bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuna erişilmiştir (KMO = .92; Barlett Sphericity Testi  $\chi^2 = 3185.29$ ,  $df = 300$ ,  $p < .01$ ).

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinin ilk bulgularından, ölçeğin öz değeri 1.00'in üzerinde olan beş bileşene sahip olduğu anlaşılmıştır. Beş bileşene dâhil olan maddelerin yük değerleri incelendiğinde, değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Toplam faktör sayısına karar verme sürecinde birçok yöntem kullanılmakta olmasına rağmen, en sık kullanılan ölçütler öz değer, toplam varyansa katkı yüzdesi ve çizgi grafiğidir (scree plot) (De Vellis, 2003; Doğanay ve Sarı, 2012; Kalaycı, 2009). Bu yöntemde çizgi grafiğinin yatay eksene paralel olma noktası, faktör sayısını belirlemede ölçüt olarak kullanılmaktadır. Öz değerler çizgi grafiği sonucunda, en belirgin kırılmanın Şekil 1'de gösterildiği gibi dört faktörde olduğu gözlenmiştir. Bu gözlem sonucunda ölçeğin işlemleri dört faktörlü olacak şekilde ele alınmış, ölçme aracının açıklayıcı faktör analizine ilişkin güvenilirlik bulguları Tablo 3'te gösterilmiştir



Şekil 1. EADÖ'ye ait çizgi grafiği.

**Tablo 3.** EADÖ ve Alt Ölçeklere Ait Faktör Yükleri, Güvenilirlik Katsayıları ve Diğer Değerleri.

Madde No	F1	F2	F3	F4	Madde- Toplam Puan Korelasyonu*	Faktör Varyansı	$\bar{X}$	Ss
1	.65				.64	.57	3.93	1.24
2	.67				.63	.60	3.88	1.22
3	.76				.57	.61	3.88	1.20
4	.53				.64	.53	3.90	1.27
5	.48				.58	.41	3.97	1.16
6	.57				.60	.49	3.80	1.30
7	.46				.55	.34	3.73	1.23
8	.62				.54	.45	3.89	1.22
9	.42				.64	.50	3.87	1.25
10	.69				.64	.56	3.86	1.29
11		.65			.65	.61	2.95	1.24
12		.67			.67	.56	4.01	1.23
13		.47			.71	.57	4.41	1.08
14		.50			.31	.49	4.10	1.15
15		.72			.89	.62	3.72	1.42
16			.61		.52	.51	3.89	1.35
17			.77		.50	.66	3.15	1.47
18			.72		.51	.59	3.35	1.47
19			.70		.55	.58	3.23	1.45
20			.74		.53	.67	3.10	1.48
21				.34	.58	.34	3.93	1.23
22				.74	.66	.66	3.46	1.45
23				.74	.64	.62	3.63	1.48
24				.69	.67	.59	3.80	1.37
25				.65	.65	.57	3.66	1.40
Öz değeri	5.85	3.01	3.35	3.16		Toplam		
Varyans	16.35	11.59	11.12	15.66		54.90		
%								
<i>Cronbach Alpha</i>	.86	.82	.79	.81		.93		

\*  $p < .01$ ; **F1:** Öğrenmeyi kolaylaştırıcı **F2:** Güvenilir **F3:** İnsan benzeri **F4:** Çekici

Tablo 3'te de görüldüğü üzere ölçekte yer alan yirmi beş madde öğrenmeyi kolaylaştırıcı, güvenilir, insan benzeri ve çekici adında dört faktörde toplanmıştır. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı faktöründe yer alan on maddenin faktör yükleri .42 – .76, madde-toplam puan korelasyonları ise .54 – .64 aralığındadır. Alt ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .86'dır. EADÖ'nün ikinci alt ölçeği olan güvenilir faktöründe yer alan beş maddenin faktör yükleri .47 – .72, madde-toplam puan korelasyonları ise .31 – .89 aralığındadır. Alt ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .82'dir. EADÖ'nün üçüncü alt ölçeği olan insan benzeri faktöründe yer alan beş maddenin faktör yükleri .61 – .77, madde-toplam puan korelasyonları ise .51 – .55 aralığındadır. Alt ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .79'dur. EADÖ'nün son ve dördüncü alt ölçeği olan çekici faktöründe yer alan beş maddenin faktör yükleri .34 – .74, madde-toplam puan korelasyonları ise .34 – .66 aralığındadır. Alt ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .81'dir.

EADÖ'ye ait dört alt ölçek toplam varyansın % 54.90'ını açıklamaktadır. Buna ek olarak, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93'tür. Açıklayıcı faktör analizinde faktör toplam puanları arasındaki ve faktör toplam puanları ile toplam puan arasındaki ilişkinin de incelenmesi gerekmektedir. Yapılan analiz sonucunda faktör toplam puanları arasında anlamlı ve düşük bir ilişkinin çıkması; faktör toplam puanları ile toplam puan arasında ise anlamlı ve yüksek bir ilişki çıkması beklenmektedir (Doğanay ve Sarı, 2012; Tavşancıl, 2002). İki faktör arasında yüksek bir ilişkinin çıkması, bu faktörlerin aynı olguyu ölçtüğü şeklinde yorumlanmaktadır. Bu tür durumlarda, aynı olguyu ölçen faktörlerin birleştirilmesi önerilmektedir. Bu koşulun incelenmesi amacıyla gerekli analizler yapılarak dört faktöre ait korelasyon matrisi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu korelasyon matrisi Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** EADÖ Toplam Puan ve Alt Ölçeklerine Ait Korelasyon Matrisi, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.

Faktörler	1	2	3	4	$\bar{X}$	Ss
1. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	-				38.70	8.32
2. Güvenilir	.70*	-			19.88	4.70
3. İnsan Benzeri	.44*	.47*	-		16.71	5.31
4. Çekici	.69*	.63*	.49*	-	18.47	5.23
Toplam Puan	.90*	.84*	.71*	.85*	93.76	19.58

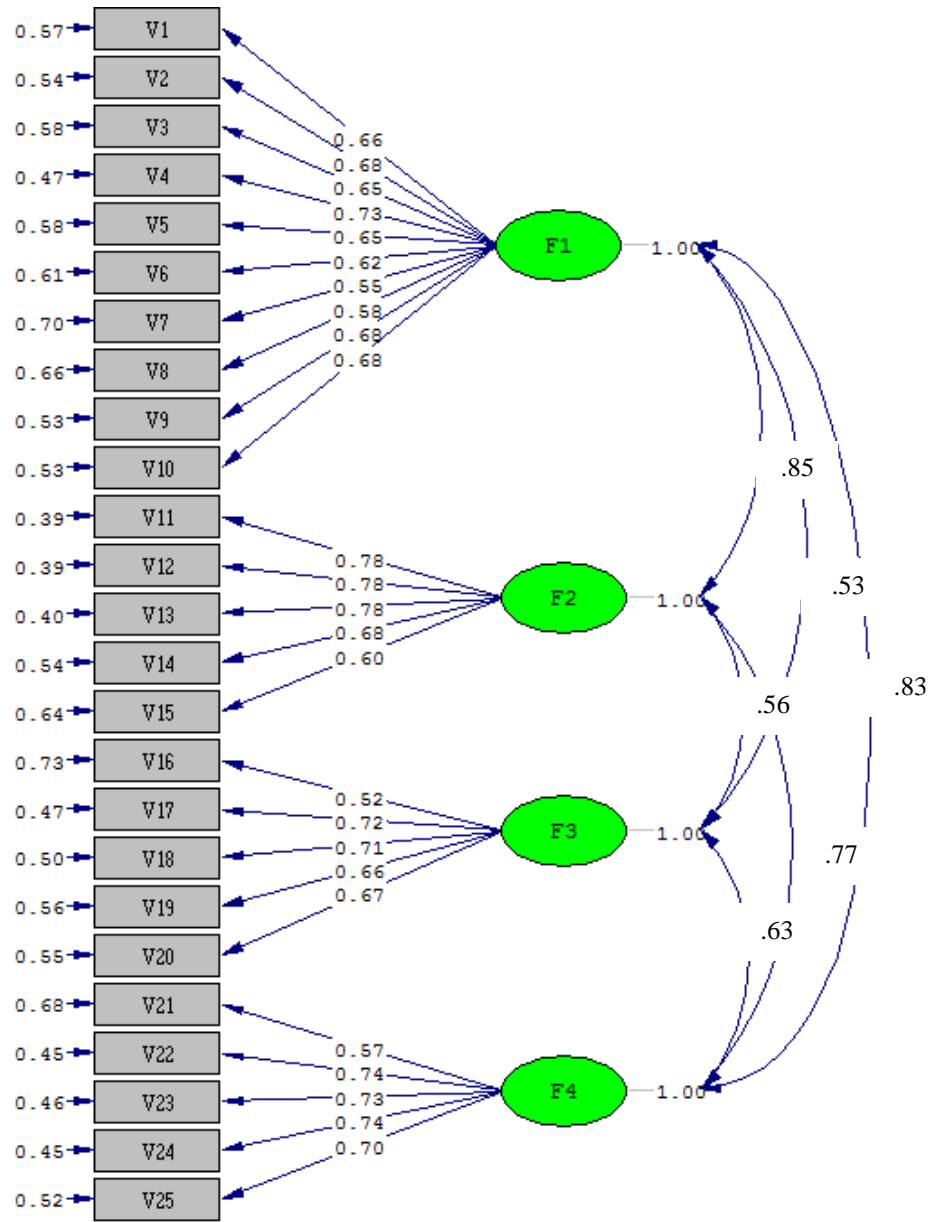
\*  $p < .01$ 

Tablo 4’de de görüldüğü üzere alt ölçeklerin tamamı birbirleri ile anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki içerisindedir. Bu bulgu pek istenmeyen bir sonuçtur; ancak, ölçeğin uyarlama çalışması olması ve alt ölçeklerin toplam puanla oldukça yüksek ve anlamlı bir ilişki içinde olması kabul edilebilir bir durumdur.

Yukarıdaki bulgular ışığında açıklayıcı faktör analizi sonucunda 25 madde ile güvenilirliği test edilen EADÖ’nün geçerliliğinin test edilmesi için ikinci bir uygulama okulunda tekrar uygulanarak, elde edilen veriler yardımıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde de ölçeğin kullanılabilirliği için 355 veri setinin alt % 27.00 (n= 96) ve üst % 27.00’lik (n=96) grupları belirlenmiştir. Bu grupların belirlenmesinden sonra maddelerin belirlenen bu iki grubu birbirinden anlamlı şekilde ayırt edip edemediği incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda tüm maddelerin ve toplam puanların grupları anlamlı ( $p < .05$ ) bir şekilde ayırt edebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Analize dahil edilen 25 maddeye ait aritmetik ortalamalar 3.05–4.11 aralığında, standart sapmalar ise 1.11–1.47 aralığında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu noktadan sonra doğrulayıcı faktör analizi basamaklarına geçilmiştir.

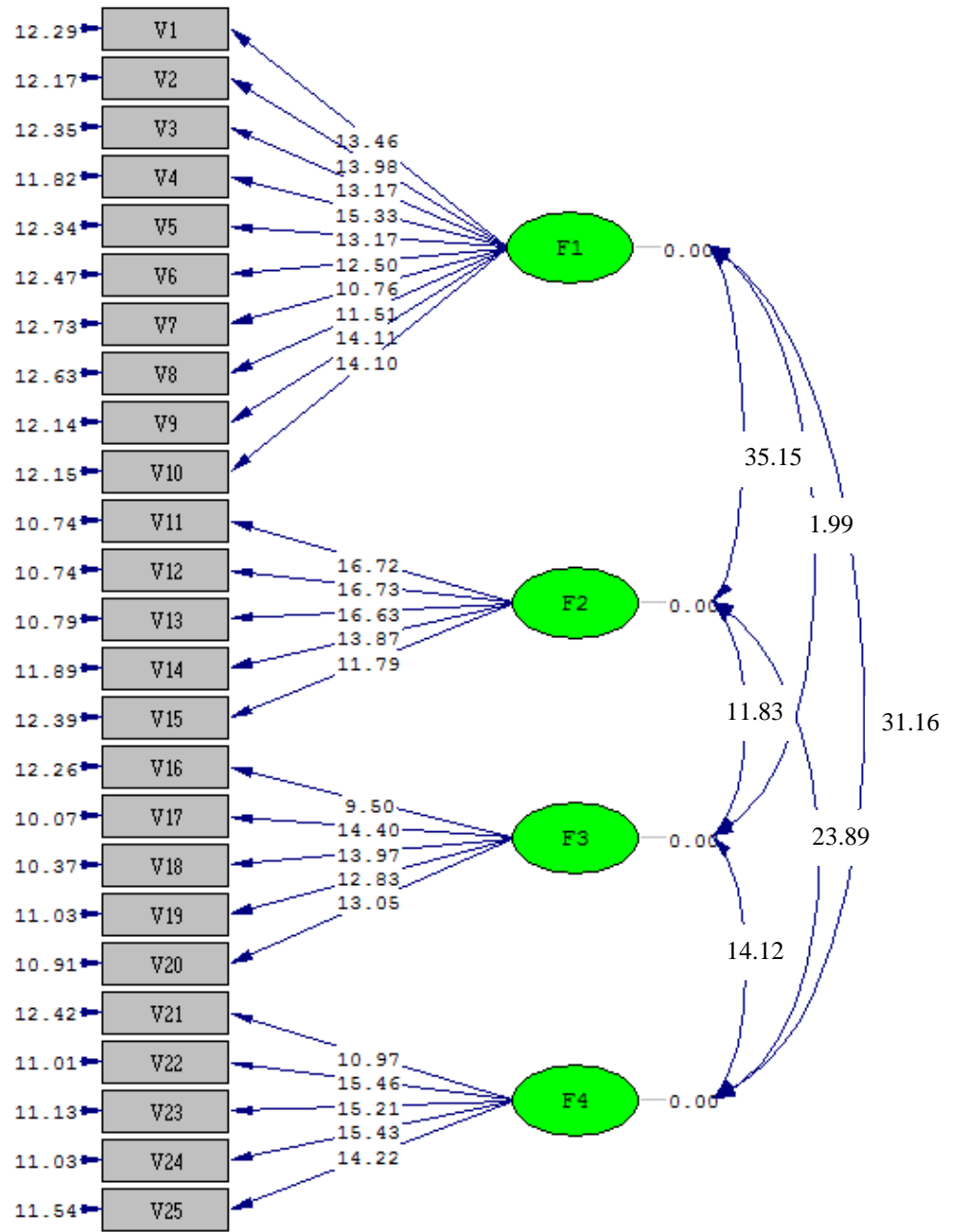
Doğrulayıcı faktör analizinde öncelikli olarak önerilen modele ait standardize edilmiş değerlerin ve ölçekteki her maddenin anlamlılığının incelenmesi bir koşuldur. Koşulu sağlamak amacıyla ölçekteki maddelerin standardize edilmiş değerleri belirlenmiş olup, bu değerler ve bu değerlere ait diyagram Şekil 2’de sunulmuştur.



Chi-Square=730.36, df=269, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Şekil 2. EADÖ maddelerine ait standardize edilmiş değerler.

Doğrulayıcı faktör analizinde her maddenin standardize edilmiş değeri 1.00'den küçük olmalıdır (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu model için standardize edilmiş değerler incelendiğinde elde edilen değerlerin .45 – .73 aralığında olduğu ve 1.00'den yüksek olmadığı bulgusuna erişilmiş, gözlenen değışkenler arasındaki korelasyonun ise beklenen ve uygun düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu koşulu takiben maddelerin *t*-değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. İlgili analiz ve hesaplamalardan sonra .05 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğunun belirlenmesi diğer bir şarttır. Bu şartın sağlanması için hesaplamalar yapılarak maddelere ait *t*-değerleri ve bu değerlere ait diyagram Şekil 3'te gösterilmiştir. Şekil 3'ten de anlaşılacağı üzere bu koşulda sağlanarak diğer basamaklara geçilmiştir.



Chi-Square=730.36, df=269, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Şekil 3. EADÖ maddelerine ait t-değerleri.

Doğrulamalı faktör analizi için son olarak indekslere ait değerler incelenmiştir. Hesaplamalar sonucunda elde edilen ve EADÖ'ye ait değerler ve sınır-kabul değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri İçin Sınır Değerler ve EADÖ'ye Ait Uyum Değerleri (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Uyum İndeksi	Uyum Değeri	Kabul Edilebilir Uyum Değeri	EADÖ'ye Ait Uyum Değerleri
$\chi^2/df$	$\chi^2/df < 2$	$\chi^2/df < 5$	2.72
RMSEA	RMSEA < .05	RMSEA < .08	.07
SRMR	SRMR < .05	SRMR < .08	.06
RMR	RMR < .05	RMR < .08	.10*
GFI	GFI > .95	GFI > .90	.86*
AGFI	AGFI > .90	AGFI > .85	.83*
CFI	CFI > .95	CFI > .90	.97
NFI	NFI > .95	NFI > .90	.95

\* Kabul edilebilir değerler dışında kalan uyum değerleri.

Tablo 5 incelendiğinde EADÖ doğrulamalı faktör analizine ait değerlerin genel olarak kabul edilebilir değerler arasında olduğu, sadece ortalama hataların karekökünün (RMR), iyilik uyum indeksinin (GFI) ve düzeltilmiş iyilik uyum indeksinin (AGFI) bu sınırlar içinde olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, bu değerlerinde kabul edilebilir sınır değerlerine oldukça yakın bir değerde olması ve  $\chi^2/df$  değerinin 2.72 olarak hesaplanması nedeniyle bu ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak doğrulamalı faktör analizine dahil edilen verilerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı incelenmiş, bu değer öğrenmeyi kolaylaştırıcı alt ölçeği için .87, güvenilir alt ölçeği .83, insan benzeri alt ölçeği için .79, çekici alt ölçeği için .81 ve toplam EADÖ için .93 olduğu hesaplanmıştır.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda EADÖ'ye ait bu sürümünün ortaokul öğrencilerine geçerli ve güvenilir şekilde uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin gerek orijinal gerekse de bu sürümünde alınan puanların en düşük noktası 25.00, orta noktası 75.00, en yüksek noktası 125.00'dır. Bu bilgiler ışığında ölçek puanlaması normal dağılım ilkelerine göre hesaplanmış ve Tablo 6'da gösterilmiştir.



EADÖ'nün ve alt ölçeklerinin puan yorumlarının, belirtilen bu alt-üst sınırlar içinde yapılması önerilmiştir:

**Tablo 6.** EADÖ ve Alt Ölçekleri Seviyelerine Ait Alt-Üst Puan Değerleri.

Seviye / Ölçek	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Öğr. Kol.	1.00-11.50	11.51-16.50	16.51-43.49	43.50-48.49	48.50-50.00
Güvenilir	5.00-5.75	5.76-8.24	8.25-21.75	21.76-24.24	24.25-25.00
İnsan ben.	5.00-5.75	5.76-8.24	8.25-21.75	21.76-24.24	24.25-25.00
Çekici	5.00-5.75	5.76-8.24	8.25-21.75	21.76-24.24	24.25-25.00
EADÖ	25.00-28.00	28.01-41.99	42.00-108.00	108.01-121.99	122.00-125.00

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bilgisayar destekli öğretimde eğitsel arayüzlerin kullanılması öğrencinin kendisini yalnız hissetmemesi ve sosyal öğrenme ortamının sağlanabilmesi açısından oldukça yararlıdır (Akyüz, 2012; Kızılkaya ve Aşkar, 2006). İlgili alan yazın tarama sonucunda da eğitsel arayüzlerin başta motivasyon ve akademik başarı olmak üzere bir çok değişkene olumlu etkide bulunduğu belirlenmiştir (Baylor ve Kim, 2009; Bickmore, Pfeifer ve Orlow, 2009; Buisine ve Martin, 2007; Chen; 2012; Hong, Chen ve Lan, 2012; Lin, Atkinson, Christopherson, Joseph ve Harrison, 2013; McQuiggan ve Lester, 2007; Mumm ve Mutlu, 2011; Prendinger. Ma ve Ishizuka, 2007; Van der Meij, 2013; Xu ve Wang, 2006). Bu etkilerin elde edilmesinde eğitsel arayüzlerin özelliklerinin de incelenmesi gerekmektedir. Bu incelemenin yapılabilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olması tartışılmaz bir gerçek olup çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı geçerliliği şeklinde incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayıları belirlenmiştir. Son olarak ölçeğin ölçüt ve yapı geçerliliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Analizler ve incelemelerden sonra ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hem açıklayıcı faktör analizi için hem de doğrulayıcı faktör analizi için .93 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda güvenilirlik katsayılarının önceki geliştirme ve uyarlama çalışmalarında elde

edilen katsayıları ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak dört faktöre sahip 25 maddelik EADÖ, toplam varyansın % 54.90'nını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sheskin (2004) genel olarak açıklanan toplam varyansın en az % 70.00 olması gerektiğini belirtmesine rağmen, Tavşancıl (2002) toplam varyansın en az % 40.00 olması gerektiğini, Büyüköztürk (2005) ise özellikle sosyal bilimlerde toplam varyansın % 30.00 ve üstü bir değerde olmasının yeterli olabileceğini ifade etmiştir. Güvenilirlik katsayısının yüksek çıkması ve bu belirtmeleri referans olarak EADÖ açıklayıcı faktör analiz bulgularının kabul değerlerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğrulamalı faktör analizi uyum indekslerinin incelenmesinde ise değerlerin  $\chi^2/ss= 2.72$ , SRMR = .06, RMSEA= .07, AGFI=.83, GFI=.86, NFI=.95 ve CFI=.97 şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Byrne (1998) tarafından verilen sınır değerlerine göre elde edilen değerlerin kabul edilebilir uyumu işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların elde edilmesinden sonra bu ölçme aracının ortaokul öğrencilerinin eğitsel arayüzleri değerlendirmeleri için kullanılabilmesine karar verilmiştir.

Ulusal alanda yeni olan bu ölçme aracının geçerliliğinin tekrar değerlendirilmesi önemlidir. Bu nedenle ileriki çalışmalarda ölçme aracının daha geniş örneklem gruplarında tekrar uygulanması önerilmekte, buna ek olarak elde edilen sonuçların derlenerek ulusal alanda yapılan EADÖ'nün genel değerlendirilmesinin yapılması önerilmektedir.

## **TEŞEKKÜR**

Bu çalışma Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir. Bu kapsamda Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeler Birimi tarafından SDK-2014-3098 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

**KAYNAKLAR**

- Akyüz, H. İ. (2012). *Çevrimiçi görev temelli öğrenme ortamında eğitsel ajanın rolünün ve biçim özelliklerinin öğrencilerin motivasyonuna, bilişsel yüklenmesine ve problem çözme becerisi algısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Andre, E., Rist, T. ve Müller, J. (1998). Integrating reactive and scripted behaviors in a life-like presentation agent. *Proceedings of the second international conference on Autonomous agents* içinde (ss. 261-268). ACM.
- Atkinson, R. K. (2002). Optimizing learning from examples using animated pedagogical agents. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 416-427.
- Atkinson, R. K., Mayer, R. E. ve Meril, M. M. (2005). Fostering social agency in multimedia learning: Examining the impact of an animated agent's voice. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 117-139.
- Bates, J. (1994). The role of emotion in believable agents. *Communications of the ACM*, 37(7), 122-125.
- Baylor, A. L. ve Kim, Y. (2005). Simulating instructional roles through pedagogical agents. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 15(1), 95-115.
- Baylor, A. L. ve Kim, S. (2009). Designing nonverbal communication for pedagogical agents: When less is more. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 450-457.
- Baylor, A. L. ve Ryu, J. (2003). The effects of image and animation in enhancing pedagogical agent persona. *Journal of Educational Computing Research*, 28(4), 373-394.
- Brenner, W., Zarnekow, R. ve Wittig, H. (1998). *Intelligent software agents*. Berlin: Springer-Verlag.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (2nd ed.)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programmings*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Chan, T.W. (1995). Artificial agents in distance learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 263-282.
- Choi, S. ve Clark, R. E. (2006). Cognitive and affective benefits of an animated pedagogical agent for learning English as a second language. *Journal of educational computing research*, 34(4), 441-466.
- Chou, C. Y., Chan, T. W. ve Lin, C. J. (2003). Redefining the learning companion: the past, present, and future of educational agents. *Computers & Education*, 40(3), 255-269.

- Clark, R. ve Mayer, R. E. (2003). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Craig, S. D., Gholson, B. ve Driscoll, D. M. (2002). Animated pedagogical agents in multimedia educational environments: Effects of agent properties, picture features and redundancy. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 428-434.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2. Baskı.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dehn, D. M. ve van Mulken, S. (2000). The impact of animated interface agents: a review of empirical research. *International Journal of Human-Computer Studies*, 52(1), 1-22.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Eiverside Press.
- Dinçer, S. ve Doğanay, A. (2015). The impact of pedagogical agent on learners' motivation and academic success. *Practice and Theory in Systems of Education*, 10(4), 329-348.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Düşünme dostu sınıf ölçeği (DDSÖ) geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11(1), 214-229.
- Domagk, S. (2010). Do pedagogical agents facilitate learner motivation and learning outcomes? The role of the appeal of agent's appearance and voice. *Journal of Media Psychology*, 22(2), 82-95.
- Dunsworth, Q. ve Atkinson, R. K. (2007). Fostering multimedia learning of science: Exploring the role of an animated agent's image. *Computers & Education*, 49(3), 677-690.
- Esgin, E. (2010). *Sanal eğitsel ajanlara ait özelliklerin akademik başarı, teknik kullanışlılık ve duygusal tutumlara olan etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gulz, A. (2004). Benefits of virtual characters in computer based learning environments: Claims and evidence. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 14(3), 313-334.
- Haddad, H. ve Klobas, J. (2003). The relationship between visual abstraction and the effectiveness of a pedagogical character-agent. *Proceedings of AAMAS 2002 Workshop on Embodied Conversational Agents-Let's Specify and Evaluate Them*, 1-8.
- Harp, S. F. ve Mayer, R. E. (1998). How seductive details do their damage: A theory of cognitive interest in science learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 414-434.
- Heidig, S. ve Clarebout, G. (2011). Do pedagogical agents make a difference to student motivation and learning? *Educational Research Review*, 6(1), 27-54.
- Hershey Dirkin, K., Mishra, P. ve Altermatt, E. (2005). All or nothing: Levels of sociability of a pedagogical software agent and its impact on student perceptions

- and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 14(2), 113-127.
- Hong, Z. W., Chen, Y. L. ve Lan, C. H. (2014). A courseware to script animated pedagogical agents in instructional material for elementary students in English education. *Computer Assisted Language Learning*, 27(5), 379-394.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4th ed.). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Keller, J.M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York, NY: Springer.
- Kim, C. ve Baylor, A. L. (2008). A virtual change agent: Motivating pre-service teachers to integrate technology in their future classrooms. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(2), 309-321.
- Kim, Y. ve Baylor, A. L. (2015). Research-based design of pedagogical agent roles: A review, progress, and recommendations. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-10. DOI: 10.1007/s40593-015-0055-y
- Kizilkaya, G. ve Askar, P. (2006). Eğitim yazılımlarında eğitsel yardımcı kullanımı: Eğitsel arayüz ajanı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 25-31.
- Lester, J. C., FitzGerald, P. J. ve Stone, B. A. (1997). The pedagogical design studio: Exploiting artifact-based task models for constructivist learning. *Proceedings of the 2nd international conference on Intelligent user interfaces* içinde (ss. 155-162). ACM.
- Lester, J., Converse, S., Stone, B., Kahler, S. ve Barlow, T. (1997). Animated pedagogical agents and problem-solving effectiveness: A large-scale empirical evaluation. *Proceedings of the Eighth World Conference on Artificial Intelligence in Education*, 23-30.
- Lin, L., Atkinson, R., Christopherson, R., Joseph, S. ve Harrison, C. (2013). Animated agents and learning: Does the type of verbal feedback they provide matter? *Computers & Education*, 67(1), 239-249.
- Louwerse, M. M., Graesser, A. C., Lu, S. ve Mitchell, H. H. (2005). Social cues in animated conversational agents. *Applied Cognitive Psychology*, 19(6), 693-704.
- Mayer, R. E., Sobko, K. ve Mautone, P. D. (2003). Social cues in multimedia learning: role of speaker's voice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 419-425.
- Mayer, R. E. ve Wittrock, M. C. (1996). Problem-solving transfer. D. C. Berliner ve R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* içinde (ss. 47-62). New York: Macmillan.
- McQuiggan, S. W. ve Lester, J. C. (2007). Modeling and evaluating empathy in embodied companion agents. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65(4), 348-360.

- Moreno, R. (1999). *Introducing social cues in multimedia learning: The role of pedagogic agents' image and language in a scientific lesson*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of California, Santa Barbara.
- Moreno, R. ve Mayer, R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 358-368.
- Moreno, R., Mayer, R. E., Spires, H. A. ve Lester, J. C. (2001). The case for social agency in computer-based teaching: do students learn more deeply when they interact with animated pedagogical agents? *Cognition and Instruction*, 19(2), 177-213.
- Moundridou, M. ve Virvou, M. (2002). Evaluating the persona effect of an interface agent in a tutoring system. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 253-261.
- Mumm, J. ve Mutlu, B. (2011). Designing motivational agents: The role of praise, social comparison, and embodiment in computer feedback. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1643-1650.
- Nunes, M. A. S. N., Dihl, L. L., Fraga, L. M., Woszezenki, C. R., Oliveira, L., Francisco, D. J., ve Notargiacomo, M. (2002). Animated pedagogical agent in the intelligent virtual teaching environment. *Interactive Educational Multimedia*, 4, 53-60.
- Perez, R. ve Solomon, H. (2005). Effect of a socratic animated agent on student performance in a computer-simulated disassembly process. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 14(1), 47-59.
- Prendinger, H., Ma, C. L. ve Ishizuka, M. (2007). Eye movements as indices for the utility of life-like interface agents: A pilot study. *Interacting with Computers*, 19(2), 281-292.
- Reategui, E., Polonia, E. ve Roland, L. (2007). The role of animated pedagogical agents in scenario-based language e-learning: A case-study. *Proceedings of the International Conference of Interactive computer aided learning ICL2007: E Portofolio and Quality in e-Learning*, 7, 1-7.
- Reeves, B. ve Nass, C. (1996). *The media education: How people treat computers, television and new media like real people and places*. London: Cambridge University Press.
- Reisoğlu, İ., Yılmaz, R., Çoban, M., Topu, F. B., Karkuş, T. ve Göktaş, Y. (2015). Üç Boyutlu Sanal Dünyalardaki Tasarım Öğelerinin Motivasyon Boyutları Açısından İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 257-272.
- Renninger, K. A., Hidi, S. ve Krapp, A. (Eds.) (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale: Erlbaum.

- Ryu, J. ve Baylor, A. L. (2005). The psychometric structure of pedagogical agent persona. *Technology Instruction Cognition and Learning*, 2(4), 291-314.
- Salim, S.S., Marzuki, N. ve Kasirun, Z. (2007). *Modelling the requirements of an animated pedagogical agent for a web-based learning environment through input-process-output relationships*. Austria: Conference ICL2007.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Sheskin, D. J. (2004). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (3.Baskı.). Boca Raton: Chapman & Hall/CRC
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Towns, S., FitzGerald, P. ve Lester, J. (1998). Visual emotive communication in lifelike pedagogical agents. In *Proceedings of the fourth international conference on intelligent tutoring systems* (ss. 474-483), Berlin, New York: Springer-Verlag.
- Ünal-Çolak, F. ve Ozan, Ö. (2012). The effects of animated agents on students' achievement and attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(2), 96-111.
- Van der Meij, H. (2013). Motivating agents in software tutorials. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 845-857.
- Veletsianos, G. (2012). How do learners respond to pedagogical agents that deliver social-oriented non-task messages? Impact on student learning, perceptions, and experiences. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 275-283.
- Veletsianos, G. ve Russell, G. S. (2014). Pedagogical agents. *Handbook of research on educational communications and Technology* içinde (ss. 759-769). New York: Springer.
- Wang, S. K. ve Reeves, T. C. (2006). The effects of a web-based learning environment on student motivation in a high school earth science course. *Educational Technology Research and Development*, 54(6), 597-621.
- Wooldridge, M. ve Jennings, N. R. (1995). Intelligent agents: Theory and practice. *Knowledge Engineering Review*. 10(2), 115-152.
- Yılmaz, R. ve Kılıç-Çakmak, E. (2011). Sanal öğrenme ortamlarında sosyal model olarak eğitsel arayüz ajanları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 243-264.
- Yılmaz, R. ve Kılıç-Çakmak, E. (2012). Educational interface agents as social models to influence learner achievement, attitude and retention of learning. *Computers & Education*, 59(2), 828-838

**Ek: Eğitsel Arayüz Değerlendirme Ölçeği**

5. Kesinlikle Katılıyorum	4. Katılıyorum	3. Kararsızım	2. Katılmıyorum	1. Kesinlikle Katılmıyorum	
1. Eğitsel arayüz, derste anlatılan konu hakkında daha fazla ve ayrıntılı düşünmemi sağladı.	5	4	3	2	1
2. Eğitsel arayüz, öğretimi (ders anlatımını) ilgi çekici hale getirdi.	5	4	3	2	1
3. Eğitsel arayüz, öğrendiğim şeyleri ifade etmem için beni isteklendirdi.	5	4	3	2	1
4. Eğitsel arayüz, dikkatimi çekti.	5	4	3	2	1
5. Eğitsel arayüz, ders materyalini/aracını (ders yazılımını) etkili biçimde sundu.	5	4	3	2	1
6. Eğitsel arayüz, derste anlatılan konuya konsantre olmama (dikkatimi vermeme) yardımcı oldu.	5	4	3	2	1
7. Eğitsel arayüz, ilgili konulara odaklandı (daha detaylı anlattı).	5	4	3	2	1
8. Eğitsel arayüz, konu ile ilgili bilgimi geliştirdi.	5	4	3	2	1
9. Eğitsel arayüz, ilgi çekiyordu.	5	4	3	2	1
10. Eğitsel arayüz, zevkliydi.	5	4	3	2	1
11. Eğitsel arayüz, zekiymi.	5	4	3	2	1
12. Eğitsel arayüz, akıllıydı.	5	4	3	2	1
13. Eğitsel arayüz, kullanışlıydı.	5	4	3	2	1
14. Eğitsel arayüz, yararlıydı.	5	4	3	2	1
15. Eğitsel arayüz, öğretmen gibiydi.	5	4	3	2	1
16. Eğitsel arayüzün bir kişiliği, karakteri vardı.	5	4	3	2	1
17. Eğitsel arayüzün hisleri, duyguları doğaldı.	5	4	3	2	1
18. Eğitsel arayüz insan gibiydi.	5	4	3	2	1
19. Eğitsel arayüzün hareketleri doğaldı.	5	4	3	2	1
20. Eğitsel arayüz, duygularını gösteriyordu.	5	4	3	2	1
21. Eğitsel arayüz, anlatmak istediği şeyi anlatabiliyordu.	5	4	3	2	1
22. Eğitsel arayüz, coşkuluymdu.	5	4	3	2	1
23. Eğitsel arayüz, eğlendiriciydi.	5	4	3	2	1
24. Eğitsel arayüz, motive ediciydi (heveslendiriciydi).	5	4	3	2	1
25. Eğitsel arayüz, arkadaşçaydı.	5	4	3	2	1



## SUMMARY

*This study aims at developing an assessment instrument to evaluate pedagogical agents. For this purpose, the scale developed by Ryu and Baylor (2005) was adapted into Turkish with the consent of the researchers. Steps followed in scale adaption procedures of the current study are explained below. Six hundred-forty-four middle-school students attending in two schools participated in the scale adaptation process for explanatory and confirmatory factor analyses.*

*Students were given the Agent Persona Instrument (API) of Ryu and Baylor (2005) to evaluate the pedagogical agents they use. Although the Ryu and Baylor's scale has already an adapted form into Turkish, it was decided to readapt it into Turkish with the consent of the researchers and by performing again all steps of scale development process because the existing adapted form does not have all the items of the original scale and there would be some cultural differences between the former and the latter.*

*Explanatory factor analysis revealed that ten items in factor "Facilitating Learning" had factor loads between .42 – .76, and their total item correlations between .54 – .64. The Cronbach Alpha Internal Coefficient of consistency for subscale was .86. Factor loads of five items in second subscale of the API, factor "Credible", varied between .42 – .72, and their total item correlations varied between .31 – .89. The Cronbach Alpha Internal Coefficient of consistency for subscale was .82. Factor loads of five items in factor "Human-like", third subscale of the API, were calculated between .61 – .77, and their total item correlations were between .51 – .55. The Cronbach Alpha Internal Coefficient of consistency for subscale was .79. Factor loads of five items in fourth and last subscale of the API, factor "Engaging," varied between .34 – .66, and their total item correlations between .51 – .55. The Cronbach Alpha Internal Coefficient of consistency for subscale was .81. Four subscales of the API accounted for 54.90 % of the total variance. Additionally, the Cronbach Alpha Internal Coefficient of consistency for overall scale was .93.*

*Confirmatory factor analysis showed that standardized values were between .45 – .73 did not exceed the value 1.00, may lead to conclude that correlation between observed variables was appropriate. Values about confirmatory factor analysis of the API were found to be generally acceptable whereas only the Root Mean Square Residuals (RMR), the Goodness-of-Fit Index (GFI) and the Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI) were determined not to have acceptable values. But as these values were pretty close to acceptable limit values and the value  $\chi^2/df$  was calculated as 2.72, it was concluded that this scale had a good fit. Finally, the Cronbach Alpha Internal Coefficient of consistency of the data incorporated in confirmatory factor analysis was examined. This value for subscale factors "Facilitating Learning", "Credible", "Human-like" and "Engaging" was respectively found as .87, .83, .79, and .81. For overall API, it was .93.*

*Fit indexes of scale structure were found as  $\chi^2/sd= 2.72$ , SRMR = .06, RMSEA= .07, AGFI=.83, GFI=.86, NFI=.95, and CFI=.97. For Byrne (1998), these fit indexes indicate acceptable fit. Starting from these values, scale structure was considered to have acceptable fit. Finally, it was decided that this assessment instrument was available for middle-school students to evaluate pedagogical agents they use.*

*In conclusion, it is suggested to apply this assessment instrument to wider sample groups to check again its confirmatory factor analysis and to compile results obtained in this study in order to make a general evaluation of API in national literature.*

**Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Sınıf Disiplin  
Modeli Tercihleri Arasındaki İlişki\***  
**The Relationship between Teachers' Attitudes  
towards Teaching Profession and Classroom Discipline  
Model Preferences**

Soner POLAT<sup>1</sup>, Yaser ARSLAN<sup>2</sup>, Aytaç SATICI<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. spolat@kocaeli.edu.tr

<sup>2</sup> Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.  
yaserarslan@yahoo.com

<sup>3</sup> Milli Eğitim Bakanlığı.aytac.stc@hotmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 27.10.2016**

**Yayına Kabul Tarihi: 16.12.2016**

**ÖZ**

*Araştırma, öğretmenlerin meslekî tutumları ile sınıf disiplini modeli tercihleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. İlişkisel araştırma modelinde yapılan araştırmanın katılımcılarını; Kocaeli'nin Gebze İlçesinde çalışan 318 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Disiplin Görüşleri Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile kural-sonuç sınıf disiplin modeli arasında orta düzeyde olumsuz bir ilişki bulunurken yüzleştirme-anlaşma sınıf disiplin modeli ile ise düşük düzeyde olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca iletişim-dinleme sınıf disiplin modeli ile mesleki tutum arasında da düşük düzeyde olumlu ilişki saptanmıştır.*  
**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen, mesleki tutum, sınıf disiplin modeli, sınıf yönetimi

**ABSTRACT**

*The aim of this study was to identify the relationship between teachers' attitudes towards teaching profession and teachers' classroom discipline model preferences. This study was conducted using correlational research, and in the study, there were 318 teachers who worked at the lower-secondary schools in Gebze/Kocaeli. As data collection tools, Attitudes towards Teaching Profession Scale which was developed by Üstüner (2006), and Beliefs about Discipline Inventory which was developed by Wolfgang and Glickman (1986) based on Glickman and Tamashiro's*

---

\* Bu makale X. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi için hazırlanan sözlü bildirinin geliştirilmiş hâlidir.

(1980) study were used. The relationship between teachers' attitudes towards teaching profession and teachers' beliefs about classroom discipline was tested via correlation technique. While a moderate level, negative relationship was revealed between the scores of rules-consequences model and teachers' attitude towards teaching profession; a low level, positive relationship was observed between the scores of confronting-contracting discipline model and teachers' attitude towards teaching profession. Furthermore, a low level, positive relationship was revealed between the scores of communication-listening discipline model and teachers' attitude towards teaching profession.

**Keywords:** Teacher, attitudes towards profession, classroom discipline models, classroom management

## GİRİŞ

Bireylerin insanlara ya da mesleklere ilişkin tutumları; değerleri, kendilerine ilişkin algıları, becerileri gibi değişkenler açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenlik mesleğini icra eden bireyin mesleğine karşı tutumu, öğretmen davranışlarını belirleyen en önemli etkenlerden birisidir (Üstüner, 2006). Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile değer tercihleri (Aydınay-Satan, 2014; Bektaş ve Nalçacı, 2012), öğretme motivasyonları (Ayık ve Ataş, 2014), öğrenme stilleri (Baykara-Pehlivan, 2010), yabancılaşma düzeyleri (Çağlar, 2013), özyeterlik algıları (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Oğuz ve Topkaya, 2008), meslekî benlik saygıları (Dilmaç, Çıkkılı, Işık ve Sungur, 2009; Girgin, Özyılmaz- Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010), kaygı düzeyleri (Doğan ve Çoban, 2009) ve iletişim becerileri (Tunçeli, 2013) arasındaki ilişki bu görüşü destekler niteliktedir.

Aday öğretmenlerin değer tercihleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi irdeleyen Aydınay-Satan (2014); güvenlik, geleneksellik ve güç alt boyutlarındaki değerlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun %19'unu açıkladığını ortaya koymaktadır. Bektaş ve Nalçacı (2012) ise araştırmalarında, aday öğretmenlerin bireysel değerlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun %22'sini yordadığını belirtmektedir. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları; öğretme motivasyonlarının (Ayık ve Ataş, 2014) ve meslekî benlik saygılarının (Dilmaç vd., 2009) da anlamlı birer yordayıcısıdır. Yanı sıra, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile yabancılaşma düzeyleri arasında orta düzeyde olumsuz (Çağlar, 2013), öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile kaygı düzeyleri arasında düşük düzeyde olumsuz ilişki bulunmaktadır (Doğan ve Çoban, 2009). Öğretmenlerin meslekî tutumları ile öz-yeterlik algıları arasında ise olumlu ilişki bulunmuştur (Demirtaş vd., 2009; Oğuz ve Topkaya, 2008). Görüldüğü üzere, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum öğretmen adaylarının birçok davranışını etkilemektedir. Buradan hareketle, öğretmenin sınıf içi davranışlarıyla yakından ilgili olan sınıf disiplini modeli tercihi ile meslekî tutum arasında da bir ilişki olacağı öne sürülebilir.

Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışı ve sınıf disiplini modeli tercihleri, kendilerinin özellikleri, öğrencilerinin özellikleri, çalıştıkları okulların özellikleri gibi birçok faktörle ilişkilidir. Sınıftaki öğrencilerin sorumlulukları (Romi, Lewis ve Katz, 2009), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007), öğretmenlerin kıdemi, sınıflarındaki öğrenci sayısı, çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme (Tümkaya, 2005) bu faktörlerden bazılarıdır. Bu çalışmada ise öğretmenin sınıf disiplini modeli tercihi ile öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

### **Tutum**

Davranışları içeren karmaşık zihinsel bir durum olan tutum (Hussain, Ali, Khan, Ramzan ve Qadeer, 2011), bir bireyin bir nesne ile ilgili duygu, düşünce ve eylemlerini düzenli biçimde oluşturan genel eğilim (Kağıtçıbaşı, 1999) olarak tanımlanmaktadır. Tutum genel anlamda bir bireyin; herhangi bir duruma, olaylara, nesnelere, kişilere, yerlere ve düşüncelere karşı olumlu ya da olumsuz duygusal eğilimidir (Tavşancıl, 2006; Temizkan, 2008). Tutumlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren, motive etmeye hazırlayan bir faktör olarak görülebilir (Erden, 1995).

Mesleğe ilişkin tutum; bireyin mesleğine ilişkin duygularının, davranışlarının ve mesleğine bağlılığının toplamı olarak ifade edilebilir (Hussain, Ali, Khan, Ramzan ve Qadeer, 2011). Mesleğin gereklerini yerine getirme açısından oldukça önemli olan öğretmenlerin meslekî tutumları (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009) araştırmacılar tarafından sıklıkla çalışılan bir konu olmuştur. Ulusal ve uluslar arası alanyazında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumla ilişkili çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların ölçüldüğü çalışmalara bakıldığında farklı branşlara ait öğretmenler üzerinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin sınıf öğretmeni adayları (Baykara-Pehlivan, 2008), Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adayları (Erdem, 2012), beden eğitimi öğretmeni adayları (Semerci ve Semerci, 2004), tezsiz yüksek lisans programı formasyon kursiyerleri (Yüksel, 2004; Can, 2010), Türkçe öğretmeni adaylarıyla (Yaman, 2010) yapılan çalışmalar bunlara örnek olarak verilebilir. Bu konuda yürütülen çalışmalarda, çalışma grubu olarak daha

çok aday öğretmenlerin tercih edildiği görülmektedir. Araştırmaların büyük kısmında aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu (Çağlar, 2013; Alkhateeb, 2013; Erdem, 2012; Can, 2010; Özder, Konedralı ve Perkan-Zeki, 2010; Yaman, 2010; Doğan ve Çoban, 2009; Oğuz ve Topkaya, 2008; Baykara-Pehlivan 2008; Semerci ve Semerci, 2004; Yüksel, 2004), Nijer'deki öğretmen adaylarıyla (Maliki, 2013), Nijerya'daki öğretmenlerle (Osunde ve Izevbogie, 2006) yürütülen çalışmalarda ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlar öğretmenlerin eylemlerine ve sınıf iklimine yansyarak öğrencilerinin kişilik gelişimlerinde; öğretmen-öğrenci ilişkilerinde (Semerci ve Semerci, 2004) ve öğretmenlerin meslekî davranışlarını yönlendirmekte etkili olmaktadır (Ayık-Ataş, 2014). Öğretmenlerin disiplin modeli tercihi de meslekî davranışlarından biri olarak ele alınabilir.

### **Disiplin**

Eğitim bilimlerinde disiplin kavramı istenen davranışları öğrencilerin zihinlerine ve eylemlerine yerleştirmek, aynı zamanda istenmeyen eylemleri ortadan kaldırmak (Aydın, 1998) için hangi eylemlerin istenilebilir olduğunu göstermek ve öğrencilerin bu eylemleri gösterip göstermediğini izlemek, sonuca göre gerekli olduğu durumlarda ödül veya ceza vermek anlamında kullanılmaktadır (Başaran, 1982).

Türkçe alanyazında birçok disiplin modeline değinilmektedir. Davranış Değiştirme Modeli, Redl ve Wattenberg'in Disiplin Modeli, Güvengen Davranış/Etkin Disiplin Modeli, Grup Dinamiği Modeli, Ginot Modeli, Ussal Sonuçlar Modeli, Psiko-dinamik Model, Gerçeklik Terapisi Modeli, İnsanlar Arası İlişkileri Çözümleme Modeli, Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli gibi sınıf yönetimi modelleri (Erdoğan, 2002; Güngör, 2014; Sarıtaş, 2000; Tertemiz, 2000) alanyazında sıklıkla değinilen disiplin modelleri arasındadır. Öğretmenler sınıf yönetiminde yukarıda sıralanan disiplin modellerinden herhangi birini ya da birkaçını benimseyebilirler. Bu çalışmada ise Türkçe alanyazında sıklıkla değinilmeyen Wolfgang (1999, 2001) modeline odaklanılmakta ve disiplin konusu onun modeli bağlamında ele alınmaktadır. Wolfgang

(1999, 2001) sınıf disiplini modelinde öğretmenler sınıf yönetiminde kural-sonuç, yüzleştirme-anlaşma, iletişim-dinleme olmak üzere üç tür sınıf disiplini modelinden birini ya da birkaçını tercih etmektedirler.

**Kural-sonuç modeli:** Kural-sonuç modeli, öğrenci davranışlarının dışsal motivasyon ile oluştuğunu ve öğrenci eylemlerinin dışsal motivasyon ile değiştirilebileceğini savunmaktadır. Modele göre; sorunların çözümünde doğrudan uyarılar, modelleme, ceza gibi kesin ve güçlü teknikler kullanılması gereklidir. Bu disiplin modelini tercih eden öğretmenler; sınıfta gücün, kontrolün sadece kendisine ait olduğunu, bu nedenle kuralları kendisinin belirleyeceğini savunmaktadır. Öğretmen sınıf kurallarına uyan öğrencileri ödüllendirirken, olumsuz davranış gösteren öğrencileri ise cezalandırmaktadır (Wolfgang, 1999, 2001).

**Yüzleştirme-anlaşma modeli:** Yüzleştirme-anlaşma modeline göre çocuğun gelişimi, içsel ve dışsal etkenlerin etkileşimi sonucunda meydana gelmektedir. Bu disiplin modelini tercih eden öğretmen, iletişim-dinleme modelini tercih eden öğretmene göre daha fazla güç ve kontrol kullanırken; kural-sonuç modelindeki gibi ise daha az güç ve kontrol kullanmaktadır. Model; sınıfta yaşanan sorunların inceleme, görüşme ve uzlaşma sağlama aracılığıyla çözülmesini öngörmektedir. Öğrenci olumsuz davranış gösterdiğinde, öğretmen bu davranışla öğrenciyi yüzleştirir ve öğrencinin kendi kendisini sorgulamaya ve kritik etmeye sevk eder. Bu yüzleştirme, öğretmen ve öğrenci arasında, gelecekteki öğrenci eylemlerinin düzeltilmesi konusunda sözlü anlaşma sağlanması amacıyla yapılır (Wolfgang, 1999, 2001).

**İletişim-dinleme modeli:** İletişim dinleme modeli, öğrenci davranışlarının içsel motivasyonla oluştuğunu ve öğrencinin isterse davranışlarını değiştirebileceğini savunmaktadır. Bu disiplin modelini tercih eden öğretmen minimum düzeyde kontrol ve güç kullanarak, öğrencilerini genellikle mimikler ve dolaylı cümleler aracılığıyla uyarır. Olumsuz davranışlar sergileyen öğrenciler olduğunda, öğrencilerin bu davranışlarının öğretim sürecini nasıl aksattığı öğretmen tarafından açıklanır ve öğretmen olumsuz davranışların düzeltilmesi konusundaki iyimserliğini öğrencilerine yansıtır. Bu



yöntemde öğrenci-öğretmen arasındaki sorunların temel çözüm yöntemleri; karşılıklı empati, diyalog kurma ve sıcaklığın sağlanmasıdır (Wolfgang, 1999, 2001).

### **Öğretmenlerin Meslekî Tutumları ile Disiplin Modeli Tercihleri Arasındaki İlişki**

Kural-sonuç, yüzleştirme-anlaşma, iletişim-dinleme disiplin modellerinden biri ya da birkaçı öğretmenler tarafından sınıf disiplini modeli olarak tercih edilebilir. Öğretmenlerin sınıf disiplini modeli tercihini belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitimleri sırasında kazandıkları beceriler (Short ve Short, 1994), okullarının bulunduğu çevrenin özellikleri, öğrencilerinin seviyeleri (Çelik, 2008), sosyo-ekonomik koşullar (Çelik, 2008; Tümkiye, 2005) ve öğretmenliği isteyerek seçip seçmeme bu faktörlerden bazılarıdır (Tümkiye, 2005). Tercih edilen sınıf yönetimi stili de öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumla ilişkili faktörler arasındadır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile sınıf yönetimine ilişkin tutumun alt boyutlarından olan ders yönetimi ve insan yönetimi arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Oğuz, 2013). Öğretmenin sınıf disiplini modeli tercihini de içine alan sınıf yönetimini etkileyen en önemli değişkenlerinden biri eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve gerçekleştirilmesinden sorumlu kişi olan öğretmendir (Aydın, 1998). Bu anlamda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının öğretmenin sınıf disiplini modeli tercihini etkileyeceği öne sürülebilir. Bu nedenle çalışmada, öğretmenlerin meslekî tutumları ile sınıf disiplini modeli tercihleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmaktadır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, öğretmenlerin meslekî tutum düzeyleri ile sınıf disiplini modeli tercihleri arasında ilişkiyi incelediğinden, araştırma ilişkisel araştırma modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel araştırma modelinde tasarlanan araştırmalarda iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri incelenen değişkenlere etki edilmeksizin inceleme yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012).

**Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, Kocaeli ili Gebze ilçesindeki ortaokullarda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görevli 318 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 187'si kadın, 131'i erkektir. Öğretmenlikteki meslek süreleri 1 ile 33 yıl arasında değişen katılımcıların 3'ü ön lisans, 296'sı lisans, 19'u yüksek lisans mezunudur.

**Veri Toplama Araçları**

Öğretmenlerin meslekî tutumlarına ilişkin veriler Üstüner'in (2006) geliştirdiği "Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği" ile sınıf disiplinine ilişkin tercihlerine ilişkin veriler ise Wolfgang ve Glickman'ın (1986) Glickman ve Tamashiro'nun (1980) çalışmasına dayalı olarak geliştirdikleri "Disiplin görüşleri envanteri" aracılığıyla toplanmıştır.

Beşli likert tipindeki maddelerden oluşan öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinde 34 madde bulunmaktadır. Faktör yükleri .41 ve .74 arasında değişen 34 madde toplam varyansın %30'unu açıklayan tek bir boyut altında toplanmaktadır. Ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır (Üstüner, 2006).

Wolfgang ve Glickman (1986) tarafından Glickman ve Tamashiro'nun (1980) çalışmasına dayalı olarak geliştirilen disiplin görüşleri envanterinde iletişim-dinleme, yüzleştirme-anlaşma ve kural-sonuç olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Bu envantere öğretmenlere sınıf içi disiplinle ilgili 12 durum verilerek öğretmenlerden bu durumların çözüm yollarına ilişkin ikişer ifadeden birini seçmeleri istenmiştir. Her bir disiplin modeli için 8 ifade olmak üzere, üç farklı disiplin modeline ilişkin toplam 24 ifade kullanılmıştır. Bir kişinin alt boyutlardan alabileceği en düşük puan 0, alabileceği en yüksek puan ise 8'dir. Envanterdeki disiplin modelleri, aynı zamanda ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Polat, Kaya ve Akdağ (2013) tarafından yapılan çalışmada envanterin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları; iletişim-dinleme, yüzleştirme-anlaşma ve kural-sonuç boyutları için sırasıyla 0.73, 0.76 ve 0.86 olarak bulunmuştur.

## BULGULAR

Öğretmenlerin meslekî tutum düzeyleri ve sınıf disiplin modeli tercihlerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Meslekî Tutum Düzeyine ve Sınıf Disiplini Modeline İlişkin Puan Ortalamaları

N= 318	Ort. =	Ss	N= 318	Ort. =	Ss
Tutum	3.89	0.58	İletişim-dinleme	4.16	1.27
			Yüzleştirme-anlaşma	5.28	1.36
			Kural-sonuç	2.54	1.36

Öğretmenlerin meslekî tutum düzeyi yüksek düzeydedir (Ort. = 3.89). Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihleri incelendiğinde; en yüksek düzeyde tercih edilen sınıf disiplini modelinin yüzleştirme-anlaşma disiplin modeli (Ort. = 5.28) olduğu, bunu sıra ile iletişim-dinleme disiplin modeli (Ort. = 4.16) ve kural-sonuç disiplin modelinin (Ort. = 2.54) takip ettiği görülmektedir (Tablo 1).

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin meslekî tutum düzeyleri ile sınıf disiplini modeli tercihleri arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Meslekî Tutum Düzeyleri ile Tercih Ettikleri Sınıf Disiplini Modeli Arasındaki İlişki

N=318	2.	3.	4.
(1) Tutum	.126*	.193**	-.309**
(2) İletişim – dinleme	-	-.462**	-.470
(3) Yüzleştirme anlaşma	-	-	-.566
(4) Kural – sonuç			-

\*\*p= 0.01, \*p= 0.05

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin meslekî tutum düzeyleri ile sınıf disiplini modeli tercihleri arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; kural-sonuç disiplin modeli ile mesleğe ilişkin tutum arasında ( $r=-0.309$ ,  $p=0.01$ ) arasında orta düzeyde anlamlı ve olumsuz ilişki olduğu saptanmıştır.

Yüzleştirme-anlaşma disiplin modeli ile mesleğe ilişkin tutum arasındaki ( $r=0.193$ ,  $p=0.01$ ) ilişki incelendiğinde ise iki değişken arasında düşük düzeyde anlamlı ve olumlu ilişki olduğu görülmüştür. Benzer şekilde iletişim-dinleme disiplin modeli ile mesleğe ilişkin tutum ( $r=0.126$ ,  $p=0.05$ ) arasında da düşük düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

## SONUÇ

Araştırmada ulaşılan bulgular, öğretmenlerin meslekî tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Alkhateeb, 2013; Baykara-Pehlivan 2008; Can, 2010; Çağlar, 2013; Doğan ve Çoban, 2009; Erdem, 2012; Oğuz ve Topkaya, 2008; Özder, Konedralı ve Perkan-Zeki, 2010; Semerci ve Semerci, 2004; Yaman, 2010; Yüksel, 2004). Araştırmada ulaşılan diğer bir bulguya göre, öğretmenler en çok yüzleştirme-

anlaşma disiplin modelini, en az ise kural-sonuç disiplin modelini tercih etmektedirler. Beden eğitimi öğretmenleri (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2007) ve öğretmen adayları üzerinde yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Polat, Kaya ve Akdağ, 2013).

Araştırmanın bulguları; kural-sonuç disiplin modeli ile mesleğe ilişkin tutum arasında orta düzeyde anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguyu, öğretmenlerin meslekî tutum düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin kural-sonuç disiplin modelini daha az tercih ettikleri şeklinde yorumlayabiliriz. Diğer taraftan bu bilgi, öğretmenlerin meslekî tutum düzeyleri azaldıkça kural-sonuç disiplin modelini tercih ettikleri şeklinde de yorumlanabilir. Kural-sonuç disiplin modelini tercih eden öğretmenler sınıfın hâkiminin öğretmen olduğunu, dolayısıyla kuralları ve sonuçları ayrıntılarıyla belirleyecek sınıf yönetimi aktörünün öğretmen olması gerektiğini savunmaktadırlar (Wolfgang, 1999, 2001). Bu anlamda daha çok kontrol eğiliminde olan öğretmenlerin, daha az kontrol eğiliminde olan öğretmenlere göre mesleğe ilişkin tutumlarının düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, yüzleştirme-anlaşma disiplin modeli tercihi ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında düşük düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olmasıdır. Buradan hareketle, öğretmenlerin mesleki tutum düzeyi arttıkça yüzleştirme-anlaşma disiplin modelini tercih etme düzeyinin de arttığı, öğretmenlerin mesleki tutum düzeyi azaldıkça yüzleştirme-anlaşma disiplin modelini tercih etme düzeyinin azaldığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise; iletişim-dinleme disiplin modeli tercihi ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında düşük düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmasıdır. Bu sonucu, öğretmenlerin mesleki tutum düzeyi arttıkça iletişim-dinleme disiplin modelini tercih etme düzeyinin de arttığı, öğretmenlerin mesleki tutum düzeyi azaldıkça iletişim-dinleme disiplin modelini tercih etme düzeyinin de azaldığı şeklinde yorumlamak mümkündür. İletişim-dinleme disiplin modeli, öğretmenin asgari düzeyde kontrol ve güç kullanımını öngörmektedir (Wolfgang, 1999, 2001). Bu anlamda daha az

kontrol eğiliminde olan öğretmenlerin, daha çok kontrol eğiliminde olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile sınıf disiplini modeli tercihi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Güç kullanımının ön planda olduğu, öğretmenin öğrencileri daha çok kontrol etme eğiliminde olduğu disiplin modellerini tercih eden öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha düşük; güç kullanımını öncelemeyen, öğretmenin öğrencileri daha az kontrol etme eğiliminde olduğu disiplin modellerini tercih eden öğretmenlerin ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları yüksek olan öğretmenlerin; öğrenciye daha çok değer veren, öğrenciyi merkeze alan, daha demokratik sınıf iklimleri inşa ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamda öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri daha demokratik sınıflar yaratabilmek adına; politika yapıcıların, öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan öğretim elemanlarının ve öğretmenlere liderlik eden okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını geliştirici eylem ve söylemlerde bulunmaları önerilebilir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da birtakım sınırlılıkları vardır. Araştırma, Kocaeli ili Gebze ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Farklı coğrafi bölgelerde ve/veya farklı kademelerde çalışan öğretmenlerle de benzer araştırmalar yürütülebilir.

**KAYNAKLAR**

- Alkhateeb, H. M. (2013). Attitudes towards teaching profession of education students in Qatar. *Innovative Teaching*, 2(9), 1-5.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydımay-Satan, A. (2014). Öğretmen adaylarının değer tercihlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 189-218.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel öğretim ve yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Baykara-Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Baykara-Pehlivan, K. (2010). A study on prospective teachers' learning styles and their attitudes toward teaching profession. *Elementary Education Online*, 9(2), 749-763.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2012). Bireysel değerler ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1239-1248.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 13-28.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çelik, K. (2008). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. Hüseyin Kıran (Ed), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s. 237-268).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dilmaç, B., Çıkılı, Y., Işık, H. ve Sungur, C. (2009). Teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak mesleki benlik

- saygısı. *Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Teknik-Online Dergi*, 8(2), 127-143.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-167.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik algıları ve tutumları üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 1727-1747.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Girgin, G., Özyılmaz-Akamca, G., Ellez, A.M. ve Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Güngör, S. (2014). Sınıf disiplini. İkrâm Çınar (Ed), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 129-155). Ankara: Eğiten Kitap.
- Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M., & Qadeer, M. Z. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession, *International Journal of Academic Research*, 3(1), 985-990.
- Kağitçibaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Korkmaz, F., Korkmaz, N. H., ve Özkaya, G. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamını bozan davranışlara karşı geliştirdikleri davranış stratejileri (Bursa İli Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-87.
- Maliki, A. E. (2013). Attitudes towards the Teaching Profession of Students from the Faculty of Education, Niger Delta University. *International Journal of Social Science Research*, 1(1), 11-18.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 1-20.
- Oğuz, E. (2013). The relationship between classroom management styles of pre-service teachers and their attitude of teaching profession. *Trakya University Journal of Education*, 3(2), 12-20.
- Osunde, A. U. ve Izevbigie, T. I. (2006). An assessment of teachers' attitude towards teaching profession in Midwestern Nigeria, *Education*, 126(3), 462-467.



- Özder, H., Konedraı, G. ve Perkan-Zeki, C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Polat, S., Kaya, S., & Akdağ, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 877-890.
- Romi, S., Lewis, R. ve Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 439-453.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Semerçi, N. ve Semerçi, Ç. (2004). Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Short, R. J., & Short, P. M. (1994). An organizational perspective on student discipline. *Education*, 114(4), 567-570.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Temizkan M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 67-89). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Wolfgang, C. H. (1999). *Solving discipline problems: Methods and models for today's teachers* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wolfgang, C. H. (2001). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Yaman, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 169-180.

Yüksel, S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 355-379.

### SUMMARY

*Individuals' attitudes towards people or professions play a decisive role in terms of many variables. According to Üstüner (2006), one of the most important factors that determine the behavior of teachers is attitudes of teachers towards teaching profession. The relationships between attitudes of pre-service teachers towards teaching profession and their value preferences (Aydınoy-Satan, 2014; Bektaş and Nalçacı, 2012), teaching motivation (Ayık and Ataş, 2014), learning styles (Baykara-Pehlivan, 2010), level of alienation (Çağlar, 2013), perception of self-efficacy (Demirtaş, Cömert and Özer, 2011; Oğuz and Topkaya, 2008), professional self-esteem (Dilmaç et al., 2009; Girgin et al., 2010), level of anxiety (Doğan and Çoban, 2009), and communication skills (Tunçeli, 2013) seem to support this point of view.*

*There are many factors associated with teachers' classroom discipline understandings and classroom discipline model preferences. Teacher-students' responsibilities (Romi, Lewis and Katz, 2009), their level of burnout (Cemaloğlu and Kayabaşı, 2007), seniority, classroom size, and socio-economical level of their schools (Tümkiye, 2005) are some of these factors. On the other hand, the relationship between teachers' classroom discipline model preferences and their attitudes towards teaching profession was examined in this research.*

*This study was conducted using correlational research. The relationship between two or more variables is examined without intervene in variables in correlational research design (Büyükoztürk et al., 2012). Also, the relationship between teachers' attitudes towards teaching profession and teachers' classroom discipline beliefs was examined in this study. There were 318 teachers working at the lower-secondary schools in Gebze/Kocaeli in the study. As data collection tools, Attitudes towards Teaching Profession Scale which was developed by Üstüner (2006), and Beliefs about Discipline Inventory which was developed by Wolfgang and Glickman (1986) based on Glickman and Tamashiro's (1980) study were used. The relationship between teachers' attitudes towards teaching profession and teachers' beliefs about classroom discipline were tested via correlation technique.*

*Results reveal that teachers' attitudes towards teaching profession, mean scores of confronting-contracting discipline model, and mean scores of communication-listening discipline model were*

at the moderate level. On the other hand, mean scores of rules-consequences discipline model was at the low level.

Results indicated that a moderate and negative relationship was occurred between scores of rules-consequences model and teachers' attitudes towards teaching profession. This means that when teachers' levels of attitudes towards teaching profession increase, their scores of rules-consequences discipline model decrease, or vice-versa. However, a low and positive relationship was occurred between scores of confronting-contracting discipline model and teachers' attitudes towards teaching profession. In other words, when teachers' levels of attitudes towards teaching profession increase, their scores of confronting-contracting discipline model increase; when teachers' levels of attitudes towards teaching profession decrease, their scores of confronting-contracting discipline model decrease. As similar, a low and positive relationship was occurred between scores of communication-listening discipline model and teachers' attitudes towards teaching profession. This means that when teachers' levels of attitudes towards teaching profession increase, their scores of communication-listening discipline model increase; when teachers' levels of attitudes towards teaching profession decrease, their scores of communication-listening discipline model decrease.

The results show that a relationship was occurred between attitudes towards teaching profession and classroom discipline model preference. It has been seen that teachers who prefer more authoritarian discipline models have lower attitudes towards teaching profession. On the other hand, teachers who prefer more democratic discipline models have higher attitudes towards teaching profession. This result can be interpreted as teachers who have higher attitudes towards teaching profession build more democratic classroom climate. Thus, it can be suggested that policymakers, academics, and school principals do some practices for developing teachers' attitudes towards teaching profession to build more democratic classroom environments.

This research has some limitations. For instance, the data were collected from the teachers working at lower secondary schools in Gebze. The research is limited with their views. Similar studies can be conducted with the teachers working at different cities or regions in Turkey and/or different levels of education.

## **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri**

### **Makale Gönderme**

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisine makale göndermek için üye kaydı gerekmektedir. Üye kaydı yapıldıktan sonra "Yayın Ekle" sekmesi kullanılarak yayına ait bilgilerin bulunduğu alanlar eksiksiz bir şekilde doldurulmalıdır.

MS WORD yazılım programı ile hazırlanıp kaydedilen makaleler, yalnızca yayın ekle sekmesinden yayın bilgileri tamamlandıktan sonra sisteme yüklenmelidir. Aday makalenin MS Word dosyası sisteme yüklenmeden önce yazar/yazarların adları MS Word belge özelliklerinden (Dosya-Özellikler) silinmelidir.

Yayımlanmak üzere gönderilen bir makale, daha önce başka bir yerde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yayımlanmak üzere gönderilen makalelerin, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın ilkeleri ve Yazım Kurallarını içeren "aday makale kontrol listesi" ndeki aşgari şartları taşıması zorunludur.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

### **Anlatım**

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır.

Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır. Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır.

Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır. Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır.

Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülâkat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örnekleme durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır.

Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır.

Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

## Yazım

GEFAD' a sunulacak makalelerde Türk Dil Kurumu' nun yayımladığı İmlâ Kılavuzu esas alınmalıdır.

Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Başlık hem Türkçe, hem İngilizce olmalıdır. Aday makalenin başlığı 12 sözcükten fazla olmamalıdır.

Aday makalede başlıklar, tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar APA 5. baskıya uygun olarak yazılmalıdır.

Aday makalede APA 5. baskıya uygun olarak üç farklı düzey başlık kullanılmalıdır:

**Düzye 1:** Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük ve Ortalı

**Düzye 2:** *Sola Dayalı, İtalik ve Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük*

**Düzye 3:** *1 tab içeriden, italik, ilk harf dışında tamamı küçük harflerle başlayan ve nokta ile biten(noktadan sonra bir boşluk bırakarak metin yazımına devam edilmeli)*

150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe **Öz** ve İngilizce **Abstract** yazılmalıdır. Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 450, en fazla 500 kelimeden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Makalede "öz" ve "abstract" sonunda 3-6 arası anahtar kelime verilmelidir.

Atıflar dipnotta gösterilmemeli, alıntı yapılırken çift tırnak işareti içinde sunulmalı ve sonunda (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 122) şeklinde kaynak belirtilmelidir. Alıntı yapılmamış atıflar ise; \"...Martin (1997) de benzer bulgular elde etmiştir. ...\" şeklinde yapılmalıdır.

Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Makaleler en fazla 15 sayfa olmalıdır. Aday makale sayfa kenar boşlukları 2,5 cm olan A4 kağıt boyutunda yazılmalıdır.

Aday makalenin tamamı (alıntılar, tablo ve şekil başlıkları, kaynaklar da dahil olacak şekilde) çift aralıklı olarak, Times New Roman yazı tipi kullanılarak yazılmalıdır.

Aday makale, GEFAD makale gönderme kurallarına göre hazırlanıp [www.gefad.gazi.edu.tr](http://www.gefad.gazi.edu.tr) web adresinden sisteme yüklenerek gönderilmelidir.

## Kaynak Gösterme

### *Kitap:*

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### *Editörlü kitapta yayımlanmış bölüm:*

Sprinthall, N. A., Reiman, A. J. ve Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher Professional Development. Yayımlandığı Kitap J. Sikula, T. J. Buttery, ve E. Guyton (Editörler), *Handbook of Research on Teacher Education* (666-703). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.

### *Bir kurum tarafından yayımlanmış kitap:*

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. (1996). *Millî Eğitim ile İlgili Bilgiler*. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.

### *Dergi makalesi:*

Martin, M. (1997). Emotional and Cognitive effects of Examination Proximity in Female and Male Students. *Oxford Review of Education*, 23(4), 479-486.

Nakiboğlu, C. (2001). "Maddenin Yapısı" Ünitesinin İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Kullanılarak Kimya Öğretmen Adaylarına Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 131-143.

### *Doktora tezi:*

Hennessey, M. G. (1991). *Analysis of Conceptual Change and Status Change in Sixth-Graders' Concepts of Force and Motion*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. The University of Wisconsin, Madison.

### *Bildiri:*

Aycan, Ş., Kaynar, Ü., Türkoğuz, S. ve Arı, E. (2002, Eylül). *İlköğretimde Kullanılan Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Bazı Kriterlere Göre İncelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.

### *Çeviri kitap:*

Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (Çev. Adnan Gümüş ve M. Sezai Durgun) Adana: Baki Kitabevi.

### *Gazete makalesi:*

Ülsever, C. (2002, 7 Aralık). Bu Bayram Çocuk Oldunuz mu? *Hürriyet*, s.16.

*Elektronik kaynaklar:*

*Web Sitesi:*

Bulunması gereken bilgiler:

- İnternet belgesinin yazarı veya sorumlusunun adı (soyadı, adı),
- Belgenin internet yayınına sunulma veya en son güncellenme tarihi (parantez içinde),
- İnternet belgesinin adı,
- İnternet adresi (<üçgen ayraç içinde>)
- Yazar(lar)ın internet sayfasına eriştikleri en son tarih (parantez içinde).

Örnek: Çakıroğlu, E. (2002, Mart 15) UFBMEK-5.

<<http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/>> (2002, Aralık 23)