



BÜEFAD

Cilt /Volume:6

Sayı/Issue:3

Ekim/October 2017

BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Uluslararası Hakemli Dergi



ISSN 1308-7177

BARTIN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
International Refereed Journal

2017
6/3



BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

BARTIN UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

ISSN:1308-7177

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

Cilt/Volume: 6, Sayı/Issue: 3, Ekim /October 2017

Sahibi

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ (Dekan V.)

Editör

Yrd. Doç. Dr. Sedat BALLYEMEZ

Editörler Kurulu (Yayın Kurulu)

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ
Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN
Yrd. Doç. Dr. Harun ER
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK
Yrd. Doç. Dr. Süreyya GENÇ
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA

Yabancı Dil Sorumlusu

Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN

Yayıma Hazırlık

Yrd. Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ
Yrd. Doç. Dr. Arzu ÇEVİK

Sekretarya

Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU

Teknik Sorumlular

Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI

İletişim

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
74100 BARTIN – TÜRKİYE
e-posta: buepad@bartin.edu.tr
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BÜEFAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Owner

On Behalf of Bartın University Faculty of Education
Prof. Cetin SEMERCI (Deputy Dean)

Editor

Asst. Prof. Sedat BALLYEMEZ

Editorial Board

Prof. Cetin SEMERCI
Prof. Nuriye SEMERCI
Assoc. Prof. Ayla CETIN DINDAR
Assoc. Prof. Ayse Derya ISIK
Asst. Prof. F. Gizem KARAOGLAN YILMAZ
Asst. Prof. Gulsun SAHAN
Asst. Prof. Harun ER
Asst. Prof. Neslihan USTA
Asst. Prof. Sinem TARHAN
Asst. Prof. Suleyman Erkam SULAK
Asst. Prof. Sureyya GENC
Asst. Prof. Yilmaz KARA

Foreign Language Specialist

Asst. Prof. Ozge GUN

Preparing for Publication

Asst. Prof. Omer KEMIKSIZ
Asst. Prof. Arzu CEVIK

Secretary

RA. Hasan Basri KANSIZOGLU

Technical Assistants

Asst. Prof. Ramazan YILMAZ
Asst. Prof. Baris CUKURBAS

Contact

Bartın University Faculty of Education
74100 BARTIN – TURKEY
e-mail: buepad@bartin.edu.tr
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın University Journal of Faculty of Education (BUJFED) is a international refereed journal that is published three times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

Kapak: Yrd. Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Dizin / İndeks / Derleme Veri Tabanı

ULAKBİM TR DİZİN, Index Copernicus, EBSCOHOST, Proquest Education Journals Database, Modern Language Association, Citefactor, The Directory of Research Journal Indexing, Open Academic Journal Index, Ulrich's Periodicals Directory

YAYIN DANIŞMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ARIKAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Safure BULUT	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Recai DOĞAN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Tolga GÜYER	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Emine KOLAÇ	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet SABAN	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal TOSUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Kubilay YAZICI	Niğde Üniversitesi
Prof. Dr. Selma YEL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Erol DURAN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ	Gazi Üniversitesi

6. Cildin Hakemleri / Reviewers of 6th Volume

Prof. Dr. Cansu FİLİK İŞÇEN	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun HAZER	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal HAMARTA	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz ERSÖZ	Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Hafize KESER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nevhiz ERCAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar ERKAN	Uluslararası Final Üniversitesi
Prof. Dr. Şeref MİRASYEDİOĞLU	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah AYDIN	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Abdurrahman Ekinci	Mardin Artuklu Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet AYIK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Asım ARI	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Burçin ACAR ŞEŞEN	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent AĞBUĞA	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Canan KOÇ	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Cemal TOSUN	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU	Bingöl Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Durmuş ASLAN	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru OĞUZ	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Elif DAĞLIOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Emine ÇİL	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Esra DERELİ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih AYDIN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ÜNAL	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Fikret KORUR	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Halit KARATAY	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Metin DENİZ	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Murat GENÇ	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Necdet KARASU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nejla YÜRÜK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Neslihan AVCI	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Nilgün YENİCE	Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Seher MANDACI ŞAHİN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan TİMUR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Suat ÇELİK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Suat TÜRKOĞUZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Şerif KORKMAZ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Şükrü ADA	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba GÖKÇEK	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yüksel GÖĞEBAKAN	İnönü Üniversitesi
Ydr. Doç. Dr. Demet BARAN BULUT	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ATLI	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ali ÖZKAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ali ÖZKAYA	Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Arzu ÇEVİK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aydın ZOR	Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aylin Ayten DÜZKANTAR	Anadolu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇOLAK	Anadolu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül TURAL	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. DR. Belkıs TEKMEK	Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Berrin DİNÇ	Anadolu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bilge SULAK AKYÜZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Birsnel BAYBEK	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Burcu KARAŞAR	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Burçin GÖKKURT	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cansel KADIOĞLU	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cemalettin YILDIZ	Giresun Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Demet BARAN BULUT	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Didem İNEL EKİCİ	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ebru BAKAÇ	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdem ÇEKMEZ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erhan METİN	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esin ERGÜN	Karabük Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esra ÇALIK VAR	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esra KELEŞ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esra TELLİ	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih ÖZDİNÇ	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fethi NAS	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürsel GÜLER	Bozok Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Harun ER	Bartın Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hasan IŞIK	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice DURAK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin YOLCU	Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Işıl AYKUTLU	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Levent ÇORUH	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet TORAN	İstanbul Kültür Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mukaddes ÖRS	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa DOĞRU	Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nejla ATABEY	Muş Alparslan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nihan ARSLAN	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nuri EMRAHOĞLU	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nusret KAVAK	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay ASLAN	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Pınar ÖZDEMİR ŞİMŞEK	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YIRCI	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seçil Eda KARTAL	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Semih SUMMAK	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serkan BULDUR	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sevil KURT	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Songül KEÇECİ KURT	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süreyya GENÇ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenel ELALDI	Cumhuriyet Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK	Ordu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuğba UYGUN	Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Turgay ALAKURT	Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ümit DEMİRAL	Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ümmet Erkan	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNLÜ	Bülent Ecevit Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. SAKIP KAHRAMAN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tufan İNALTEKİN	Kafkas Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. İtir ESKİOĞLU	Gazi Üniversitesi
Dr. Barış SEZER	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Çağatay ULUS	Bartın Üniversitesi
Dr. Deniz ATAL KÖYSÜREN	Ankara Üniversitesi
Dr. Fikret GELİBOLU	Gazi Üniversitesi

Dr. İsa YILDIRIM
Dr. Mustafa SARITEPECİ
Dr. Özge METİN
Dr. Pınar BULUT
Dr. Sevilay ALKAN

MEB
MEB
Hacettepe Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
MEB

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Seçil HORASAN DOĞAN - Pınar ÖZDEMİR ŞİMŞEK		
Yaratıcı Drama ile Üstbilişsel Farkındalığın Geliştirilmesi <i>Improving Metacognitive Awareness through Creative Drama</i>		804 - 816
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.315384	
Şule FIRAT DURDUKOCA		
Temel Eğitim Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Seçebilme ve Kullanabilme Yeterlik Algılarının İncelenmesi <i>A Survey on Proficiency Perceptions of Teacher Candidates of Basic Education to Choose and Make Use of Assessment and Evaluation Tools</i>		817 - 839
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.318065	
Sinem ERGÜN KAPLAN - Süleyman Alpaslan SULAK		
Ortaokul Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere Yönelik Bakış Açılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi <i>The Examination of Perception of Social Values of Elementary School Students According to Different Variables</i>		840 - 858
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.292038	
Muhammet Raşit MEMİŞ		
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullanılmak Üzere Geliştirilen Dil Bilgisi Materyallerinin Akademik Başarı ve Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi <i>Effects of Grammar Teaching Materials Developed for Teaching Turkish as Foreign Language on Achievement and Writing</i>		859 - 877
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.325360	
Hüseyin Cihan BOZDAĞ		
Üç Aşamalı Kavramsal Ölçme Aracı İle Öğrencilerin Sindirim Sistemi Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti <i>Determining the Misconceptions of Students on Digestive System by Using 3-Tier Conceptual Measuring Tool</i>		878 - 901
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.308999	
Yusuf CERİT - Bilal YILDIRIM		
İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki <i>The Relationship Between Primary School Principals' Effective Leadership Behaviours and School Effectiveness</i>		902 - 914
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.312405	
Esra ÇAKIRLAR ALTUNTAŞ - Miraç YILMAZ - Salih Levent TURAN		
Biyoloji Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Bir Konudaki Eleştirel Düşüncülerinin Empati Açısından İncelenmesi <i>Analysis of Critical Thinkings of Prospective Biology Teachers on a Socio-Scientific Issue in Terms of Empathy</i>		915 - 931
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.311276	
Şenol ŞEN - Ayhan YILMAZ		
Öğretmen Adaylarının Çözünme Konusundaki Kavramsal Anlamalarının CHAID Analizi ile İncelenmesi <i>Investigation of Preservice Teachers' Conceptual Understanding of Dissolution through CHAID Analysis</i>		932 - 954
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.296174	
Elif ESMER - Alper YORULMAZ		
Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi <i>Reliability and Validity Analysis of the Metacognitive Awareness Scale Teacher Form</i>		955 - 966
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.306102	
Seçil TÜMEN AKYILDIZ - Eda TAYŞI		
Hazırlık Sınıflarındaki İngilizce Öğretimine Ganalı Öğretmen Adaylarının Bakışı (Firat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği) <i>Ghanaian Teacher Candidates' Perspectives on English Language Instruction in Preparatory Classes (The Case of Firat University School of Foreign Languages)</i>		967 - 983
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.329903	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Burcu ÇABUK - Tuğba BAŞ - Nergiz TEKE	
Resimli Öykü Kitaplarındaki Görseller ve Metinler Masum mu? - İletilen Doğal Çevre Mesajları <i>Are Illustrations and Texts in Picture Storybooks Innocent? - Natural Environment Messages Transmitted</i>	984 - 1016
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.310561	
Mehmet Metin ARSLAN	
Adayların Yansıtıcı Günlüklerinde Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Farkındalıkları <i>Awareness of Candidates on Teaching Practice in Their Reflective Diaries</i>	1017 - 1026
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.311276	
Sündüs YERDELEN - Mehmet Ali PADIR	
Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışması <i>Adaptation of 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers into Turkish: Validity and Reliability Study</i>	1027- 1039
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.335069	
Özlem Miraç ÖZKAYA	
The Role of Metacognitive Skills in Predicting Achievement Motivation <i>Üst Bilişsel Becerinin Başarı Motivasyonu Yordamasındaki Rolü</i>	1040 - 1055
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.336767	
Hatice Yıldız DURAK	
Ortaokul Öğrencileri için Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması <i>Turkish Adaptation of the Flipped Learning Readiness Scale for Middle School Students</i>	1056 - 1068
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.328826	
Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN-Orhan KOCAMAN	
Intercultural Investigation of Prospective Preschool Teachers' Perceptions of Metaphors for Child and Preschool Teacher <i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk ve Öğretmen ile İlgili Metaforlarının Kültürlerarası İncelenmesi</i>	1069 - 1092
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.310566	
Çetin SEMERCİ	
Akreditasyon Algısı (AA) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması <i>The Development of Accreditation Perception (AP) Scale: Validity and Reliability Study</i>	1093 - 1104
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.332383	
Şirin İLKÖRÜCÜ - Çiğdem ARSLAN	
Fen ve Matematik Eğitiminde Baskın Kullanılmayan Beyin Bölgelerinin Değerlendirilmesi <i>Assessment of Non-Dominant Brain Regions in Science and Mathematics Education</i>	1105 - 1117
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.335157	
Metin DENİZ – Fuad BAKİOĞLU	
Ergenlerde Sır Saklamanın Duygusal Özerklik, Ahlakî Olgunluk, Yalnızlık, Utangaçlık ve Sosyal Destek Açısından İncelenmesi <i>An Investigation of Secrecy in Adolescents in Terms of Emotional Autonomy, Moral Maturity, Loneliness, Shyness and Social Support</i>	1118 - 1133
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.338144	
Yasemin BÜYÜKŞAHİN - Ali Ekber ŞAHİN	
Öğretmenlerin Gözünden Eğitimde Kalite Sorunsalı <i>Quality Problematic in Education from Teachers' View Point</i>	1134 - 1152
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.290859	
Haki PEŞMAN – Üzeyir ARI – Oktay BAYKARA	
Sorgulamaya Dayalı Basit Araç Gereçlerle Yapılan Fizik Etkinliklerinin Fen Öğretmenlerinin Görüşlerine Etkisi <i>Effect of Inquiry Based Hands-on Physics Activities on Views of Science Teachers</i>	1153 - 1165
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.334072	
Serhat AYDIN - Gülenaz SELÇUK - Altan ÇAKMAK - Abdurrahman İLĞAN	
Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması <i>Validity and Reliability Study of Turkish Form of Epistemological Beliefs Scale</i>	1166 – 1188
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.327723	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

İlknur ÖZPINAR	
Matematik Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Süreci ve Dijital Öykülerin Öğretim Ortamlarında Kullanımına Yönelik Görüşleri Preservice Mathematics Teachers' Opinions on the Use of Digital Stories and Instructional Environments	1189 - 1210
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.340057	
Melis Arzu UYULGAN - Nalan AKKUZU	
Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan Kişisel Faktörler Üzerine Bir Araştırma A Research on Personal Factors Predicting Academic Achievement of Secondary School Students	1211 - 1226
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.341344	
Necati TAŞKIN – Ebru KILIÇ ÇAKMAK	
Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırmanın Alternatif Değerlendirme Amaçlı Kullanımı The Use of Gamification in Student Centered Learning Environments as Alternative Assessment	1227 - 1248
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.333286	
Miray ÖZÖZEN DANACI - Özge PINARCIK	
Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Problem Çözme Becerileri ve Güçlülük Düzeyleri Üzerine Olan Etkisinin İncelenmesi An Analysis of the Effects of Teacher Candidates' Epistemological Beliefs on Problem Solving Skills and Levels of Power	1249 - 1263
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.335904	
Hayal YAVUZ MUMCU	
Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında Öğretmen Adaylarının Kesirlerle İlgili Kavram Yanılgılarını Giderme Yeterliklerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi Examination of Pre-Service Teachers' Ability to Eliminate Misconceptions about Fractions in terms of Pedagogical Content Knowledge According to Different Variables	1264 - 1292
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.337019	
Burcu DUMAN - Ceyda ÖZÇELİK	
7. Sınıf Çember ve Daire Konusunda Basamaklı Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Matematik Dersine İlişkin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi The Effect of Layered Curriculum Use for the 7th Grade Circle and Circular Region Subject on Academic Success and Attitude towards Mathematics	1293 - 1308
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.337019	
Fatih CAMADAN - Betül ÇAYLAK - Okan YILMAZLAR - Kübra YILMAZ - Selvin GÜL KARA	
Psikolojik Danışmanların Yabancılaşmaları Üzerinde Öz Yeterlik ve Tükenmişliğin Rolü The Role of Self-Efficacy and Burnout on the Alienation of Psychological Counselors	1309 - 1330
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.337407	
Özlem BAYRAK CÖMERT	
2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Çerçevesinde Konuşma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Bir Çalışma A Study on the Acquisitions of Speaking Skill in the 2017 Curricula of Turkish Language Course on Secondary School Level (5th, 6th, 7th and 8th Grades)	1331 - 1344
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.344547	
Mine GÖL GÜVEN	
Oyun Temelli Deneyimlerin Sınıf Ortamı, Öğrencilerin Davranışları, Okul Algıları ve Çatışma Dönüştürme Becerilerine Etkisi The Effects of Play-Based Experiences on Classroom Atmosphere, Students' Behaviors, Students' School Perceptions, and Conflict Resolution Skills	1345 - 1366
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.336299	
Mustafa SARITEPECİ	
Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikâye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma An Experimental Study on the Investigation of the Effect of Digital Storytelling on Reflective Thinking Ability at Middle School Level	1367 - 1384
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.337772	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sinem TARHAN		
İhtiyaç, Yeterlik ve Mesleki Doyum Bağlamında Rehber Öğretmenlerin Görev Algıları School Counselors' Perception of Duty in the Context of Need, Quality and Job Satisfaction		1385 – 1408
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.344357	
Ayşegül TURAL		
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutumları Prospective Social Studies Teachers' Attitude towards Oral History Studies		1409 - 1419
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.346862	
Emrullah YILMAZ		
Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Başarı Motivasyonları Arasındaki İlişkiler Relationships between Educational Philosophies Favoured by Prospective Teachers and Their Achievement Motivation		1420 - 1429
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.	

Yaratıcı Drama ile Üstbilişsel Farkındalığın Geliştirilmesi

Seçil HORASAN DOĞAN, Dr. Okt., Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, secilhorasan@gmail.com

Pınar ÖZDEMİR ŞİMŞEK, Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, pozdem@hacettepe.edu.tr

Öz: Bu çalışma İngilizce öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının yaratıcı drama ile geliştirilmesini amaçlamaktadır. Çalışmaya katılan 10 öğretmen adayı 18 saatlik drama eğitimine katılmıştır. Drama eğitimi öncesi ve sonrasında aynı anket uygulanmış, sonrasında ayrıca görüşme formları doldurulmuş, her atölye bitiminde odak grup tartışmaları yapılmış ve katılımcı ürünleri toplanmıştır. Nicel ve nitel karma analizlerinin sonucunda katılımcıların üstbilişsel farkındalıklarında olumlu yönde bir gelişim olduğu görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların sadece akademik ve mesleki farkındalık değil, kişisel gelişim kazandıkları da gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, üstbilişsel farkındalık, öğretmen eğitimi.

Improving Metacognitive Awareness through Creative Drama

Abstract: This study aims to improve the metacognitive awareness of English language pre-service teachers. 10 pre-service teachers who participated in the study took part in an 18-hour-drama workshop. The same inventory, MAIT, was administered to the participants twice: in the beginning and at the end of the process. Additionally, interview forms were filled in, and focus group discussions were held at the end of each drama session. Finally, drama products were collected. As a result of the mixed method data analysis, it was found that there was a positive improvement in the metacognitive awareness of the participants. In addition, it was observed that the participants gained not only academic and professional awareness, but also personal development.

Key Words: Creative drama, metacognitive awareness, teacher education.

1.GİRİŞ

Türkiye’de İngilizce eğitimi ile ilgili yaşanan ciddi sıkıntıların sebeplerinden bazıları uygulama yetersizliği, iletişim ve eleştirel düşünme odaklı olunmaması, öğrencilerin sürece aktif katılamaması ve öğretmen eğitimindeki eksiklerdir (Oktay, 2015; İnceçay, 2012; Demirel, 1983). Yabancı dil eğitiminin öğrenciler için etkili olabilmesi, her şeyden önce bu dersi verecek olan öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının dil öğretme becerilerinin yukarıda belirtilen yönlerde geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimde yaratıcı drama tam da bu eksiklikleri tamamlayabilecek nitelikte güçlü bir araçtır çünkü drama katılımcıyı süreçte aktif kılarak iletişim odaklı, birey merkezli bir eğitim yöntemi sunar (Adıgüzel, 2012). Dramanın bu anlamda İngilizce öğretmeni adaylarına tanıtılması, öğretilmesi ve uygulanması gerekmektedir (Akpınar Dellal ve Kara, 2010; Aşılıoğlu, 2006). Sadece İngilizce değil, tüm eğitim fakültesi bölümlerinde yaratıcı drama bir disiplin olarak yer almalıdır (Tanrıseven, 2013; Demircioğlu, 2010; Köksal Akyol, 2003).

İngilizce öğretmeni adaylarının yaratıcı dramayı öğrenme ve öğretimlerinde kullanmaları için birçok sebep öne sürülebilir. Bunlardan ilki, yeni bir yaklaşım olarak dramanın öğrenme ve öğretmede kullanılmasının dramanın öğrenci merkezli olması, özgür ve eleştirel düşünmeyi geliştirmesi ve üretken sosyal bireyler yetiştirmesi açısından taşıdığı önemdir (Öztürk, 2001). Ayrıca Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, eleştirel düşünen, estetik anlayışa sahip olan, çevresiyle uyum içinde çalışabilen, teoriyi uygulamaya dökabilen öğretmen adayları yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Almaz, İşeri ve Ünal, 2014). Bu noktada, çalışmalar İngilizce öğretmeni yetiştiren programların üst düzey düşünme becerileri ile yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi desteklemediğini (Hismanoğlu, 2012) ve öğretmenlik becerilerinin kazandırılması için uygulama yapmaya yeterince olanak sağlamadığını (Yavuz ve Zehir Topkaya, 2013; Erozan, 2005) göstermektedir. Bu anlamda yaratıcı drama öğretmen adaylarına uygulama imkanı tanıyan en etkili yöntemdir. Öte yandan, öğretmenlerin “neyi” öğrettikleri kadar “nasıl” öğrettiklerinin de ön planda olması, dramanın öğretmen eğitimindeki önemini artırmaktadır (Özmen, 2010). Bu da öğretmenlik alan bilgisi kadar pedagojik bilginin de gerekliliğini vurgular. Öğretmenlik pedagojik bilgisi, öğretmenin alan bilgisini “nasıl” verdiğini, kullandığı metot ve tekniklerin hedefe uygunluğunu, oluşturduğu öğrenci merkezli işbirlikçi ortamı, verdiği yönergeleri, sesini ve beden dilini, sınıfta oluşturduğu duygusal atmosferi gibi birçok beceriyi içermektedir. Öğretmen adaylarının bu becerileri bilgi düzeyinde edinmeleri yeterli olmayacağı için, uygulamaya dökmeleri anlamında drama eğitimi önemli bir fırsattır.

Bir diğer öğretmenlik bilgisi olan ve üstbilişsel farkındalığın temelini oluşturan öğretmenlik öz bilgisi, her şeyden önce öğretmenin neyi ne kadar bildiğini ve yapabildiğini bilmesi anlamında önem arz etmektedir. İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının drama ile ilgili farkındalıklarını araştıran bir çalışma (Akpınar Dellal ve Kara, 2010) katılımcıların yeterli seviyede farkındalık düzeyinde olduklarını ancak uygulama konusunda kendilerini yeterli görmediklerini göstermektedir. Aşılıoğlu’nun (2006) İngilizce öğretmeni adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki öz yeterliliklerini araştırdığı çalışma ise katılımcıların kendilerini birçok anlamda yeterli gördüğünü ancak drama kullanımında yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmalar gösteriyor ki öğretmen adayları kendi ifadelerinde kendilerini bilgi düzeyinde yeterli görürken uygulamada eksik görmektedir. Yani, sınırlı sayıdaki bu çalışmalar genel olarak İngilizce Öğretmeni adaylarının drama eğitimine daha çok ihtiyacı olduğunu işaret etmektedir.

Bu noktada öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri, onların öğretmenlik uygulamalarını da olumlu ya da olumsuz yönlerde etkilemektedir. Bu da öğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılması gereğini doğurmaktadır. İşte tüm bu gerekçelerde gösterilen

öğretmenlik becerilerinin sadece bilgi ve teori düzeyinde kalmayıp uygulamaya dökülebilmesi en çok yaratıcı drama ile mümkündür. Uygulamaya dökülen her bir beceri ise onların sadece bilişsel değil, üst bilişsel farkındalıklarını da geliştirecektir.

İngilizce Öğretmenliği programlarında bulunan drama derslerinin eğitsel uygulamalar yerine daha çok edebiyat dersi gibi işlendiği ya da tiyatro metinlerinin incelendiği pasif dersler olarak sürdürüldüğü gözlemlenmektedir. Bu noktada bu çalışma drama derslerini daha eğitsel kılacak uygulamalarıyla ve öğretmen adaylarının mesleki üstbilişsel farkındalıklarına hitap etmesi yönüyle önem taşımaktadır.

Bu çıkış noktasıyla, çalışmanın amacı İngilizce öğretmeni adaylarının yaratıcı drama ile öğretmenlikte üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesidir. Diğer bir deyişle, “yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına etkisi” araştırma sorusunun temelini oluşturmaktadır. Üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine dair planlama (doğru teknik seçimi), denetleme (anlıklar karar verme), değerlendirme (gözden geçirme) gibi maddeler açısından incelenmektedir. Araştırmanın varsayımı, planlama, denetleme ve değerlendirme bileşenleri kapsamında üstbilişsel farkındalıklarının yaratıcı drama ile olumlu yönde geliştirilebileceği yönündedir. Araştırmanın sınırlılıkları ise durum çalışması olması yönüyle genelleme yapılamamasıdır.

2. YARATICI DRAMA VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Heathcote’un (1984) çarpıcı bir şekilde dile getirdiği gibi “kitaplarla sınırlı olan ve gerçek hayattan bağımsız olan bilgi ölü bilgidir.” Gerçek hayatı öğrenme ortamına taşımak ise, Türkiye gibi geleneksel eğitim anlayışından hala kurtulamamış ülkelerde henüz amaç olma aşamasında kalmıştır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi geleceğin yaratıcı öğretmenlerinin elindedir.

Neden yaratıcı drama? Bu noktada yaratıcı dramanın katkıları tartışılmalıdır. Yaratıcı dramanın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkıları uzun zamandır tartışılmaktadır. Ancak bu etkiler sadece öğrenci üzerinde değil, öğretmen üzerinde de olumlu şekilde yansımaktadır. Yaratıcı dramanın hem öğretmenlik becerilerine, öğretmen öz bilgisine ve üst bilişsel farkındalığına hem de kişisel gelişime katkıları çok sayıdadır. Drama bu anlamda yaratıcılığı, hoşgörülü olmayı, öz yeterliliği, ve özgüveni (Tanrıseven ve Aykaç, 2013), etkileşimi, sosyalleşmeyi, demokrasi fikrini, başkalarına saygıyı (Aykaç ve Çetinkaya, 2013), iletişim becerilerini (Er, 2003), problem çözme becerilerini, kendini gerçekleştirme, öğretmenlerinin kişisel gelişimini (Özdemir ve Çakmak, 2008), sosyal becerileri, öz eleştiriye, çok boyutlu düşünmeyi (Akpınar Dellal ve Kara, 2010), sorumluluk almayı, kendini anlamayı, öz disiplini (Köksal-Akyol, 2003), risk almayı, beden dili kullanımını (Almaz, İşeri ve Ünal, 2014), yazılı ve sözlü becerileri, sınır tanımamayı, psikolojik rahatlamayı, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi (Aytaş, 2013), eleştirel düşünmeyi, estetik anlayışı (Yeğen, 2003), işbirliğini (Abu Rass, 2010), grubun parçası olmayı (Başçı ve Gündoğdu, 2011), empati kurmayı, uzun süreli hafızayı (Demircioğlu, 2010), beş duyuyu, saygıyı, hayal gücünü (Genç, 2003), başkalarını dinlemeyi, göz teması kurmayı (Öztürk, 2001), karar verme mekânizmasını (Tate, 2005) geliştirir.

Yapılan araştırmalara göre genel olarak dramanın etkili kullanımına ilişkin pozitif algılar saptanmaktadır (Almaz, İşeri ve Ünal, 2014; Çetingöz, 2012; Aşılıoğlu, 2006). Farklı alanlardaki öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemiyle ilgili öz yeterlik algılarını araştıran Almaz, İşeri ve Ünal (2014) olumlu algılar olduğunu tespit etmiştir. Çetingöz (2012) okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde drama kullanılmasına olumlu bakmalarına rağmen dramayı derslerinde kullanma konusunda düşük öz yeterlik algısına sahip olduklarını bulmuştur. Başçı ve Gündoğdu (2011) farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının drama derslerine dair tutumlarını araştırdığında, özellikle fen bilgisi öğretmenliği bölümünde önemli bir fark olduğu görülmüştür.

Öğretmen adayları dramanın etkili öğrenme ortamı yaratmak için eğlenceli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama tutumlarını araştıran Ceylan ve Ömeroğlu (2011) ise oldukça olumlu sonuçlar bulmuş ve drama eğitiminin daha uzun süreli verilmesi gerektiğini öne sürmüştür. İngilizce öğretmen adaylarının öğretim teknik ve yöntemlerindeki öz yeterlik algılarıyla ilgili yapılan bir araştırma ise adaylar kendilerini bilgi aşamasında yeterli görmelerine rağmen uygulama aşamasında eksik gördüklerini ortaya koymaktadır (Aşılıoğlu, 2006). Genel olarak ulaşılan sonuç, öğretmen adaylarının drama kullanımıyla ilgili pozitif algılara sahip olmalarına karşın dramayı kendi derslerinde kullanma konusunda öz yeterlik algılarının zaman zaman düşük olduğudur.

3. ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK

Yukarıda bahsedilen olumlu etkilerinden dolayı yaratıcı dramanın İngilizce öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarında olumlu yönde etkili olacağı düşünülmektedir. Peki, üstbilişsel farkındalık nedir? Üstbilişsel farkındalık, genel farkındalığı artırmayı, öz bilgisini ve düzenleme becerileri geliştirmeyi, buna ortam sağlayan öğrenme çevrelerini ön plana çıkarmayı gerektirir (Schraw ve Moshman, 1995). Hacker, Dunlosky ve Graesser'a (1998: 11) göre "Üstbiliş, hem birinin kendi bilgisini, süreçlerini, bilişsel ve duygusal durumlarıyla ilgili bilgisini hem de kendinin bilgisini, süreçlerini, bilişsel ve duyuşsal durumlarını bilinçli bir şekilde ve kasten denetleme ve düzenleme becerisini içerir." Benzer şekilde, üstbilişsel farkındalık ise "Birinin kendi bilgisi, süreçleri, bilişsel ve duyuşsal durumlarının farkında olması ve bunları düzenleyebilmesidir" (Flavell, 1979).

Üstbilişsel farkındalık üç bileşenden oluşmaktadır: üstbilişsel bilgi, üstbilişsel beceri ve üstbilişsel deneyim (Hacker, Dunlosky, ve Graesser, 1998). İlk olarak üstbilişsel bilgi, "neyi" bildiğimizi ifade eden "içerik bilgisi", "nasıl" bilgisini içeren "yöntemsel bilgi" ve "ne zaman" ve "neden" bilgisini içeren "durumsal bilgi" olarak üç türden oluşmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995). Yaratıcı drama ile canlandırılması beklenen kısım üstbilişsel farkındalığın "nasıl" kısmını içeren "yöntemsel bilgi" düzeyinde farkındalıktır. İkinci olarak üstbilişsel beceriler, uygun tekniklerin seçilmesi olan "planlama", kişinin kendi anlamasında ve uygulamasındaki eş zamanlı gözlemi ifade eden "denetleme" ve kişinin kendi öğrenmesini değerlendirmesi kapsamında "değerlendirme" becerileri olarak yine üç grupta incelenebilir (Schraw ve Moshman, 1995). Planlama aşaması hazırlık kısmını, denetleme aşaması gözlem kısmını ve değerlendirme aşaması uygulama üzerine yansıtma kısmını ifade etmektedir. Üçüncü olarak üstbilişsel deneyim, entelektüel bir girişime eşlik eden herhangi bir bilinçli, bilişsel ya da duyuşsal deneyimi ifade eder (Flavell, 1979). Bu çalışmada üstbilişsel farkındalığın üç aşaması drama atölyelerine aşağıdaki şekilde uyarlanmıştır:

Planlama: Hedef belirleme, kazanıma uygun aktivite seçme,

Gözlemlenme: Ses tonu, beden dili, yönerge, zaman, anlık karar verme,

Değerlendirme: Kendini tanıma, değerlendirme.

Hacker, Dunlosky ve Graesser'in (1998) sınıflandırmasına göre, üstbilişsel farkındalığın üstbilişsel bilgi aşaması doğrudan bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretim öncesi planlama, öğretim sırasında denetleme ve öğretim sonrası değerlendirme öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin farkındalığıyla ilintili olduğundan bu çalışmada uygulanacak olan atölyelerin amacı kısa vadede üstbilişsel farkındalıklarını, uzun vadede öğretmenlik becerilerini geliştirmektir.

4.YÖNTEM

4.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Dolayısıyla genelleme kaygısı taşımamaktadır. Ayrıca ağırlıklı ölçüde nicel bir çalışma olup nitel desenden de elde edilen verilen nicelleştirilmesine dayanmaktadır. Dörnyei'nin (2007) karışık metot araştırma deseni sınıflandırmasına göre ağırlıklı nicel (QUAN) ve paralel tutulan destekleyici nitel (qual) çalışmalar (QUAN+qual) şeklinde gösterilebilir.

4.2. Çalışma Grubu

Katılımcılar, bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Programı 4. sınıf öğrencilerinden gönüllülük esasıyla katılan 22-23 yaşlarında yaklaşık aynı eğitimsel geçmişlere sahip olan 10 öğretmen adaydır. Katılımcıların belirlenmesinde Dörnyei'nin (2007) sağlıklı bir yöntem olarak tanımladığı basit rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada çeşitli araçlarla veri toplanmıştır. En temel araç olan "Öğretmenler için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği", Balçıklı (2011) tarafından geliştirilmiş olup güvenilirlik geçerlik çalışmasında KMO testine göre 0,794 ve Barlett Tkest'e göre 2513,474 güvenilirlik bulunmuştur. Anket beş aralıklı likert ölçeği şeklinde olup (1) Tamamen katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum ifadelerine dayanmaktadır. Katılımcılara haftada 2 gün 2 saatlik (toplam 18 saat) ücretsiz ve gönüllü drama çalıştayından önce ve sonra bu ölçek uygulanmıştır.

İkinci olarak çalıştay sonunda yapılan görüşmelerde katılımcılara 7 açık uçlu soru ve irdelleyici sorularla ne tür farkındalıklar yarattığı gibi bilgiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme verileri görüşme formuna not edilmiştir. Dörnyei (2007) yarı yapılandırılmış görüşmelerin, açık uçlu soru ile hem doğrudan cevaba ulaşması hem de fazladan bilgi almak gerektiğinde irdelleyici sorularla devamını getirmeye elverişli olması yönünden en çok tercih edilen görüşme türü olduğunu belirtmektedir. Bu form araştırmacı tarafından bu çalışmanın ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmiştir. Bu sebeple sorular amaçlara uygun yazılan soruların oluşturduğu bir havuzdan seçilerek derlenip uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşmeler, derinlemesine bilgiye ulaşabilmek için Türkçe yapılmıştır.

Odak grup tartışmaları, her drama oturumunun sonunda grupla toplu değerlendirmeler şeklinde yapılmıştır. Karşılıklı yorumlarla ve beyin fırtınası yoluyla daha fazla farkındalık oluşturmak için 5-10 dakika süren tartışmalar aşağıdaki sorular odağında çerçevelendirilmiştir:

- Nasıl hissettiniz? Neler öğrendiniz? Sizlere ne kattı? Bugün cebinize ne koyarak atölyeden ayrılacaksınız?
- Mesleki gelişiminize nasıl etkisi oldu? Öğretmen gözüyle size katkıları neler oldu?
- Bugünkü atölyenin konusu sizce neydi?

Son olarak, atölyelerden çıkan bütün katılımcı ürünleri de veri toplama araçlarına eklenmiştir. Bu ürünler arasında çizilen resimler, yazılan şiirler, yapılan listeler, değerlendirmede söylenen fikirler de eklenmiştir. Bu ürünler, farkındalıklarını tespit etmekte ek kaynak olmaktadır.

4.4. Verilerin Analizi

Nicel veriler SPSS programında incelenmiştir. Ön-test ve son-test verileri arasında önemli bir fark olup olmadığına bakmak için t-test analiz aracı kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analiziyle verilerin kodlanması ve sınıflandırılması şeklinde analiz edilmiştir (Dörnyei,

2007). Ancak daha sonra yüzdelerle nicelleştirilerek sunulmuş ve nitel verilerden alıntılara yer verilmiştir.

5. BULGULAR

Yaratıcı drama ile İngilizce öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının ne ölçüde geliştiğinin saptanması için esas olarak kullanılan Öğretmenlik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinden elde edilen verilerin paired t-test aracı ile analizi sonucunda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 1 Ön-test ve Son-test Tanımlayıcı İstatistikler

<i>Paired Samples Statistics</i>					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Ön-test	2,9250	10	,54744	,17312
	Son-test	3,7917	10	,35246	,11146

İstatistiki analiz sonuçları Tablo 1’de görülmektedir. Buna göre ön-test ortalaması 2,9 iken son-testin ortalaması artarak 3,7 olmuştur. Yani yaklaşık %16’lık bir gelişme görülmektedir.

Tablo 2 Ön-test ve Son-test Bağımlı t-test

<i>Paired Samples Test</i>										
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				Lower	Upper
Pair 1	Ön-test - son-test	-,86667	,64364	,20354	-1,32710	-,40623	-4,258	9	,002	

p: 0,002 < 0,05 olduğundan Ho hipotezi reddedilir. Ön-test ile son-test ortalamaları arasında %95 güven düzeyinde fark vardır.

Ön-test ve son-test arasındaki farkı ortaya koyması açısından bu çalışmanın esas sonuçlarını Tablo 2 göstermektedir. Buna göre ilk test ve son test arasında anlamlı bir fark vardır. Yani, İngilizce öğretmen adaylarının üstbilişsel becerilerine olumlu yönde bir etkisi olduğu görülmektedir.

Özetle, nicel sonuçlar göstermektedir ki katılımcıların ilk testten sonra yaratıcı drama atölyelerine katılmaları ile üstbilişsel farkındalıklarında %95 güven düzeyinde anlamlı bir fark olmuştur.

İkinci olarak görüşme soruları incelendiğinde, genel olarak ilk göze çarpan sonuç tüm katılımcıların (%100) yaratıcı drama sürecinden olumlu etkilerle ayrıldıkları yönündeki algılarıdır. İkinci nokta katılımcıların hiç birinin (%0) okuldaki drama dersi ve bu çalışmadaki drama eğitimi dışında dramayla ilgili bir deneyimi olmamasıdır. Üçüncü nokta bu proje kapsamında verilen drama eğitiminin katılımcıların tamamının (%100) beklentilerini fazlasıyla karşıladığı yönündedir. Diğer bir algı da %100 oranında katılımcıların, İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarındaki drama derslerinin içeriğinin bu araştırmadaki gibi daha çok uygulama ağırlıklı olması noktasında hemfikir olmalarıdır. Son olarak bütün katılımcılar bu eğitimin onların farkındalıklarını geliştirdiğini ve bu gelişimin bu süreçteki başka bir dış etkenden kaynaklanmadığını belirtmiştir. Bulgular daha detaylı incelendiğinde nitel veri kodlama ve sınıflandırma teknikleriyle dört ana tema ortaya çıkmaktadır:

1. **Aktif katılım:** Katılımcı, işbirlikçi, iletişimsel ve öğrenci merkezli eğitim sağlaması (%90)
2. **Yaratıcı ve eğlenceli olması:** Hem öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirip dersi daha eğlenceli kılması hem de öğretmenin yaratıcılığını geliştirerek öğretmenin de keyif alması (%80)
3. **Alternatif teknik bulma:** Mekanik alıştırmalardan kurtulup alternatif teknikler arama, pratik olma, duruma göre anlık kararlar vererek hazırlıksızken bile anlık aktivite uydurma (%80)
4. **Değerlendirme:** Kendini yeniden gözden geçirme, farklı gözle bakma, kendine güvenerek öğrenciler karşısında nasıl davranacağını kestirebilme (%60)

Bu ana temalar dışında katılımcılardan biri drama sayesinde daha çok empati kurduklarını, biri daha içten ve samimi, ikisi daha işbirlikçi olduklarını, üçü kendilerine daha çok güvendiklerini ve rahat olduklarını, ikisi de öğrencilerle birlikte öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Birlikte öğrenme konusunda, katılımcılardan biri şu ifadeleri kullanmıştır:

“Drama bilen öğretmen sınıfıyla birlikte öğrenir, bilmeyen öğretmen sınıfına öğretir.”
(K4)

Ayrıca sonuçlar, öğretmen adaylarının dil öğreniminin sadece kâğıt kitap üzerinde olmayacağı, öğrenciyi daha aktif kılmamanın yolunun onları iletişime geçirecek etkinliklerden geçtiğini fark etmeleri de sıklıkla tekrarlanan yorumlar arasındadır:

“Bu aldığımız drama eğitimi bize aktivite üretmemiz konusunda çok fikir verdi.” (K8)

Bir katılımcının şu sözleri üstbilişsel farkındalığın geliştiğini destekleyen en anlamlı ifadelerdendir:

“Artık kendimi ders sonrasında değerlendiriyorum.” (K7)

Katılımcıların kazandığı değerli farkındalıklardan birisi de neyi bilip neyi bilmedikleri ile ilgili öğretmenlik öz bilgisidir. Bunu en açık şekilde ifade eden katılımcı şöyle söylemiştir:

“Beklentilerimden çok daha fazlasını karşıladı. Ufkumun genişlediğini düşünüyorum. Gerçi hala geliştirmem gereken yönlerim var ama en azından bunların farkına vardım.”
(K10)

Yaratıcı dramının öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkılarının ne kadar büyük ölçüde olduğunu ise şu alıntılar özetlemektedir:

“Artık gördüğüm her aktiviteyi ‘bunu nasıl farklı aktivitelere adapte edebilirim’ diye düşünüyorum.” (K6)

“Burada öğrendiklerimi stajda uygulamaya çalışıyorum. Olumlu dönütler aldıkça da yaptığım işten daha çok mutlu oluyorum.” (K10)

Üçüncü olarak, her oturum sonunda yapılan odak grup tartışmaları atölye videolarından tekrar izlenip katılımcıların yorumları değerlendirildiğinde, katılımcıların yöneltilen tüm sorulara pozitif yönde cevap verdikleri gözlenmektedir. Bu verilerden elde edilen sonuçlar yaratıcı dramının katılımcılara iki yönlü katkıda bulunduğu saptanmıştır. Bunlar, hem eğlenerek öğrenmesi, yaratıcılığının gelişmesi ve farkındalığının artması anlamında kişisel gelişimlerine hem de ses kullanımı, benden dili farkındalığı ve öğretim teknikleri açısından profesyonel gelişimlerine katkıda bulunduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Bu katkılardan bazıları, örneğin kişisel gelişimi profesyonel gelişime aktarma konusundaki eğilimleri, katılımcıların şu ifadelerinden de ortaya çıkmaktadır:

“Çok eğlendim ve çok güzel aktiviteler öğrendim. Bunları gerçek bir sınıf ortamında kullanmak için sabırsızlanıyorum.” (K8, 1. Oturum)

İkinci oturumda, katılımcılardan bir tanesi o atölyeye dair farkındalığını şöyle açıklamıştır:

“Bir aktivitede çok bağırarak zorunda kalmıştık sesimizi öğrencilere iletmek için. Bu demek oluyor ki bir sorun var dersimizle ilgili, belki de benle ilgili (öğretmen olarak). Bir şeyleri değiştirmeliyim, mesela sesimi ya da tekniğimi.” (K9, 2. Oturum)

Beden diliyle ilgili oturumda tüm katılımcının ortak fikrini, katılımcılardan biri şöyle dile getirmiştir:

“Dil öğretimi demek konuşmak, anlatmak demek değildir illa. Beden dilimizle de çok şeyi ifade edebiliriz konuşmadan.” (K4, 3. Oturum)

Kazanıma uygun etkinlik seçimi drama da olduğu kadar öğretmenlikte de önemlidir. Bu konuyla ilgili oturumun sonundaki birbirinden değerli yorumlardan birisi de dil becerilerine dikkat çekmektedir:

“Öğrenciye konuşma aktiviteleri için anlamlı bir sebep/hedef vermeliyiz.” (K1, 5. Oturum)

Spontane karar vermayla ilgili kazanımını bir katılımcı şu şekilde ifade etmektedir:

“Yaratıcı olmamız, muhtemel sorunlara hızlı çözümler bulabilmemiz lazım.” (K7, 6. Oturum)

Zamanla ilgili etkinliklerde katılımcılara özellikle az zaman verilerek hızlı cevaplar istenmiştir. Bu etkinlikle o oturumun kazanımına ulaşıldığını şu yorum göstermektedir.

“Yeterli zaman verilmediğinde öğrencinin cesaretinin kırıldığını fark ettim.” (K2, 7. Oturum)

Kendini tanıma ve değerlendirme oturumlarında bazı katılımcılar kendilerini şöyle değerlendirmiştir:

“Ben ve öğretmen olan ben arasında çok fark yoktu. Mesela ben dokunarak iletişimde olmayı sevdiğim için öğrencilerimle el ele bir resim çizdim. Ayrıca gülen yüz çizdim çünkü ben de neşeli biriyim.” (K6, 8. Oturum)

Son olarak katılımcı ürünleri de çalışmanın amacına ulaştığını gösterir niteliktedir. Örneğin, sesini etkili kullanma üzerine yapılan farkındalık çalışmalarının değerlendirme aşamasında katılımcılardan bir slogan söylemeleri istendiğinde seslerini yormadan, ne çok bağırarak ne de aynı tonda konuşarak ders işlemeleri gerektiğine dair sloganlar ortaya çıkmıştır. Başka bir atölyede yönerge vermenin doğruları ve yanlışları listesi oluşturulduğunda, katılımcılar hem bilgi düzeyinde bu beklentiyi karşılamış hem de canlandırmalarda bu bilgiyi uygulama düzeyine taşımışlardır. Doğru tekniklerin seçimi konulu atölye sonunda yapılan posterde ise “amaç=etkinlik seçimi” teması ağırlık kazanmıştır. Bir diğer örnek ise zamanı etkili kullanma atölyesinde kazanımlarını yeni bir atasözü yazarak vermeleri istendiğinde, katılımcılardan bir grubun “Dersini iyi zamanla ki dersini iyi yap” gibi farkındalıklarını ortaya koyan ürünler çıkarmalarıdır.

6.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarının da gösterdiği üzere, yaratıcı drama İngilizce öğretmen adaylarının üstbilişsel becerileri üzerinde olumlu bir etki göstermiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, kendilerini tanımaları, yani öğretmenlik öz bilgisine sahip olmaları ve de kendi süreçleriyle ilgili denetleme ve düzenleme yapabilmeleridir. Örneğin dersten önce planlama, ders esnasında denetleme, dersten sonra değerlendirme yapabilme becerisi

üstbilişsel farkındalığın edinilmiş olduğunun göstergesidir. Ayrıca katılımcılar süreçten pozitif algılarla ayrılmışlardır. Diğer bir deyişle, sonuçlar hipotezde varsayıldığı gibi pozitif çıkmıştır.

Üstbilişsel farkındalıkla ilgili, anket sonuçlarında anlamlı bir fark çıkması, yani yaratıcı dramının üstbilişsel farkındalıklarını olumlu yönde etkilemiş olması bir kaç şekilde açıklanabilir. İlk olarak dramının etkileşimi, değerlendirmeyi, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi geliştiriyor olması, sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlayan en önemli etken olarak değerlendirilebilir. Hismanoğlu'nun (2012) da savunduğu üzere yaratıcı dramının İngilizce Öğretmeni adaylarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi bulunmaktadır. Bir diğer sebebi ise drama atölyelerinin katılımcı ihtiyaçlarına yönelik olarak geliştirilmiş olmasıdır. Böylelikle teoride öğrendiklerini uygulamaya dökme şansı bulmuşlardır. Bu sonuç da Almaz, İşeri ve Ünal'ın (2014) uygulamaya yönelik eğitim önerileriyle paralellik göstermektedir.

Ayrıca, üstbilişsel farkındalıklarındaki ilerlemeyi görüşme sonuçları ve grup tartışmaları da ortaya koymaktadır. Bunlara göre katılımcılar her bir atölyeden sonra birçok noktayı bildiklerini fakat uygulamadıklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu da onların farkındalık düzeylerindeki artışı göstermektedir. Bu anlamda sonuçlar Johnson'ın (2002) bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Johnson (2002), dramının üstbiliş artırma potansiyeli olduğunu ve bireylerin kendi düşünme süreçlerini daha derinden anlayabilmelerine olanak sağladığını ortaya koymuştur.

Dikkat çeken bir diğer nokta ise, katılımcıların öğrenci merkezli yaklaşımı ne kadar çok benimsediklerinin ama uygulamasını ne kadar az gördüklerinin tespit edilmesidir. Katılımcıların çoğu, teori bazında aktif katılım, interaktif öğretim, işbirlikçi ve iletişimsel eğitim gibi kavramlarda üst düzey bilgiye sahip olduklarını yorumlarıyla gösterirken, uygulama bazında seçtikleri etkinliklerin kâğıt kalemlerle yapılan bir takım öğrenme teknikleriyle sınırlı olduğu görülmektedir. Ne var ki bu araştırmanın sonunda katılımcıların neredeyse tamamı nasıl daha öğrenci merkezli bir ders planlayabilecekleri konusunda farkındalık kazanıklarını belirtmişlerdir. Onların kişisel beyanlarının yanı sıra, atölyelerde de bu yöndeki değişimleri gözlemlenmiştir. Katılımcıların algılarının yenilikçi kuram ve yöntemleri uygulama doğrultusunda olması, dramının etkileşim ve sosyalleşmeyi (Aykaç ve Çetinkaya, 2013), iletişim becerilerini (Er, 2003), sosyal becerileri (Akpınar Dellal ve Kara, 2010), işbirliğini (Abu Rass, 2010), yaparak-yaşayarak öğrenmeyi (Aytaş, 2013) gibi özellikleri teşvik ettiğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra, katılımcıların drama atölyelerinde beklediklerinden fazlasını bulduklarını ifade etmelerinin arka planında aldıkları tek drama eğitimi olan okuldaki drama derslerinin öngörüldüğü gibi işlenmiyor olması yatmaktadır. Zira çalışmalar bu programlardaki drama derslerinin YÖK (2007) tanımına uygun olmaktan ziyade, edebiyat dersi gibi işlendiğini göstermektedir (Özmen, 2010). Çalışmanın sonuçlarına dayanılarak, İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde drama derslerinin edebiyat bazlı değil, dil öğretimindeki eğitsel uygulamaları çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca drama atölyelerinde, öğretmen eğitimindeki drama dersinde öğrendiklerine kıyasla çok daha pratik, uygulamalı ve etkili öğretim yöntemlerini keşfetme şansı bulmaları, dramaya olan inançlarını artırarak algılarını da pozitif yönde etkilemiştir. Bu durum, İngilizce Öğretmenliği programlarında drama derslerinin eğitsel anlamda revize edilmesinin sadece öğretmenlik becerileri anlamında değil, aynı zamanda öğretmen inançları, öğretmen bilisi, ve öğretmen algıları anlamında da öğretmen adaylarını geliştirebileceği görülmektedir. Özmen (2010) de aynı şekilde, öğretmen adaylarının performans becerilerinin gelişmesinin onların inanç ve değerlerini de geliştirdiğini göstermektedir. Zira bir öğretmenin öğretmenlik kimliğinin en çok öğretmen eğitiminde şekillendiği çok kez ortaya koyulmuştur.

Bu çalışma özetle yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının üstbilişsel becerilerinin gelişmesinde katkısı olduğunu göstermektedir. Sınırlılık olarak, bu araştırma tek bir grup üzerinde yapılan bir durum çalışması örneğidir. Ancak aynı çalışma kontrol ve deney grupları üzerinde yürütülecek deneysel bir çalışmaya da çevrilebilir. Bu tarz uzun vadeli çalışmalarda, katılımcıların çalışmadan çıkma/ayrılma sayısının azalması için çalışma öncesi tedbirlerin alınması önem arz etmektedir.

Ayrıca bu çalışma İngilizce öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür, ancak öğretmenlik mesleğinin icap ettiği genel öğretmenlik becerileri sebebiyle benzer çalışmalar, farklı öğretmenlik alanlarında da uygulanabilir. Dahası, yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine etkilerini, öz yeterliklerine etkilerini, ya da öğretmenlik algılarına etkileri de araştırma konuları olabilir.

KAYNAKÇA

- Abu Rass, R. (2010). Drama in chalk and talk classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 378-381.
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Natürel Yayıncılık, Ankara.
- Akpınar Dellal, N., & Kara, Z. (2010). Awareness levels of foreign language teacher candidates and teachers about drama techniques. *Dil Dergisi*, 149, 7-29.
- Almaz, G., İşeri, K., & Ünal, E. (2014). Research of the self-efficacy perceptions of teacher candidates towards the usage of creative drama method. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, December, 48-65.
- Aşılıoğlu, B. (2006). The perceptions of student teachers of English regarding their competencies in teaching methods and techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 1-11.
- Aykaç, M. & Çetinkaya, G. (2013). The effect of creative drama activities on pre-service Turkish language teachers' speaking skills. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*, 8-9, 671-682.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 35-54.
- Başçı, Z., & Gündoğdu, K. (2011). The attitudes and opinions of prospective teachers related to drama courses: The case of Atatürk University. *Elementary Education Online*, 10(2), 454-467.
- Balçikanlı, C. (2011). Meta-cognitive awareness inventory for teachers (MAIT). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1309-1332.
- Ceylan, Ş., & Ömeroğlu, E. (2011). An examination of the attitudes of students and professors at early childhood education programs regarding drama courses at the preschool level. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 225-242.
- Çetingöz, D. (2012). Pre-school prospective teachers' self-efficacy levels on using the creative drama method. *Hacettepe University Journal of Education*, 42, 131-142.
- Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 439-443.
- Demirel, Ö. (1983). *Orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretim ve sorunları*. Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı, Ankara.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Er, A. (2003). Drama ve dil öğretimi: Dramanın sözlü dil öğretimine etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 246-254.

- Erozan, F. (2005). *Evaluating the language improvement courses in the undergraduate ELT curriculum at Eastern Mediterranean University: A case study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-917.
- Genç, N. H. (2003). Yabancı dil öğretiminde öğretim tekniği olarak dramanın kullanımı ve bir örnek. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 267-276.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings*. Hutchinson, London.
- Hismanoğlu, S. (2012). Prospective EFL teachers' views on English language teacher training program. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 330-341.
- İnceçay, G. (2012). Turkey's foreign language policy at primary level: Challenges in practice. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 1(1), 53-62.
- Johnson, C. (2002). Drama and metacognition. *Early Childhood Development and Care*, 172(6), 595-602.
- Köksal-Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 179-190.
- Oktay, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 584-593.
- Özdemir, S. M., & Çakmak, A. (2008). The effect of drama education on the prospective teachers' creativity. *International Journal of Instruction*, 1(1), 13-30.
- Özmen, K. S. (2010). *Teaching as a performing art: Promoting nonverbal immediacy of English teacher trainees*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-373.
- Tanrıseven, I., & Aykaç, M. (2013). Opinions of the university students related to creative drama's contribution to their personal and professional lives. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 329-348.
- Tate, K. J. (2005). A conceptual lens for observing, analyzing, and interpreting data when exploring preservice creative drama. *Youth Theatre Journal*, 19(1), 151-170.
- Yavuz, A. & Zehir Topkaya, E. (2013). Teacher educators' evaluation of the English language teaching program: A Turkish case. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7(1), 64-83.
- Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi*, 2(2), 1-4.
- YÖK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Mart 1998.
- YÖK (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Haziran 2007.

SUMMARY

Some of the main reasons why students cannot learn English in Turkey stem from lack of practice, not being oriented on critical thinking and communication, passive students in teacher-centered lessons, and deficiencies in teacher education (Oktay, 2015; İnceçay, 2012; Demirel, 1983). In fact, the success of language learning depends critically on teachers that can provide practice, critical thinking, communication, interaction, active participation, and a learner-centered learning atmosphere. In this sense, drama can be used both in language teaching and in teacher education because of its several merits to provide all of these (Öztürk, 2001). However, it was observed that English Language Teaching (ELT) programs in Turkey are not able to promote critical thinking (Hismanoğlu, 2012) and sufficient amount of practice (Yavuz ve Zehir Topkaya, 2013; Erozan, 2005).

While revising ELT programs, it should always be considered that teacher knowledge does not solely include content knowledge regarding the “what” concepts; it also covers the pedagogical knowledge regarding “how” to teach (Özmen, 2010). Thus, teachers’ awareness of their teaching skills gain importance. Accordingly, teachers’ “self” knowledge needs to be developed because it is closely aligned with teachers’ metacognitive awareness (Balçıklı, 2011). To this end, creative drama can be an effective tool to improve self knowledge.

The aim of the study is to investigate the effects of creative drama on ELT student teachers’ metacognitive awareness based on its three components: planning, monitoring, and evaluation. It is hypothesized that there will be a positive improvement in metacognitive awareness of student teachers.

Metacognitive awareness is “being aware of one’s own knowledge, processes, cognitive and affective states as well as of regulation of those” (Flavell, 1979). Hacker, Dunlosky, and Graesser (1998) define three categories: metacognitive knowledge, skills, and experience. On the other hand, Schraw and Moshman (1995) have two dimensions: metacognitive knowledge and metacognitive regulation. The former includes declarative, procedural, and conditional knowledge whereas the latter involves planning, monitoring and evaluation. In this study, the drama sessions were designed based on planning (setting goals and selecting appropriate techniques), monitoring (voice, body, instruction, time, and decision making), and evaluation (knowing and evaluating the self). Thus, they can be adapted to teaching, and can be improved through drama.

This is a case study focusing on a group of people in a limited time. The research is based on mixed method design based mostly on quantitative means. The participants are 10 ELT senior student teachers at a public university selected through simple random sampling.

Data were collected through Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (Balçıklı, 2011) before and after the drama workshop. There were also semi-structured interviews forms. During the sessions, there were focus group discussions framed on three questions for collaborative brainstorming. Drama products were also collected as supplementary tools.

Quantitative data were analyzed using paired t-test in SPSS and qualitative data were analyzed through content analysis. Expert opinion was consulted for reliability. The participants were explicitly asked if they had been influenced by any other drama-related variables for internal validity.

The results revealed a positive impact of creative drama on ELT student teachers’ metacognitive awareness. The participants confirmed that they had not received any other input than this drama workshop. All participants perceived the process as a useful, practical, and effective one for gaining awareness about teaching. In addition, the data led to form four themes of the benefits of drama: promoting active participation, being creative and enjoyable, finding alternative activities spontaneously, and evaluating themselves. These are highly critical especially in terms of monitoring and evaluation components of metacognition. They revealed less improvement in planning dimension, which could be because they did many practices of lesson planning in their teacher education.

Additionally, the interview and focus group discussion results showed many instances of how much they benefitted from the creative drama workshop. Some of them stated that they needed more practice to improve themselves as they wished; however, they were content with the awareness they gained in terms of their strengths and weaknesses because so that they could modify themselves more easily.

As a result, it can be suggested that ELT programs should use creative drama more in teacher education to foster metacognitive awareness of student teachers. Also, all teaching fields at the Faculty of Education should incorporate drama activities more in teacher education for educational and developmental purposes.

Temel Eğitim Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Seçebilme ve Kullanabilme Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Şule FIRAT DURDUKOCA, Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, drsulefirat@gmail.com,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8864-3243>

Öz: Bu araştırmanın amacı temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme ve kullanabilme yeterlik algılarını belirlemektir. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araçlarını Seçebilme ve Kullanabilme Yeterlik Algıları Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde frekans (f), yüzde (%) hesaplamaları ki-kare testi, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme konusunda yeterlik algılarının yüksek olduğu, ancak seçtikleri bu araçları kullanabilme konusunda aynı düzeyde yeterlik algısına sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Adaylar bu duruma yol açan temel faktörün ölçme ve değerlendirme dersi olduğunu belirterek bu dersin teorik ağırlıklı işleniş sürecini eleştirmişlerdir. Ayrıca çalışmada cinsiyet ve anabilim dalı değişkenlerine göre adayların çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme ve kullanabilme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, temel eğitim, ölçme ve değerlendirme, ölçme ve değerlendirme araçları

A Survey on Proficiency Perceptions of Teacher Candidates of Basic Education to Choose and Make Use of Assessment and Evaluation Tools

Abstract: The aim of this study is to determine the proficiency perceptions of teacher candidates of basic education to choose and make use of assessment and evaluation tools according to the aim of practice. The study is a descriptive one; it is performed within the scanning model. Data is collected by using “Questionnaire of Proficiency Perceptions of Teacher Candidates to Choose and Make use of Assessment and Evaluation Tools” prepared by the researcher. frequency (f), percentage (%), chi-square test are used in the analysis of quantitative data of the study; descriptive method is used in the analysis of qualitative data. As a result of the study, it is ascertained that teacher candidates have high-leveled proficiency perceptions to choose various assessment and evaluation tools, yet they don't have enough proficiency to make use of these tools in the same level. Candidates criticize the education process related to assessment and evaluation subject in the theoretical base by focusing on the subject as the main factor for this result. Besides, there is no difference between the proficiency perceptions of candidates to choose and make use of assessment and evaluation tools according to the gender and department variants in the study.

Key Words: educating teachers, basic education, assessment and evaluation, assessment and evaluation tools

1. GİRİŞ

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda dünya ülkelerinin ayakta kalabilmek için yatırım yapacakları alanların başında eğitim gelmektedir. Çünkü bilgi çağında üretilecek nitelikli bilginin temel kaynağı nitelikli eğitim olacaktır. Bu nedenle yapılacak olan her türlü eğitim-öğretim faaliyeti, örneğin program geliştirme çalışmaları, öğrencilerin başarı durumlarının değerlendirilerek ilgi ve ihtiyaçlarına göre yönlendirilmesi vb., belirli bir plân dâhilinde yürütülecek, bu faaliyetlerden istenilen başarının sağlanabilmesi için ise düzenli olarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekecektir.

Eğitim-öğretim sürecinde, öğrenenler tarafından kazanılan istenilen davranışların belirlenmesinde, öğrenenlerin öğrenme sürecindeki; hazırbulunuşluklarının, başarı durumlarının, yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin tespitinde, motivasyonlarının artmasında, gelişim süreçleri hakkında velilerinin bilgilendirilmesinde, öğretmenlerin ise; öğretme sürecinde kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin, öğrenciyi derste aktif kılma durumlarının, öğrencilerle olan iletişimlerinin vb. değerlendirilmesinde, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarından yararlanılmaktadır (Khattak vd., 2015; Tshabalala ve Ncube, 2014; Gay, 2013; Uğurlu ve Akkoç, 2011; Tan, 2009, s.18; Yetkin ve Daşcan, 2006, s.34). Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirme çalışmaları, kullanım durumuna göre araç veya amaç olabileceği gibi bu çalışmaların etkili kullanımı, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gelişimine olanak sağlamaktadır (Munshi, Javed ve Hussain, 2012).

Ülkemizde geçmişten günümüze eğitimde uygulanan ölçme ve değerlendirme sisteminde, dolayısıyla bu sistem içerisinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarında, önemli değişiklikler olmuştur. Bu değişikliğin temel nedenlerinden birinin eğitim sistemimizde yaşanan gelişmeler olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim 2005 yılında yapılandırmacı anlayışı temele alarak tasarlanan ilköğretim programlarımızda ölçme ve değerlendirme sisteminde yenilikler yapılmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan öğretim programlarımızda, öğrenenlerin öğrenme yaşantılarının değerlendirilmesinde “geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları” olarak adlandırılan; çoktan seçmeli testler, eşleştirme soruları, doğru-yanlış soruları, açık uçlu sorular, sözlü sorular, boşluk doldurma soruları vb. kullanılmaktadır. Ayrıca bu araçlara ek olarak öğretim programlarımızda; performans değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje değerlendirme, portfolyo değerlendirme, gözlem, görüşme, rubric, kavram haritaları vb. “alternatif ölçme ve değerlendirme araçları” olarak adlandırılan araçlar da öğrenme yaşantılarının değerlendirmesinde kullanılmaya başlanmıştır. Böylelikle programlarımız geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının birlikte kullanımına olanak sağlayan çoklu ölçme ve değerlendirme sistemine uygun olarak tasarlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Yenilenen öğretim programlarımızda çoklu ölçme ve değerlendirme sisteminin benimsenmesinin temel nedeni, öğrenenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak, öğrenme süreci ve sonucunda edindikleri bilgi, beceri ve tutumları gösterebilmelerine olanak sağlamak için farklı nitelik ve nicelikteki ölçme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmasıdır (MEB, 2005a). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirmenin amacı sadece öğrencileri edindikleri bilgi düzeyine yani başarı durumlarına göre sıralamak, öğrenme ürünlerini bir belge ile belgelemek değil, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak, bilginin yanı sıra beceri ve tutumlarını da geliştirerek öğretimi iyileştirmektir (Shepard, 2000). Ancak unutulmaması gereken nokta, çoklu ölçme ve değerlendirme sisteminde kullanılan geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından birinin diğerine göre en iyi olmaması ve önemli olanın, ihtiyacı karşılayacak nitelikteki araçların, ihtiyaç duyulduğu yer ve zamanda kullanılmış olmasıdır (Yılmaz ve Sünbül, 2007, s.336). Bu sistemde

temel amaç ölçülecek davranışı en uygun ölçme aracıyla ölçmek ve öğrenme eksikliklerini belirleyerek bu eksikliklerin giderilmesinde öğretmene yol göstermektir (Karamustafaoglu, Çağlak ve Meşeci, 2012). Dolayısıyla günümüz öğretim programlarının nihai hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli olan faktörlerden biri de, öğretmenlerin çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını tanıma, ölçülecek davranışa uygun olan ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme ve seçtikleri bu araçları da öğrenme sürecinde aktif olarak kullanabilme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarıdır. Ancak literatür incelendiğinde öğretmenlerin bu yeterliklere istenen düzeyde sahip olmadıklarını gösteren pek çok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Sönmez-Ektem, Erben-Keçici ve Pilten, 2016; Bayat ve Şentürk, 2015; Tshabalala ve Ncube, 2014; Benzer ve Eldem, 2013; Matsenjwa ve Thwala, 2013; Kesten ve Özdemir, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Sağlam-Arslan, Devocioğlu-Kaymakçı ve Arslan, 2009; Black ve William, 1998; Ellwein ve Graue, 1996). Bu duruma yol açan temel faktörlerin başında, öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları konusunda genel olarak yeterli bilgi verilmemesi gelebilir. Nitekim Gelbal ve Kelecioğlu (2007) çalışmalarında, öğretmen yetiştirme programlarında ölçme ve değerlendirmeye yeterince yer verilmemesi nedeniyle son 8–10 yıl içerisinde mezun olan öğretmen adaylarının, öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme amaçlarıyla kullanılan teknikler konusunda önemli eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin hizmet süreçlerine sahip olmaları gereken bilgi ve becerilere yeterince sahip olmadan başlamaları, uygulayacakları öğretim programlarının niteliğinin olumsuz yönde etkilenmesine sebebiyet verebilecek ve başta temel eğitim olmak üzere eğitimin her kademesinde nitelikli eğitim eksikliğine yol açabilecektir. Türk eğitim sisteminde okul öncesi ve ilkökul yıllarını kapsayan temel eğitim, sonraki eğitim kademeleri ve dolayısıyla sonraki öğrenmeler için ön koşul niteliği taşıdığından, eğitimin önemli basamaklarından biridir. Bu kademe görev yapacak olan öğretmenlerin hizmet öncesinde ölçme ve değerlendirme alanına yönelik niteliklerini belirlemek önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, temel eğitim kademesinde görev yapacak olan öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme değerlendirme araçlarını seçebilme ve kullanabilme konusunda kendilerini ne derece yeterli bulduklarını belirlemek ve bu yeterlik algılarının adayların cinsiyetlerine ve anabilim dallarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Ayrıca araştırma bulgularını daha iyi analiz edebilmek ve yorumlayabilmek adına, adayların çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme ve kullanabilme yeterliklerini etkileyen faktörlere yönelik görüşlerini almak da araştırmanın amacı kapsamındadır. Sarıbaş ve Babadağ'ın (2015) belirttiği gibi eğitimin herhangi bir basamağındaki sorunlar, çözümler ve meydana gelen değişiklikler hem önceki basamakları hem de sonraki basamakları etkilemektedir. Bu bakış açısından hareketle, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel olarak ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme ve kullanabilme konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri tespit edilmiş olacak ve adayların hizmet öncesinde veya hizmet süreçlerinde (varsa) bu konudaki yetersizliklerini giderebilecek tedbirler alınabilecektir. Araştırmada belirtilen bu amaçlara ulaşmak adına aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme durumuna yönelik yeterlik algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme durumuna yönelik yeterlik algıları nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme durumuna yönelik yeterlik algıları adayların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme durumuna yönelik yeterlik algıları adayların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme yeterliklerini etkileyen faktörler nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme yeterliklerini etkileyen faktörler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlama olarak ifade edilen betimsel araştırmalar, eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2010, s.21). Tarama modellerinden ilişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009, s.81).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 108 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulması sürecinde örneklem seçimine gidilmemiş, araştırma tüm evren üzerinden (n=108) yürütülmüştür. Çalışma grubunun oluşturulmasında 4. sınıfların seçilmesinin nedenlerinden biri, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme lisans öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme dersini almış olmalarıdır. Bir diğer neden ise adayların öğretmenlik uygulaması I ve II dersleri kapsamında temel eğitim kademesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları konusunda gözlem yapma imkânını elde etmiş olmaları sayılısidir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Anabilim Dalları	Cinsiyet	N	%
Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı (OÖE)	Bayan	44	40
	Erkek	11	10
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı (SE)	Bayan	20	19
	Erkek	33	31
TOPLAM		108	100

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Seçebilme ve Kullanabilme Yeterlik Algıları Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Anketin oluşturulması sırasında Büyüköztürk (2005) tarafından önerilen; “problemi tanımlama”, “madde (soru) yazma”, “uzman görüşü alma” ve “ön uygulama yapma” olmak üzere 4 aşamalı anket geliştirme süreci izlenmiştir.

Problemi tanımlama

Araştırma probleminin tanımlaması sürecine literatürde yer alan öğretim elemanları, öğretmenler ve öğretmen adaylarının çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları üzerine yürütülmüş araştırmalar (İzci, Göktaş ve Şad, 2014; Cansız-Aktaş ve Baki,

2013; Şad ve Göktaş, 2013; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Arslantaş, 2011; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) incelenerek başlanmıştır. Ardından çeşitli ilk, orta ve lise öğretmen programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2005) tarafından yayınlanan “Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle İlgili Açıklamalar” konulu genelge incelenmiştir.

Madde yazma

Hazırlanacak olan anketin madde havuzunu oluşturmak amacıyla 2015-2016 eğitim öğretim yılı Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 4. sınıflarında öğrenim gören 145 öğretmen adayına “Sizce öğrenme sürecinde ve sonucunda öğrenciye yönelik yapılan çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmalarının amacı nedir?” sorusu sorulmuş ve adayların görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Bu görüşler araştırmacı ve iki farklı uzman tarafından içerik analizi kullanılarak analiz edilmiş, sonuç olarak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme çalışmalarının amacına yönelik görüşlerinin 5 kategoride toplandığı tespit edilmiştir. Bu kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Amacına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar
Tespit etme	Öğrencilerin;
	Öğrenme süreci sonunda öğrenme düzeylerini tespit etme
	Neyi, nasıl öğrendiklerini tespit etme
	Daha iyi nasıl öğreneceklerini tespit etme
	Hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etme
	Öğrenme sürecinde kullanacakları strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini tespit etme
	Öğrenme güçlüklerini tespit etme
	Bireysel özelliklerini (ders çalışma alışkanlığı, öğrenme stili, düşünme stili, öğrenme hızı vb) tespit etme
	Kavram yanlışlarını tespit etme
	Yazılı anlatım becerisini tespit etme
Sözlü anlatım becerisini tespit etme	
Bir performans sergileyebilme becerisini tespit etme	
Beceri geliştirme	Üst düzey düşünme becerilerini (yorumlama, yargılama, karar alma, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) geliştirme
	Sistemli çalışma becerisini geliştirme
	Grupla çalışma becerisini geliştirme
	Bağımsız çalışma becerisini geliştirme
	Disiplinlerarası ilişki kurma becerisini geliştirme
	Dinleme, düşünme, okuma ve yazma becerileri arasında bağlantı kurma
	Eski ve yeni bilgileri bütünleştirebilme (örgütleyebilme) becerisini geliştirme
	Yeteneklerini sergileme
	İlgi alanlarını keşfetme
	Öğretmenlerle etkileşimde bulunabilme becerilerini geliştirme
Arkadaşlarla etkileşimde bulunabilme becerilerini geliştirme	
Değerlendirme	Başarılarını notla değerlendirebilme
	Kendi öğrenme düzeyini değerlendirebilme
	Arkadaşları tarafından değerlendirilebilme
	Velileri tarafından değerlendirilebilme
Derse katılım	Derse katılım düzeylerini arttırma
	Derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlama
Öğrenme	Öğrenilecek konuya yönelik öğrenme motivasyonlarını arttırma
	Yeni bilgiler edinebilme

Yukarıda sıralanan her bir kategori kapsamındaki kodlar, araştırmanın anket maddelerini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının her bir maddeye yönelik yanıtları “katılıyorum”, “karasızım” ve “katılmıyorum” olmak üzere 3'lü derecelendirme yoluyla alınmıştır. Ayrıca adayların bu kapalı uçlu anket sorularına verdikleri yanıtlara yönelik daha iyi çıkarımlarda bulunabilmek, adaylardan araştırmanın problemine ilişkin daha geniş ve ayrıntılı bilgi alabilmek adına ankete iki adet açık uçlu soru eklenmiştir. Böylelikle 30 maddesi kapalı uçlu ve 2 maddesi de açık uçlu olmak üzere toplam 32 maddelik anket formu oluşturulmuştur.

Uzman görüşü alma

Hazırlanan taslak anket formunun kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla daha önce ölçme ve değerlendirme dersini yürüten 2 öğretim elemanının ve temel eğitim kademesinde görev yapan 2'si okul öncesi, 4'ü de sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 6 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların anket maddelerine ilişkin görüşleri, her bir maddenin “uygun/geçerli” ve “uygun/geçerli değil” şeklinde değerlendirilebileceği 2 adet kapalı uçlu sorudan oluşan “uzman değerlendirme formu” hazırlanarak toplanmıştır. Uzmanların her bir maddenin uygunluğu üzerindeki uyuşma düzeyleri %93 ile %97 arasında değişmektedir. Büyükköztürk'e (2005) göre anket maddelerinin kapsam geçerliğinden söz edebilmek için, uzmanların her bir maddenin geçerli olduğu üzerindeki uyuşma düzeylerinin %90 ile %100 aralığında olmalıdır. Bu durumda araştırmada kullanılacak anket maddelerinin geçerli olduğu söylenebilir.

Ön uygulama yapma

Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen taslak anket formunun güvenilirliğini belirlemek amacıyla, form 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü 3. sınıflarında ($n_{OE}=45$; $n_{SE}=90$) öğrenim gören toplam 135 öğrenciye ön uygulama olarak uygulanmıştır. “Anketin son şeklinin uygulama planı hakkında bir temel oluşturması açısından” (Yücedağ, 1993) cevaplayıcılardan anketi yanıtlamaya başlama ve bitirme saatlerini not etmeleri istenmiştir. Ön uygulama sonucunda anketin yaklaşık 25 dakikalık bir sürede yanıtlanabildiği, soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiş ve anket son şekline kavuşturulmuştur. Yücedağ'a göre (1993) anketin yanıtlanması 30 dakikadan az bir süre alıyorsa bu iyi hazırlanmış bir anket demektir. Ön çalışma sonucunda veri toplama aracının Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı .91 olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan nicel veriler; frekans (f), yüzde(%) hesaplamaları ve ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Serbestlik derecesinin 1'e eşit ve 1'den büyük olduğu, beklenen değeri 5'in altında kalan hücre sayısı, çapraz tablodaki toplam hücre sayısının %20'sini aşmadığı durumlarda Pearson Ki-Kare testi, teorik (beklenen) dağılımlarının 5'in altında olduğu 2X2 cross tablolarda ise Fisher's Exact testi kullanılmıştır (Can, 2014, s.324). Cross tablolarda gözeneklere düşen denek sayılarının yetersiz olması durumunda test uygulanamamıştır. Nitel verilerin analizi ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme sürecinde sorulan sorular da dikkate alınarak düzenlenebilir. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla da doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Bu araştırmada da ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan toplanan verilerle tematik bir çerçeve oluşturulmuş, bu temalara görüşleriyle vurgu yapan öğretmen adaylarının sayıları belirtilmiştir. Betimsel analizin geçerliğini sağlamak amacıyla adayların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş, analizin güvenilirliğini belirlemek için ise adayların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı dışında bir uzman tarafından daha kodlanmış ve gerekli düzenleme çalışmaları yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular

Araştırmanın ilk iki alt problemi olan “Öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme ve kullanabilme yeterlik algıları nasıldır?” problemlerine yönelik toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Adayların Çeşitli Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Seçebilme ve Kullanabilme Yeterlik Algıları

Kate.	İfadeler	SEÇEBİLİRİM						KULLANABİLİRİM					
		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	ÖĞRENCİLERİMİN;	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tespit Etme	Öğrenme süreci sonunda öğrenme düzeylerini	105	97.2	3	2.8			100	92.6	8	7.4		
	Neyi, nasıl öğrendiklerini	98	90.7	10	9.3			84	77.8	5	4.6	19	17.6
	Daha iyi nasıl öğreneceklerini	79	73.2	23	21.3	6	5.5	25	23.1	14	13	69	63.9
	Hazır bulunuşluk düzeylerini	103	95.4	5	4.6			97	89.8	11	10.2		
	Öğrenme sürecinde kullanacakları strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini	86	79.6	22	20.4			8	7.4	24	22.2	76	70.4
	Öğrenme güçlüklerini	81	75	16	14.8	11	10.2	17	15.6	5	4.6	86	79.6
	Bireysel özelliklerini (ders çalışma alışkanlığı, öğrenme stili, düşünme stili, öğrenme hızı vb)	79	73.2	20	18.5	9	8.3			38	35.1	70	64.9
	Kavram yanılgılarını	97	89.8	11	10.2			22	20.4	45	41.6	41	38
	Yazılı anlatım becerilerini	108	100					108	100				
	Sözlü anlatım becerilerini	108	100					105	97.2	3	2.8		
	Bir performans sergileyebilme (flüt çalabilme, resim çizebilme, deney modeli tasarlayabilme vb, çalışma planı hazırlayabilme vb) becerilerini	99	91.6	1	1	8	7.4	12	11.1	78	72.2	18	16.7
	Beceri geliştirme	Üst düzey düşünme (yorumlama, yargılama, karar alma, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.)	68	63	34	31.5	6	5.5	40	37.1	48	44.5	20
Sistemli çalışma		79	73.2	27	25	2	1.8	38	35.2	56	51.9	14	12.9
Grupla çalışma		95	87.9	13	12.1			80	74.1	28	25.9		
Bağımsız çalışma		103	95.4	5	4.6			97	89.8	7	6.5	4	3.7
Disiplinler arası ilişki kurma		56	51.8	31	28.8	21	19.4	35	32.4	41	37.9	32	29.7

	Dinleme, düşünme, okuma ve yazma becerileri arasında bağlantı kurma	59	54.7	24	22.2	25	23.1	27	25	12	11.2	49	45.4
	Eski ve yeni bilgileri bütünleştirebilme (örgütleyebilme)	59	54.7	36	33.2	13	12.1	38	35.2	61	56.5	9	8.3
	Yeteneklerini sergileme	52	48.1	30	27.8	26	24.1	37	34.2	39	36.1	32	29.7
	İlgi alanlarını keşfetme	40	37.1	54	50	14	12.9	37	34.2	25	23.2	46	42.6
	Öğretmenlerle etkileşimde bulunabilme	108	100					108	100				
	Arkadaşlarla etkileşimde bulunabilme	108	100					108	100				
Değerlendirme	Başarılarını notla değerlendirebilmeme	108	100					108	100				
	Kendi öğrenme düzeyini değerlendirebilmelerine	106	98.1	2	1.9			104	96.2	2	1.9	2	1.9
	Arkadaşları tarafından değerlendirilebilmelerine	106	98.1	2	1.9			54	50	54	50		
	Velileri tarafından değerlendirilebilmelerine	108	100					35	32.4	19	17.6	54	50
Derse katılım	Derse katılım düzeylerini arttırmaya	96	88.8	12	11.2			88	81.5	10	9.3	10	9.3
	Derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaya	101	93.5	7	6.5			33	30.5	48	44.5	27	25
Öğrenme	Öğrenilecek konuya yönelik öğrenme motivasyonlarını arttırmaya	93	86.1	15	13.9			36	33.3	44	40.8	28	25.9
	Yeni bilgiler edinebilmelerine	101	93.5	7	6.5			94	87	7	6.5	7	6.5

olanak sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarını

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %100'ü (f=108) öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini tespit etmelerine olanak sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarını "seçebilme" ve "kullanabilme" boyutunda "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca adayların öğrencilerinin; sözlü anlatım becerilerini tespit edecek araçları "seçebilme" boyutunda %100'ü (f=108), "kullanabilme" boyutunda yaklaşık %97'si (f=105); öğrenme süreci sonunda öğrenme düzeylerini tespit edecek araçları "seçebilme" boyutunda yaklaşık %97'si (f=105), "kullanabilme" boyutunda yaklaşık %93'ü (f =100), neyi nasıl öğrendiklerini tespit edecek araçları "seçebilme" boyutunda yaklaşık %91'i (f=98), "kullanabilme" boyutunda yaklaşık %78'i (f=84), hazırbulunmuşluk düzeylerini tespit edecek araçları "seçebilme" boyutunda yaklaşık %95'i (f=103), "kullanabilme" boyutunda ise yaklaşık %90'ı (f=97) "katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 3'de dikkat çeken diğer bir bulgu ise, öğretmen adaylarının yaklaşık %90'ının (f=97) öğrencilerinin kavram yanlışlarını tespit etmelerini sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarını "seçebilme" boyutunda "katılıyorum", %42'sinin (f=45) ise bu araçları "kullanabilme" boyutunda "kararsızım" düzeyinde görüş belirtmeleridir. Benzer şekilde adayların yaklaşık %92'si (f=99) öğrencilerinin bir performans sergileyebilme becerilerini tespit edecek ölçme ve değerlendirme araçlarını "seçebilirim" boyutunda "katılıyorum" düzeyinde olumlu görüş,

yaklaşık %72'si (f=78) ise bu araçları "kullanabilirim" boyutunda "kararsızım" düzeyinde çekimsiz görüş belirtmişlerdir. Tabloya göre öğretmen adaylarının *öğrencilerinin; daha iyi nasıl öğreneceklerini, öğrenme sürecinde kullanacakları strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini, öğrenme güçlüklerini ve bireysel özelliklerini tespit etmelerine olanak sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarını* seçebileceklerine yönelik yeterlik algılarının olumlu ancak bu araçları kullanabileceklerine yönelik algılarının ise olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak adayların tespit etme kategorisinde yer alan amaçlar için kullanılacak araçları; seçebilme yeterliklerine yönelik algılarının genel olarak olumlu, ancak seçtikleri bu araçları kullanabilme yeterliklerine yönelik algılarının ise olumlu, kararsız ve olumsuz olmak üzere 3 kategoride toplandığı tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde "beceri geliştirme" kategorisinde göze çarpan ilk bulgu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının *öğrencilerinin öğretmenlerle ve arkadaşlarla etkileşimde bulunabilme becerilerinin gelişimini sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarının seçebilme ve kullanabilme yeterliklerine yönelik algılarının %100 düzeyinde olumlu olduğudur. Ayrıca adayların yaklaşık %95'i (f=103) öğrencilerinin bağımsız çalışma becerilerini geliştirecek ölçme ve değerlendirme araçlarını "seçebilirim" boyutunda, yaklaşık %90'ı ise (f=97) "kullanabilirim" boyutunda "katılıyorum" düzeyinde; yaklaşık %88'i (f=95) öğrencilerinin grupla çalışma becerilerini geliştirecek araçlarını "seçebilirim" boyutunda, yaklaşık %74'ü (f=80) ise "kullanabilirim" boyutunda "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Tabloda dikkat çeken diğer bir bulgu ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %50'sinin (f=54) "öğrencilerimin ilgi alanlarını keşfetme becerilerinin gelişimini sağlayacak araçları seçebilirim" ifadesine yönelik "kararsızım" şeklinde görüş belirtmeleridir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları öğrencilerinin; üst düzey düşünebilme, sistemli çalışma, disiplinlerarası ilişki kurma, eski ve yeni bilgileri bütünleştirebilme, yeteneklerini sergileyebilme becerilerini geliştirmeye dönük ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme yeterliklerine yönelik olumlu ancak bu araçları kullanabilme yeterliklerine yönelik çekimsiz görüş beyan etmişlerdir. Ayrıca adayların yaklaşık %55'i (f=59) öğrencilerinin dinleme, düşünme, okuma ve yazma becerileri arasında bağlantı kurma becerilerini geliştirecek ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme yeterliklerine ilişkin olumlu algıya sahipken yaklaşık %45'i (f=49) bu araçları kullanabilecekleri yönünde olumsuz algıya sahiplerdir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının beceri geliştirme kategorisi içerisinde belirtilen amaçlar için; çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçme yeterliklerine yönelik algılarının genel olarak olumlu, ancak bu araçların kullanımına yönelik algılarının olumlu, çekimsiz ve olumsuz olmak üzere 3 kategoride toplandığı belirlenmiştir.*

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerlendirme kategorisi içerisinde yer alan *öğrencilerinin başarılarını notla değerlendirebilmelerine olanak sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarını* seçebilme ve kullanabilme yeterliklerine yönelik algıları %100 (f=108) düzeyinde olumludur. Ayrıca adayların *öğrencilerinin velileri tarafından değerlendirilebilmelerine olanak sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarını "seçebilme"* konusunda yeterlik algılarının %100 düzeyinde olumlu (f=108) ancak bu araçların kullanımı konusundaki yeterlik algılarının %50 (f=54) oranında olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaklaşık %98'i (f=106) öğrencilerinin kendi öğrenme düzeylerini değerlendirilebilmelerine olanak sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarını "seçebilirim" boyutunda, yaklaşık %96'sı (f=104) ise "kullanabilirim" boyutunda "katılıyorum" düzeyinde görüş beyan etmişlerdir. Adayların %98'i (f=106) öğrencilerinin arkadaşları tarafından değerlendirilebilmelerine olanak sağlayacak ölçme değerlendirme araçlarını "seçebilirim" boyutunda "katılıyorum" düzeyinde," kullanabilirim" boyutunda ise %50'si (f=54) katılıyorum, %50'si (f=54) ise "kararsızım" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 3’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genel olarak derse katılım ve öğrenme kategorisi içerisinde yer alan ifadelere yönelik çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme boyutunda olumlu yeterlik algılarına sahip oldukları ancak bu araçların kullanımı boyutunda yeterlik algılarının, araçların kullanım amacına göre, farklılaştığı görülmektedir. Derse katılım kategorisinde adayların yaklaşık %81’i (f=88) *öğrencilerinin derse katılım düzeylerini arttırmaya olanak sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarını “kullanabilme” boyutuna yönelik “katılıyorum” düzeyinde, yaklaşık %44’ü (f=48) ise öğrencilerinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarını “kullanabilme” boyutunda “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.* Benzer şekilde öğrenme kategorisi içerisinde öğretmen adaylarının yaklaşık %87’si (f=94) *öğrencilerinin yeni bilgiler edinebilmelerine olanak sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme boyutunda “katılıyorum” düzeyinde, yaklaşık %41’i (f=44) ise öğrencilerinin öğrenilecek konuya yönelik öğrenme motivasyonlarını arttırmaya imkân tanıyacak ölçme ve değerlendirme araçlarını “kullanabilme” boyutunda “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.* Tablo 3’den elde edilen sonuca göre; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerlendirme, derse katılım ve öğrenme kategorilerinde yer alan amaçlara göre çeşitli ölçme değerlendirme araçlarını seçebilme yeterliklerine yönelik olumlu algılara sahip oldukları, ancak bu araçların kullanımına yönelik algılarının araçların kullanım amaçlarına göre olumlu, olumsuz ve kararsız olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 4’de araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme durumuna yönelik yeterlik algıları adayların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

826

Tablo 4

Adayların Cinsiyete ve Anabilim Dalına Göre Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Seçebilme Yeterlik Algıları Arasındaki Fark

Madde no	CİNSİYET			ANABİLİM DALI		
	χ^2	sd	p	χ^2	sd	p
1		1	.63		1	.51
2		1	.51	.064	1	.80
3	2.124	2	.34	3.592	2	.16
4		1	.67		1	.51
5	.254	1	.61	.009	1	.92
6	.874	2	.64	.165	2	.92
7	1.012	2	.60	.188	2	.91
8		1	.25	.064	1	.80
9	TEST UYGULANMADI			TEST UYGULANMADI		
10						
11	.976	2	.61	.973	2	.61
12	.599	2	.74	.006	2	.99
13	1.410	2	.49	.013	2	.99
14		1	.34	.463	1	.49
15		1	.67		1	.51
16	.82	2	.96	.114	2	.94
17	1.161	2	.56	.020	2	.99
18	.209	2	.90	.192	2	.90
19	.284	2	.86	.016	2	.99
20	.627	2	.73	.037	2	.98
21						

	TEST UYGULANMADI		TEST UYGULANMADI		
22					
23					
24	1	.34	1	.74	1
25	1	.34	1	.74	1
26					
27	1	.34	.005	1	.94
28	1	.42		1	.62
29	1	.34	.005	1	.94
30	1	.42		1	.62

(p>.05)

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05). Bu durum, araştırmacının yürütüldüğü fakültenin Temel Eğitim Bölümü'nün Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören bayan ve erkek öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme durumuna yönelik yeterlik algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5'de araştırmacının dördüncü alt problemi olan "Öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme durumuna yönelik yeterlik algıları adayların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 5

Adayların Cinsiyete ve Anabilim Dalına Göre Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanabilme Yeterlik Algıları Arasındaki Fark

Madde no	Cinsiyet			Anabilim dalı		
	χ^2	sd	p	χ^2	sd	p
1		1	.42		1	.62
2	.420	2	.81	.216	2	.89
3	4.441	2	.10	.133	2	.93
4		1	.51	.147	1	.70
5	1.615	2	.44	.016	2	.99
6	1.249	2	.53	.268	2	.87
7		1	.10	.20	1	.88
8	.375	2	.82	.205	2	.90
9						
10		1	.63		1	.51
11	2.077	2	.35	.973	2	.61
12	.963	2	.61	.046	2	.97
13	2.241	2	.32	.148	2	.92
14	.033	1	.85	.013	1	.90
15	.279	2	.87	.004	2	.99
16	.860	2	.65	.016	2	.99
17	4.441	2	.10	.133	2	.93
18	.078	2	.96	.222	2	.89
19	2.241	2	.32	.148	2	.92
20	.025	2	.98	2.732	2	.25
21						
22						
23						
24	.307	2	.85	.003	2	.99
25	3.835	1	.06	.037	1	.84

26	.614	2	.73	.044	2	.97
27	4.185	2	.12	3.210	2	.20
28	3.015	2	.22	.364	2	.83
29	2.418	2	.29	.344	2	.84
30	.279	2	.87	.004	2	.99

(p>.05)

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme yeterlik algıları arasında cinsiyete ve anabilim dallarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu sonuç, araştırmanın yapıldığı fakültenin Temel Eğitim Bölümü'nün Sınıf ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören bayan ve erkek öğretmen adaylarının çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilme yeterlik algılarının benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarına yöneltilen "Uygulama amacına göre çeşitli ölçme değerlendirme araçlarını seçebilme ve kullanabilme yeterliğinizi etkileyen faktörler nelerdir?" açık uçlu sorusuna yönelik toplanan nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur. Yanıtlar sunulurken, adayların belirttikleri ifadelerdeki temel düşüncüyü özetleyen cümleler tırnak içerisinde değiştirilmeden aynen yazılmıştır. Sunulan düşüncelerin hangi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayına ait olduğunu belirtmek amacıyla, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören bir öğretmen adayı için "OÖE", Sınıf Eğitimi'nde öğrenim gören aday için ise "SE" kısaltmaları kullanılmıştır.

Tablo 6

Adayların Uygulama Amacına Göre Çeşitli Ölçme Değerlendirme Araçlarını Seçebilme Ve Kullanabilme Yeterliğini Etkileyen Faktörler

	Kategori	n	%	Kodlar	Örnek ifadeler
Seçebilme Yeterliğini Etkileyen Faktörler	Ölçme ve değerlendirme dersinin içeriği	87	97	Ölçme ve değerlendirme dersinin içeriği, ölçme ve değerlendirme araçlarının seçimi konusunda bilgi düzeyini arttıracak niteliktedir.	"Ders içerisinde uygun olan ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme konusunda kendimi oldukça yeterli görüyorum. Bence bu yeterliğimi oluşturan faktör aldığım ölçme dersi...(SE 45)"
	Mesleki gelişim	3	3	Mesleki gelişimi sağlamak amacıyla yapılan çeşitli çalışmalar, ölçme ve değerlendirme araçlarını seçme yeterliğini etkilemektedir.	"Yeterliyim, ama kendi yeterliğimi kendim yarattım galiba. Mesleki gelişimim için yani. Çok okudum. Çok araştırdım...(OÖE 50)"
Kullanabilme Yeterliğini Etkileyen Faktörler	Ölçme ve değerlendirme dersinin işleniş biçimi	55	69	Ölçme ve değerlendirme dersi teorik ağırlıklı olarak işlenmektedir.	"Ders çok teorik geçti. Genelde biz dinleyiciydik. Çok az uygulama yaptık...(SE 9)"
	Türkiye'de uygulanan eğitim sistemi	25	31	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları çoğunlukla geleneksel yaklaşımla sürdürülmektedir.	"Alternatif araçlar kullanımında yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü hep geleneksel araçlarla değerlendirildik...(OÖE40)"

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme yeterliklerini etkileyen faktörlere ilişkin

görüşlerinin; ölçme ve değerlendirme dersinin içeriği (f=87, %97) ve mesleki gelişim (f=3, %3) olmak üzere 2 kategoride toplandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme yeterliklerini etkileyen faktörlerin başında ölçme ve değerlendirme dersinin içeriğinin yer aldığını (f=87, %97), aldıkları bu ders sayesinde ölçülecek davranışa uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının seçimi konusunda bilgi düzeylerini arttırdıklarını belirtmişlerdir. Adaylardan biri *“Ben okulöncesi öğretmeni olacağım. Bizim alanımız için kullanabileceğimiz ölçme araçları diğer branşlara göre daha sınırlı. O yüzden bu araçların hangi amaçlarla kullanabileceğimi iyi bilmem gerekiyor. Ölçme dersi bence bana bu bilgiyi verdi. (OÖE 35)”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Adaylardan (SE 45) ise *“Ders içerisinde uygun olan ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme konusunda kendimi oldukça yeterli görüyorum. Bence bu yeterliliği oluşturan faktör aldığım ölçme dersi. Derste hocamız, güzel bir ölçme kitabını bize önerdi ve o kitaba bağlı kalarak dersi işledi, biz de dinledik. Vize ve final sınavlarını da klasik yaptı. Hangi amaçla hangi araç kullanılır bu konuda kendimi yeterli görüyorum, öğretmen olunca da yapacağım işe göre uygun aracı seçebileceğimi düşünüyorum.”* diyerek ölçme ve değerlendirme dersinin lisans öğretim programındaki varlığından ve dersin işleniş şekline memnuniyetini ifade etmiştir. Bu konuda (SE 21) ise *“Yeterliliği oluşturan faktör üçüncü sınıfta aldığım ölçme dersi. Ölçme dersinde yeterli bilgi birikimim oluştu. Bu ders hangi amaçla hangi ölçme aracı seçilir konusunda bilgi edinmemi sağladı, öğretmenlik uygulaması dersinde de gerçekten bu bilgiyi edinmişim diye kendimi yoklama imkânım oldu. Staj hocamızın emekliliği gelmek üzere, bazı ölçme araçlarını bilmiyor bu yüzden kullanamıyor ben ona bu konuda yardımcı oluyorum. Uygun olan ölçme aracını söylüyorum. Ölçme dersi bence lisanstaki en önemli derslerden biri. (SE 21)”* diyerek ölçme ve değerlendirme dersinin öneminden de bahsetmiştir. Aynı doğrultuda (OÖE 12) ise görüşünü *“Öncelikle mesela öğrencim renkleri öğrendi mi acaba, öğrenciyi yoklamak için hangi ölçme aracını seçmem gerekir diye kendime sorunca, cevap alabiliyorum, gözlem yapabilirim veya doğru yanlış testlerini soru haline getirip sorabilirim diyebiliyorum. Evet, ölçme araçlarını seçme konusunda yeterliyim. Yeterliliği oluşturan üçüncü sınıfta aldığım ölçme dersi. Bu derste tek tek hangi ölçme aracı hangi amaçla kullanılır öğrendik. İyi de oldu.”* diyerek açıklamıştır.

Mesleki gelişim (f=3, %3) kategorisi içerisinde ise adaylar, uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının seçimi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, bu yeterliliğin oluşmasındaki temel faktörün bu araçlarının kullanımı konusunda kendilerini geliştirmek istemeleri, farklı ölçme ve değerlendirme ders kitaplarını ve bu konuda yürütülmüş çeşitli makaleleri incelemeleri olduğunu ifade etmişlerdir. Adaylardan (SE 22) *“Staj hocamız bu konuda çok zorluk yaşıyor. Bence bu konu oldukça önemli. Çünkü dersi işliyorsan ölçme ve değerlendirme de yapman gerekir. Ama acaba hangi ölçme aracını kullanman gerekir? Bir öğretmen bunun bilgisine sahip olmalı bence. Öğretmenlik yaşantımda zorluk yaşamak istemiyorum, mesleki gelişimimi sürdürmek istiyorum. Evet ölçme araçlarının seçimi konusunda kendimi yeterli görüyorum ama yine de ölçme ders kitaplarını inceliyorum, hatta geçenlerde bir makale buldum bu konuda, onu okudum. Kastamonu üniversitesinden hocalar yapmışlardı makaleyi. Çok beğendim. Mesleki gelişimim için bunlar şart. Ama şunu da belirtmek isterim ki Ahhh bu KPSS. Çok zamanımı alıyor. Daha çok makale taramak isterim ama KPSS’ye çalışmak zorundayım. Neticede atanırken kaç makale okudun diye kim soruyor ki KPSS ve sözlü sonuçlarına bakılıyor.”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Aynı konuda (OÖE 3) ise *“Evet, bu konuda kendimi yeterli buluyorum. Ama yeterli olmamı sağlayan bence yine benim, kendimim yani. Çünkü üçüncü sınıfta hocamızın tavsiye ettiği tüm ölçme kitaplarını aldım, galiba dört tane kitabım var. Konuyu ben bu dört kitaptan birden takip ettim, yetmedi makale okudum. Staja gittim kafama takılan şeylerle ilgili makale inceledim. Geçen hafta okulöncesi öğrencilerinin yaratıcılıklarını nasıl geliştirebilirim nasıl ölçebilirim diye düşündüm. Hemen araştırma yaptım. Okul öncesinde kullanılabilecek yaratıcılık testleri varmış, onları indirdim bu hafta uygulayacağım. Bir insanın gelişimi yine kendi elindedir. Mesleki gelişimi de kendi*

elindedir bence. Mesleki gelişimim için daha neler yaparım da önce KPSS. ” diyerek ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme yeterliğini etkileyen temel faktörün mesleki gelişimi için sarf ettiği çaba olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Adaylardan (OÖE 50) ise “Yeterliyim, ama kendi yeterliğimi kendim yarattım galiba. Mesleki gelişimim için yani. Çok okudum. Çok araştırdım. Şimdi emeklerimin karşılığını alıyorum. Stajda hiç zorlanmıyorum. Staj hocamız da buna benzer sorular soruyor bize. Daha önce bir çocuğun bir olaya farklı bakış açılarıyla bakabilme düzeyini nasıl yoklarsın diye sormuştu. Ona bir sürü yol, yöntem, ölçme aracı sıralamıştım. Bu kadar bilgim olduğuna inanmamıştı.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme değerlendirme araçlarını kullanabilme yeterliklerini etkileyen faktörlerin; ölçme ve değerlendirme dersinin işleniş biçimi (f=55, %69) ve Türkiye’de uygulanan eğitim sistemi (f=25, %31) olmak üzere 2 kategoride toplandığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme dersinin işleniş kategorisinde, adaylar dersin öğretme-öğrenme süreci içerisinde fazlaca uygulama yapma imkânı elde edemediklerini, dersin teorik ağırlıklı olarak işlendiğini ve bu nedenle ölçme ve değerlendirme araçların seçimi konusunda bilgi düzeyinde oldukça yeterli olduklarını ancak bu araçların kullanımı konusunda kendilerini aynı yeterlik düzeyinde görmediklerini ifade etmişlerdir. Adaylardan (SE 43) “Yeterliğimi etkileyen faktör dersin işleniş biçimi oldu. Hocamız ölçme araçlarının nasıl kullanılacağını anlattı ama özellikle alternatif ölçme araçlarını derste nasıl kullanacağımıza yönelik uygulama yapmadı. Portfolyo dedi, performans ödevi dedi, yapılandırılmış grid dedi ama derste hiçbirinin uygulamasını yapmadık. Şimdi bana performans ödevi nedir ne işe yarar diye sorsanız bilirim ama öğrencilerine alanıyla ilgili bir performans ödevi ver veya bu performans ödevi nasıl değerlendirilir diye sorsalar herhalde bocalarım.” diyerek ölçme ve değerlendirme dersinin işlenişine yönelik eleştirilerde bulunmuştur. Benzer şekilde (OÖE 1) ise “Hangi aracı nasıl kullanacağım konusunda kendimi yeterli bulmuyorum. Yetersizliğimi bence tek nedeni ölçme dersi. Ders öyle teorik geçti ki her şeyi bilgi düzeyinde çok iyi öğrendim ama uygulama düzeyinde çok sınırlı öğrendim. Keşke mesela bir mikro öğretim çalışması yapsaydık, arkadaşlarımız okulöncesi öğrencileri gibi davranırsaydık bir konuyu işleyip öğrendiğimiz ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak değerlendirme yapsaydık. Ama nerdeee!” şeklinde dersin işlenişini eleştirerek, öğrenme sürecinin daha verimli geçmesi adına öneride de bulunmuştur. Adaylardan (SE 9) ise “Ders çok teorik geçti. Genelde biz dinleyiciydik. Çok az uygulama yaptık. Bu durum aslında biz öğretmen adayları için çok sıkıntılı bence. Çünkü teorik olarak çok şey biliyorum ama bildiklerimi nasıl uygulayacağım işte onu bilmiyorum. İkisi arasında bağlantı kuramıyorum. Deste bir sürü ölçme aracı gördük ama biz galiba öğretmen olunca yine geleneksel ölçme araçlarını kullanacağız. Biz de öğretmen olunca kendi yettiğimiz ölçme araçlarını kullanacaksak bu kadar farklı ölçme aracı bilmeye ne gerek var ki? Bence ölçme dersinin bazı konuları sadece bilgi yığını, gereksiz.” diyerek aslında bizlere dersin işleniş şeklinin, dersin içeriğinin önemine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini nasıl etkileyebileceğini göstermektedir.

Türkiye’de uygulanan eğitim sistemi (f=25, %31) kategorisinde, öğretmen adayları ülkemizdeki mevcut eğitim sisteminin kâğıt üzerinde yapılandırmacı yaklaşım üzerine temellendiğini ancak sistemin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının genel olarak geleneksel yaklaşımla sürdürüldüğünü ifade etmişlerdir. Adaylar bu durumun ülkemizdeki her öğretim kademesi için geçerli olduğunu belirterek lisans öğrenim süreçlerinde de sıklıkla geleneksel ölçme araçları ile değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. Böylesi bir uygulamanın da, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının sadece öğrenci başarısını belirlemek, öğrenciyi notla değerlendirmek olduğu ve bu amaçla çoğunlukla geleneksel ölçme araçlarının kullanılması gerektiği şeklinde bir algıya yol açtığını ifade etmişler, bu nedenlerle amaca uygun özellikle alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda kendilerini yetersiz

bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda adaylardan bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Öncelikle şunu söylemeliyim ki özellikle alternatif ölçme araçlarının kullanımı konusunda kendimi tamamen yeterli hissetmiyorum. Yetersiz olmamın en büyük sebebi Türkiye’deki eğitim sistemi. Dört yıl boyunca hocalarımız hep Finlandiya eğitim sisteminden bahsettiler. Bizimkinden çok farklı. Ben ilkokuldan beri test çözüyorum, yazılı sınav oluyorum. Hani yapılandırmacılık, hani alternatif değerlendirme? Lisede birkaç hocamız performans ödevi verirdi, nasıl yapacağımızı bilmezdik, internetten çıkarırdık hoca da kızardı yine test yapardı. Ya da işte öyle geçerdik. Eğitim sistemimiz kâğıt üzerinde mükemmel görünüyor keşke Bakanlık yetkilileri bir de sınıflara girseler de görseler. İlkokuldan üniversiteye kadar durum aynı. Fakültede de testten, yazılı sınavdan başka ne gördük ki! Hoca bizi dersten geçirmek istiyorsa test, istemiyorsa yazılı sınav yapıyor. Yazılı sınav ceza gibi.(SE 31)”

“Yetersizliğimin nedeni %90 Türkiye’deki eğitim sistemi. Yapılandırmacılık geleneksel ve alternatif ölçme araçları birlikte kullanılmalı diyor. KPSS’ye çalışırken sürekli bunları okuyoruz, derslerde hocalarımız da söylüyor iyi de neden uygulanmıyor? Uygulanmayacaksa sistem neden öğrenci merkezli olarak hazırlanıyor. Türk eğitim sisteminde sıkıntılar var. (SE 2)”

“Alternatif ölçme araçlarının kullanımı konusunda yetersizim, diğerlerini daha iyi kullanacağıma inanıyorum. Ama ben okulöncesi öğretmenliğinde okuyorum. Ben öğrencilere sıklıkla alternatif ölçme araçlarını kullanacağım. İyışallah başarıyla kullanabilirim. Çünkü ilkokulda üniversiteye kadar hep test tekniği ile yetiştik. (OÖE 20)”

“Alternatif araçlar kullanımında yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü hep geleneksel araçlarla değerlendirildik. Aslına bakarsanız ölçme ve değerlendirme denilince aklıma hep not, başarı-başarısızlık, test, sözlü ve yazılı sınav geliyor. Hiç yapılandırılmış grid, proje veya rubrik gelmiyor ki. Ben okulöncesi öğretmeni olacağım. Öğrenciyi test yapamam, yazılı yapamam, atanınca artık çaresine bakmaya çalışırım. (OÖE 40)”

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik niteliklerinin sorgulandığı bu araştırmadan çıkan genel sonuç; araştırmaya katılan temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının uygulama amacına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme konusunda kendilerini oldukça yeterli buldukları ancak seçtikleri bu araçları kullanabilme konusunda kendilerini aynı düzeyde yeterli bulmadıklarıdır. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrencilerin; *“daha iyi nasıl öğreneceklerini, öğrenme sürecinde kullanacakları strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğini, öğrenme güçlüklerini, bireysel özelliklerini tespit etmek”, “dinleme, düşünme, okuma ve yazma becerileri arasında bağlantı kurma becerilerini geliştirmek, ilgi alanlarını keşfetmek”* ve *“velileri tarafından değerlendirilebilmelerine imkân tanımak”* amacıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebildikleri yani bu amaçlar için hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilineceğinin teorik bilgisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak adayların özellikle bu amaçların ölçülmesi ve değerlendirilmesi için seçtikleri araçlarının kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan adayların öğrencilerin; *“kavram yanlışlarını ve bir performans sergileyebilme becerilerini tespit edebilmelerine”, “üst düzey düşünebilme, sistemli çalışabilme, disiplinlerarası*

ilişki kurma, eski ve yeni bilgilerini bütünleştirebilme, yeteneklerini sergileyebilme becerilerinin gelişimine”, “arkadaşları tarafından değerlendirilebilmelerine, derse yönelik olumlu tutum geliştirebilmelerine, öğrenilecek konuya yönelik öğrenme motivasyonlarının artmasına” olanak sağlayacak çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrenme sürecinde etkin olarak kullanabilme yeterlikleri konusunda kararsız oldukları da tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma konusundaki olumsuz ve kararsız oldukları ifadeler incelendiğinde, bu ifadelerin daha çok alternatif ölçme araçlarının kullanımını gerektiren durumları kapsadığı görülmektedir. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bu sonuçların nedenleri, adaylara yöneltilen açık uçlu sorularla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın nitel verilerinin sonucuna göre, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını; seçebilme konusunda olumlu yeterlik algılarının, özellikle alternatif ölçme araçlarını kullanabilme konusunda ağırlıklı olarak olumsuz ve kararsız yeterlik algılarının oluşmasındaki temel faktör, aldıkları ölçme ve değerlendirme dersidir. Adaylar bu dersi kendilerine öğretmenlik meslek bilgisi kazandıran önemli bir ders olarak görmekte, ancak bu dersin teorik ağırlıklı olarak işlenmesini olumsuz yönde eleştirmektedirler. Teorik geçen ders sürecinin ölçme ve değerlendirme araçları konusunda yeterli bilgi birikimlerinin oluşmasına imkân tanıdığını, ancak öğretmenliğin salt teorik bilgi birikimi gerektiren bir meslek olmadığını, hizmet süreçlerinde özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımını konusunda -ölçme ve değerlendirme dersinde yeterince uygulama yapılmaması nedeniyle- zorluk yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Hatta adaylardan biri meslek yıllarında, bu zorluğu yaşamamak adına, iyi bildiğinden emin olduğu, kendisinin de öğrenme sürecinde aktif olarak kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih edeceğini açıkça dile getirmiştir. Literatürde bu araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer, farklı araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Ayan ve Budak (2012) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının bazılarının “ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme” yeterliklerine ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduklarını, bu duruma yol açan faktörlerin başında ise ölçme ve değerlendirme ders süreci içinde yapılan uygulama çalışmalarının yetersizliğini gösterdiklerini belirlemişlerdir. Arda (2009) ise çalışmasında, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin bir kısmının alternatif ölçme çalışmaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, öğretmenlerin bu durumun nedenini de büyük ölçüde üniversitede verilen teorik bilgiye diğer bir ifade ile pratik eğitimin yetersizliğine bağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Erdemir (2007) çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının mezun oldukları öğretim kurumunda ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili uygulamaya dayalı yeterli bilgi almadıklarını, ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme konusunda yeterli olmadıklarını, ölçme araçları içerisinde ağırlıklı olarak geleneksel ölçme araçlarından yazılı ve sözlü sınavlarla çoktan seçmeli testleri kullandıklarını tespit etmiştir. Sonuç olarak bu araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıfların oluşturması ve araştırmanın bahar yarıyılında yapıldığı göz önüne alındığında, bu sonuçlardan hareketle çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bazılarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterli donanıma sahip olmadan hizmet süreçlerini tamamlayabilecekleri ihtimali olduğunu söylemek mümkündür.

Akademik çalışmaların çoğunda öğretmen eğitiminde kalitenin önemine değinilmesine rağmen Palardy ve Rumberger (2008), öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin istenilen niteliklerde olmadığını, öğretmen adaylarının mesleklerini hakkıyla yerine getirebilecek donanıma sahip olmadan hizmet öncesi eğitim süreçlerini tamamladıklarını ifade etmektedirler. Bu konuda Kösterelioğlu ve Bayar (2014) öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde çok fazla teorik bilgi edindiklerini ve bu süreçte uygulamaların yetersiz kaldığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Beck ve Kosnik (2002), Levine (2011) üniversite tabanlı

öğretmen eğitimi programlarının aşırı kuramsal olduğu, uygulamayla bağlı olmadığı nedeniyle sürekli eleştirildiklerini belirtmektedirler. Büyük ihtimalle, teori ve uygulama arasında en çok farkın olduğu branş ölçme ve değerlendirmedir, çünkü okullarımızda ölçme ile ilgili bazı etkinlikler yapılmasına rağmen ölçmenin önemi ve faydası yeterince anlaşılmamakta, öğretmenlerimiz hizmet süreçlerinde çok sayıda sınav yapmalarına rağmen ölçme ve değerlendirme ile ilgili çok az ders almaktadırlar (Tan, 2009, s.18). Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları da yüksek olasılıkla meslekleri sürecinde birçok ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaya ihtiyaç duyacaklardır. Ancak bu araçların teorik bilgisi ile uygulanış şekli arasında bağlantıyı istenilen düzeyde kuramamaları, adayları en iyi bildikleri araçları eğitim-öğretim sürecinde kullanma yoluna itebilecek, dolayısıyla öğrenci açısından öğrenme süreci belki de öğretmenin bildiklerinin ötesine geçemeyecektir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çeşitli amaçlarla ölçme ve değerlendirme araçlarını, özellikle de alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını, kullanabilme konusundaki yeterlik algılarının iyileştirilmesi amacıyla, öğrenme sürecinde teori ve uygulamayı bütünleştiren çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim Arslan (2011) çalışmasında, beden eğitimi öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak eğitimde ölçme ve değerlendirme ile beden eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme konularında teorik ve uygulamalı eğitim almalarını sağlamak amacıyla Ölçme ve Değerlendirme Gelişim Programı (ÖDGP) hazırlamış ve uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmacı, ÖDGP sonrasında öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel yeterlik algılarında ve alternatif ölçme araçlarını kullanabilme yeterlik algılarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Türkiye’de uygulanan eğitim sistemini, öğrenme sürecinde ağırlıklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı gerekçesiyle eleştirdiklerinin tespitidir. Çalışmaya katılan adaylar ülkemizin hemen tüm eğitim kademelerinde geleneksel ölçme araçlarının yaygın olarak kullanıldığını, dolayısıyla alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceri birikimlerinin oluşmadığını, bu durumun da genel olarak ölçmek istedikleri davranışa uygun özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma konusundaki yeterliklerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Sarıca (2016) çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde, alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili yaşantı ve tecrübeleri eksik olduğundan, öğrenme süreçlerinde daha çok klasik değerlendirme ile değerlendirilmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim sistemimizde yoğun olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları oldukları ve dolayısıyla bu araçları iyi bildikleri gerekçesi ile, öğrenme sürecinde ağırlıklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıklarını veya kullanma isteğinde olduklarını gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Çiftçi, Sünbül, Köksal, 2013; Alaz ve Yazar, 2009; Şimşek, 2011; Sabancı ve Yazıcı, 2017). Burada asıl üzerinde durulması gereken konu “balık baştan kokar” mantığı ile yüksek öğretimde uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemidir. Yüksek öğretimde de ilk, orta ve lise öğretim programlarında yer verilen çoklu ölçme ve değerlendirme sistemi benimsenip yaygın olarak kullanılmaya başlanmadığı sürece, bu kademelerde yetişen öğretmenlerimizin geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda aynı yeterlik algılarına sahip olmalarını ve bu araçları aynı sıklıkta kullanmalarını beklemek, hem iğneyi hem çuvaldızı öğretmenlerimize batırmak demek olacaktır. Bu nedenle bu araştırmanın yürütüldüğü üniversitede dahil olmak üzere öğretmen yetiştiren tüm yüksek öğretim kurumlarında, öğretmen adaylarımızın öğrenim süreçlerinde, alt kademelerden başlayarak alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda deneyim yaşamalarını sağlayacak çalışmaların yapılması gerekli ve önemlidir.

Bu araştırmanın sonucunda göze çarpan bir diğer bulgu ise, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme yeterliklerini etkileyen faktörlerden biri olarak sadece 3 (f=3, %3) adayın “mesleki gelişim sağlamak amacıyla gösterilen bireysel çabalar” olduğunu ifade etmeleridir. Bu çalışmada ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili niteliklerini, mesleki gelişim amacıyla arttırmaya çalışan öğretmen adayının nicelik olarak bu kadar az olması araştırma için beklenmedik bir sonuçtur. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde, adaylar bu duruma yol açan temel faktörün Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları son sınıfta KPSS hazırlık aşamasında olduklarını, dolayısıyla mesleki gelişimleri için sınava hazırlanmaktan başka ek bir çalışma yapamadıklarını açıkça dile getirmişlerdir. Erarslan (2006) öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinde girişte KPSS yöntemini incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik programlarının son sınıflarında KPSS kaygısı nedeniyle programı takip edemedikleri, hizmet öncesi eğitimlerinin son yılında fakülte eğitimi yerine KPSS’ye hazırlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Güven (2010) KPSS sonuçlarına göre öğretmen istihdamının, eğitim fakültelerinde verilen eğitimi göz ardı ederek merkezi sistem sınavlarına hazırlayan dershanelere yönelen ve KPSS’de başarıya odaklı bir aday öğretmen profilinin oluşmasına yol açtığını, öğretmenlik mesleğine girişin çok yönlü bir değerlendirme ile olması gerektiğini belirtmiştir. İyi bir öğretmenle ilgili değerlendirmelere bakıldığında iyi bir öğretmenin “kendisini mesleki ve kişisel açılarından sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” şeklinde bir tanımlama göze çarpmaktadır (Seferoğlu, 2004). Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının de belirtilen bu iyi öğretmen kriterlerini taşıyabilmeleri için mesleki gelişime önem vermeleri gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmaların başlangıç noktasını Ertem (2013)’in belirttiği gibi “öğretmen adaylarında mesleki gelişim ihtiyacı farkındalığının oluşturulması gerekliliği” oluşturmalıdır.

834

Son olarak bu çalışmada, çalışmaya katılan temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının uygulama amaçlarına göre çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebilme ve kullanabilme yeterlik algılarının adayların cinsiyet ve anabilim dallarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin temel eğitim bölümünde ölçme ve değerlendirme derslerinin farklı öğretim elemanları tarafından yürütülmüş olmasına rağmen benzer şekilde işlenişinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguya benzer olarak Karaca (2003) çalışmasında, öğretmen adaylarının ölçme aracını uygulama konusundaki yeterlik algılarının adayların cinsiyet ve kayıtlı oldukları anabilim dallarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yavuz (2011) ise çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik alanları olan “ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme”, “değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme” yeterliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma meydana gelmediğini ancak anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu, bu yeterlik alanlarına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre daha düşük yeterlik düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenlerimizin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların ön gördüğü çoklu ölçme ve değerlendirme sistemini başarıyla yürütebilmelerini sağlamak amacıyla, öğretmen yetiştirme lisans öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme derslerinin içeriğindeki uygulamalı etkinliklerinin sayıları artırılabilir. Ayrıca bir mikroöğretim çalışması kapsamında ölçme ve değerlendirme dersinde, temel eğitim kademesindeki öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmaları yürütülerek,

- öğretmen adaylarının bu araçlarının kullanımı konusunda yeterlik düzeylerinin arttırılması sağlanabilir.
2. Yüksek öğretimde alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına ağırlık verilebilir, uygulamalı örnekler ve çalışmalarla bu araçların nasıl kullanılacağı konusunda öğretmen adayların bilgi ve beceri düzeylerinin artmasına imkân sağlanabilir, böylelikle öğretmen adaylarına bu araçların kullanımı konusunda deneyim yaşamaları sağlanabilir.
 3. Öğretmen adayları, öğretmenler ve eğitim bilimleri alan uzmanlarının katılımıyla, öğretmen adaylarının mesleki gelişimin önemini daha iyi kavramalarını sağlayacak, adayları mesleki gelişimlerini arttırmaya yöneltecek faktörlerin tespiti üzerine çalıştaylar düzenlenebilir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında; mesleki gelişimin önemi, mesleki nitelikleri arttıracak programlar hakkında bilgiler, öğretmen adaylarının niteliklerini yükseltebilmelerine yardımcı olacak bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı (örneğin; <http://www.meb.gov.tr>, <http://ttkb.meb.gov.tr> vb.) konularına ağırlık verilebilir.
 4. Öğretmen adaylarının lisans aldıkları ölçme ve değerlendirme dersine yönelik eğitimi yeterli buldukça ölçme ve değerlendirme hakkındaki yeterlik algılarının arttığı (Sabancı ve Yazıcı, 2017) bilgisinden hareketle, üniversitelerde verilen ölçme ve değerlendirme dersinin, öğretmen adaylarının mesleki yıllarında ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte işlenmesinin sağlanması önerilebilir.
 5. Gelecekte öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda bilgi ve beceri düzeylerini arttırmaya imkân tanıyacak uygulama ağırlıklı gelişim programları hazırlanıp uygulanabilir. Yapılacak olan deneysel çalışmalarla bu gelişim programlarının öğrenenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının yeterlik algılarına olumlu yönde etkisi olup olmadığı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Alaz, A. ve Yazar, S. (2009). Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. *The First International Congress Educational Research*, 1-3 Mayıs, Çanakkale. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/indexb.php?link=2>
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), 44-61.
- Arda, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, Y. (2011). *Ölçme ve değerlendirme gelişim programının beden eğitimi öğretmen adayları ve ders verdikleri öğrencilerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487 – 506.
- Ayan, M. ve Budak, Y. (2012). Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 1-16.
- Black, P. ve William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. <http://michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/Inside%20>

the%20Black%20Box%3A%20Raising%20Standards%20Through%20Classroom%20Asses
sment.pdf (Erişim tarihi: 2017, 30 Mayıs)

- Bayat, S. ve Şentürk, Ş. (2015). Fizik, kimya, biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 118-135.
- Beck, C. ve Kosnik, C. (2002). The importance of the university campus program in preservice teacher education: A Canadian case study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 420-432.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 297-315.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Cansız-Aktaş, M. ve Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 281-295.
- Ellwein, M. C. ve Graue, M. E. (1996). Assessment as a way of knowing children. In C. A. Grant ve M. L. Gomez (Eds.), *Making schooling multicultural: Campus and classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Ertem, S. İ. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 11-18.
- Gay, L. R. (2013). *Educational evaluation and measurement*. London: Charles Merrill.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 37-57.
- Karaca, E. (2003). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin algıları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Kesten, A. ve Özdemir, N. (2010). Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 223-236.
- Khattak, H., Mughal, A. W., Marwat, M. K., Jan, S., Waseem, M., ve Bibi, S. (2015). Perception of the students of Sarhad University regarding the impact of different systems of examination upon their academic performance. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(2), 43-51.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 25-1, 177-187.
- Levine, A. (2011). The new normal of teacher education. *The Chronicle Of Higher Education*. <http://www.chronicle.com/article/The-New-Normal-of-Teacher/127430> (Erişim Tarihi: 2017, 31 Mayıs)
- Matsenjwa, L. R. ve Thwala, S. K. (2013). Primary school teachers' knowledge and skills of measurement and assessment: A case of Swaziland. *Problems Of Education In The 21st Century*, 55, 74-87.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (Erişim Tarihi: 2017, 22 Mayıs)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005a). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu* <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (Erişim Tarihi: 2017, 22 Mayıs)
- Munshi, P., Javed, M. ve Hussain, I. (2012). Examination in semester system: What is observation of faculty and students? *The Sindh University Journal of Education*, 41(2011-12), 76-92.
- Palardy, G. J. ve Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111-140.
- Sabancı, O. ve Yazıcı, K. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 128-153.
- Sağlam-Arslan, A., Devecioğlu-Kaymakçı, Y. ve Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Sarıca, R. (2016). *Araştırmaya dayalı öğretim uygulamalarının ölçme ve değerlendirme dersindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-34.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shepard, L. A.(2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. Center for the Study of Evaluation Technical Report 517. <http://cresst.org/wp-content/uploads/TECH517.pdf> (Erişim tarihi: 2017, 18 Mayıs)
- Sönmez-Ektem I., Erben-Keçici, S. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(3), 661-680.
- Şad, S. N. ve Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (14) 2, 79–105.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 149-168.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2005). B.08.0.TTK.0.01.01/12225 Sayılı, “Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle İlgili Açıklamalar” Konulu Genelge. <http://www.memurlar.net/haber/35732/olcme-ve-degerlendirme-uygulamaları-ile-ilgili-aciklamalar.html> (Erişim Tarihi: 2017, 02 Mayıs)
- Tan, Ş. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Tshabalala, T. ve Ncube, A. C. (2014). The effectiveness of measurement and evaluation in Zimbabwean primary schools: Teachers and heads’ perceptions. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 8(1), 141-148.
- Uğurlu, R. ve Akkoç, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme bilgilerinin gelişiminin tamamlayıcı-şekillendirici ölçme-değerlendirme bağlamında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(II), 155-167.
- Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(9), 377-395.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2006). *Son değişiklikler ile ilköğretim programı 1-5. Sınıflar*. Ankara:Anı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Konya:Çizgi.
- Yücedağ, A. (1993). Anket geliştirilmesi ve uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 443-454.

SUMMARY

The aim of this study was to determine to what extent basic education preservice teachers found themselves competent in selecting and using the assessment tools according to the purpose of the implementation and whether these competency perceptions differed according to gender and department. It was also within the scope of the study to obtain the perspectives of preservice teachers about the factors affecting their competence of selecting and using various assessment tools to better analyze the findings.

The study was a descriptive study designed as a relational survey model. A total of 108 senior preservice teachers from the Department of Basic Education in the Educational Faculty of Kafkas University during the 2015–2016 academic year participated in the study. The data were collected using the Preservice Teachers' Competency Perceptions of Selecting and Using Assessment Tools questionnaire developed by the researcher. The qualitative data were analyzed using frequency (f), percentages (%), and the chi-square test. Descriptive analysis method was used to analyze the qualitative data. The direct quotations of participants' perspectives were included to ensure the validity of the descriptive analysis. The preservice teachers' responses to the open-ended questions were further coded by an expert to determine the reliability of the analysis, and necessary changes were carried out.

The general result of the study was that the participants found themselves quite competent in selecting various assessment tools according to the purpose of the implementation. However, they did not find themselves equally competent in using these tools. It was found that participants could select various assessment tools in an attempt to identify how students could better learn; the effectiveness of strategy, method, and techniques used in the learning process; the learning difficulties; and the individual characteristics to develop the students' ability to establish a connection between listening, thinking, reading, and writing skills, and enable them to be assessed by their parents. In other words, the participants were determined to have the theoretical knowledge of which assessment tool could be used for these purposes.

However, the present study found that the preservice teachers did not have the sufficient knowledge and skill to use the tools specially selected for the previously mentioned purposes. In addition, participants were uncertain about their competence of using various assessment tools in the learning process that enabled them to identify students' misconceptions and performance skills; develop students' skills of high-level thinking, systematic studying, integrating prior and new knowledge, and performing their abilities; and increase peer assessment, the positive attitudes toward the lesson, and the learning motivation toward the content. Preservice teachers' negative and uncertain statements regarding the use of assessment tools were mostly seen in situations that required the use of alternative assessment tools. The qualitative data revealed that the participants asserted the assessment course that they took as the main reason for their positive competency perceptions of selecting various assessment tools, especially for their mostly negative and uncertain competency perceptions of using alternative assessment tools. Preservice teachers considered this course as a significant course that enabled them to acquire the professional teaching knowledge; however, they criticized the theoretical nature of the course.

The present study also demonstrated that preservice teachers criticized the educational system of Turkey with the proposition that the traditional assessment tools were dominantly used in the learning system. The participants indicated that the traditional assessment tools were prevalently used in almost all educational levels of the country. Therefore, the knowledge and skills about using alternative assessment tools were not developed. This situation negatively influenced the perceptions of competency in using alternative assessment tools that were appropriate for the behavior that the participants intended to assess. Only three of the participants ($n = 3$, 3%) indicated "individual efforts performed for the professional development" as one of the factors influencing the perceptions of preservice teachers' competency in selecting various assessment tools. It was unexpected that preservice teachers who attempted to increase their qualifications regarding the assessment for professional development were few. The qualitative data revealed that participants indicated the Public Personnel Selection Examination (PPSE) as the major factor leading to this situation. Preservice teachers clearly mentioned that they were mostly studying PPSE in the senior class and thus were unable to further study besides preparing for the examination regarding their professional development. Lastly, the perceptions of basic education preservice teachers' competency in selecting and using various assessment tools according to the purpose of the implementation were found not to differ according to gender and the department.

Ortaokul Öğrencilerinin Toplumsal Değerlere Yönelik Bakış Açılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Sinem ERGÜN KAPLAN, Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sinem.ergun01@gmail.com,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4575-918X>

Süleyman Alpaslan SULAK, Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sulak@konya.edu.tr,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9716-9336>

Öz: Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerin toplumsal değerlere yönelik bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma 2016-2017 akademik yılında Konya ili Meram ilçesinde bulunan beş ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen 208 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada hem nitel hem nicel yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği kullanılırken nitel boyutunda da araştırmacı tarafından geliştirilen dört sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler bağımsız örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle çözülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin toplumsal değerlerle ilişkin algısı, cinsiyetlerine ve annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken, babalarının eğitim durumları, kardeş sayılarında ve karne not ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: aile, değer, dürüstlük, sorumluluk, toplumsal değer, vatan

The Examination of Perception of Social Values of Elementary School Students According to Different Variables

Abstract: The purpose of this study is to identify the students' perceptions of social value. The study was carried 208 students on five school by random in Meram in Konya in 2016-2017 education year. Mixed method which is used both quantitative method and qualitative method is used in this research. The scale of students' perceptions of social value was used in quantitative part of research, four questions which prepared by researcher were used qualitative method part of research. Data is analyzed with independent samples t-test, ANOVA and descriptive analysis. According to the findings, it is found that there is a significant difference between the students' perceptions of social values and their genders, mother's educational background but there is not a significant difference between the students' perceptions of social values and their father's educational background, the number of sister/brother, average of school report.

Key Words: family, homeland, honesty, responsibility, social values, values

1. GİRİŞ

Eğitim bugüne kadar değişik şekillerde tanımlanmıştır. Ertürk'e (1975) göre eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve istedik olarak değişim oluşturma sürecidir. Bu tanıma benzer başka bir tanıma göre eğitim; kişinin beyni, vücudu, sosyal yeteneklerinin, davranışının en uygun şekilde ya da istenilen bir yönde geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2008). Milleti millet yapan ortak değerlerin korunmasında, ilerlemesinde, diğer nesillere taşımasında, ayrıca fert ve toplumun maddi, manevi olarak kalkınmasında yardımcı olacak araçların kazandırılmasıdır (Demirtaş, 2010). Fidan'a (2012) göre ise eğitim insanları belirli hedeflere göre yetiştirme sürecidir. Sonuç olarak eğitim bireylere bir takım amaçları kazandırmak amacıyla yapılan değişikliklerin ve uygulamaların tümü olarak ifade edilebilir.

Eğitimin gerçekleştirildiği yerler olan eğitim kurumlarının programlarında açık olarak ifade edilen veya edilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlakî gelişimine olumlu katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemek gibi görevleri bulunmaktadır (Akbaş, 2008). Bacanlı'ya göre eğitim kurumlarının amaçları incelendiğinde birçoğunun sağlığına dikkat etme, vatansever olma, temiz olma, yaratıcı olma, düzenli olma, adil olma, girişimci olma gibi birçok değeri kapsadığı görülmektedir. Sosyal eğilimler, benlik algısı, değerler, takdir duyguları, ahlak, inançlar, etik, beklentiler ve tutumlar duyuşsal eğitimin içindedir (Bacanlı, 2005). Buna göre değerlerin eğitimin duyuşsal boyutunu içerdiği ve eğitim kurumlarındaki eğitim programlarının hedefleri içinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Ülkemizde de uygulanan eğitim programında önce bireyin gelişimi ve dolaylı olarak Türk Toplumunun ilerlemesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2005 yılında ilköğretim programında değişiklikler yapılmıştır. Sosyal bilgiler programında geniş yer verilen değer eğitimi bu değişikliklerin parçasını oluşturmaktadır (Baydar, 2009). Bu açıdan bakıldığında Sosyal Bilgiler dersi değer eğitimi açısından etkili derslerden biri olarak görülmektedir. Öğrencilerde sosyal eleştiri yeteneği ve düşünme becerilerine bağlı olarak karar verme ve katılım becerisi geliştirme; öğrencilerde demokratik yapı ve değerlere ilişkin algı oluşturma Sosyal Bilgiler dersinin amaçlar içerisindedir (Michealis ve Garcia, 1996). Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi toplumsal yapı içerisinde bireysel, toplumsal ve kültürel kimliğin farkında olan; ülkesini ve dünyayı ilgilendiren sorunlara karşı duyarlı olan; problem çözme yeteneğine sahip olan ve karar verebilen; demokratik değerleri ve yaşama bilincini benimsemiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Yaşar, 2008). Sosyal beceriler ve değerler üzerinde duran bu ders sadece bilişsel amaçları değil duyuşsal amaçları da kazandırmaya çalışmaktadır (Bacanlı, 2005). Bu sebeplerden dolayı Sosyal bilgiler dersi gerek içeriğinin tarihsel bir nitelik taşıması, gerekse değişik kültür ve yaşam hikâyelerini anlatması ve çok disiplinli bir yapıya sahip olması açısından değer öğretimi bakımından önemlidir (Kan, 2010).

Değerler hakkında bugüne kadar pek çok araştırma yapılmasına rağmen, değerlerin tam olarak ne içerdiğine ilişkin henüz ortak bir görüşe varılamamıştır. Değerlerin çeşitli tanımları yapılmıştır. Günlük dilden başlayarak felsefe, pedagoji, sosyoloji ve teoloji gibi farklı ilmi disiplinlerde yer alan bir kavram olan değer kavramı (Ayaz, 2015) sözlükte "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak ifade

edilmiştir” (TDK, 2007). Değer başka soyut anlamda bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu bir dizi inanç olarak da tanımlanmaktadır (Güngör, 2000). Bir durumu diğerine tercih etme olarak tanımlanmasıyla (Uysal, 2008) değer bir kıyas aracı olarak ifade edildiği düşünülebilir. Toplumdaki önemi açısından değer, davranışlara kaynaklık eden, onları yargılamaya yardım eden ve toplumu ayakta tutan temel sistem olarak tanımlanmıştır (Alan, 2014). Değerlerin bir kimse için tercihlerinde ve fikirlerinde rehber görevi gördüğü ve o kimseyi hedefe veya doğruya götüren düşünceler topluluğu olarak da ifade edilebilir (Başol, 2016). Aynı zamanda hayatımızı nasıl sürdürdüğümüzü, düzenlediğimizi ve buna bağlı olan deneyimlerimiz ile ilgili fikirlerimizi de betimler (Kirmanoğlu, 2016). Neyin güzel neyin çirkin, neyin iyi neyin kötü, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair kararlarımızı değerlerin kılavuzluğunda veririz (Ulusoy ve Arslan, 2016). Daha genel bir tanımla değer; bireyin maddi ve manevi durumlarla karşı karşıya kaldığında geliştirdiği, olaylar, nesnelere ve olgular arasında bir tercih yaptığında birine diğerinden fazla önem verdiği; bireyin iç dünyasında başlayan ve davranışlarını etkileyen, birey için önemli olan anlayış, tutum, inanış ve yaşamsal ilkeler toplamıdır (Bolat, 2016). Değerlerin tanımlarıyla nasıl tam görüş birliğine varılamamışsa, değerlerin sınıflandırılmasında da aynı görüş farklılığı görülmektedir.

Değerler bugüne kadar birçok şekilde sınıflanmıştır. Değerlerin sınıflandırılmasında ilklerden biri olan ve daha sonra yapılan çalışmalarda da öncülük gösteren Spranger (1928) değerleri ilk gruplayanlardandır. Ona göre değerler bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünmeye önem veren bilimsel değer, parasal amaçları ve ona ulaşan araçları kapsayan ekonomik değer, deneyimleri, tercihleri ve kabulleri içine alan estetik değer, toplum-insan arasındaki ilişkilerdeki eğilimleri inceleyen sosyal değer, güç, liderlik gibi kuvvet kavramıyla ilgili değerleri içinde barındıran politik değer ve dünya ile evren hakkındaki genel inançlara dair değerleri içine alan dini değerler olmak üzere altı gruba ayrılmaktadır. Bu değerlere ek olarak Güngör ahlaki değerleri de eklemiştir. Ona göre ahlaki değerler, dürüst olma gibi değerlerdir (Güngör, 2000). Rokeach (1973) ise değerleri amaçsal (terminal) ve araçsal (instrumental) olmak üzere toplam on sekiz değeri iki kategoride sınıflandırmış ve iki değer sistemi arasındaki ilişkiden söz etmiştir. Kişinin hayatında ulaşmak istediği durumu (özgürlük, aile güvenliği) amaçsal; amaçsal değerlere ulaşmak için benimsenen hareketler ise araçsal değerler olarak belirtilmiştir (Dilmaç ve Bircan, 2014). Buna göre amaç değerler, genelde soyut ve evrensel özellikler gösterir. Araçsal değerler ise daha somut ve değişkendir. Son zamanlarda yapılan bir değer sınıflandırması da Dilmaç ve Arıca (2012) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre değerler; toplumsal değerler, kariyer değerleri, entelektüel değerler, maneviyat (spiritual values), materyalistik değerler (materialistic values), insan onuru (honor of humanity), romantik değerler (romantic values), özgürlük (freedom) ve fütüvvet (Futuwwat /munificence&courage) olmak üzere dokuz gruba ayrılmıştır. Ayrıca değerler haz ve acı yönüyle hazcı değerler; faydalı, zararlı yönüyle de faydacı değerler bulunmaktadır. Değerler, ayriyeten şekilsel açıdan olumlu-olumsuz, mutlak-görel ve öznel-nesnel olarak farklı sınıflara ayrılmıştır (Aydın ve Gürler, 2014).

Değerler farklı şekilde sınıflandığı görülmüştür. Değerlerin farklı sınıflamalarına rağmen bazı değerlerin sınıflandırmalarda ortak ele alındığı görülmüştür. Bu değerlerden biri daha iyi bir toplumun oluşması için toplumun çoğunluğu tarafından paylaşılan toplumsal değerler olarak isimlendirilmektedirler (Türkkahraman, 2014). Toplumsal değerler, belirli bir toplumda oluşan, ortak olarak kabul edilen, düşünce ve kuralların uygulama şeklini gösteren ölçütlerdir. Çoğunlukla beğeniyi, ahlaki ve inançları esas alır. Toplumsal değerler, toplumların tarihsel gelişimiyle oluşur. Birey doğduğu zaman yaşadığı toplumun değerlerini görür. Değerler, bir toplumdaki bireyler ve gruplar tarafından benimsenen, düşünceler, kurallar, davranışlar ve maddi öğelerden meydana geldiği için; maddi ve manevi niteliklere de sahiptir (Ceylan, 2012). Bir başka ifadeyle toplumların uzun yıllar biriktirdikleri toplumsal değerler, onların kültür meyveleridir. Toplumsal değerler, toplumların parmak izi gibidir ve insan davranışlarının

köklerini oluşturur. Bireylerin hayatlarında ve etraflarındaki yaşananları anlamlandırmada belirleyici olan değerler, bireye toplumda ne yapması gerektiğini bildiren ve belirleyen hükümlerdir (Canatan, 2008). Toplumsal değerlerin toplumlarla bütünleştiği buradan anlaşılabilir.

Toplumsal değerlerin, bir topluma ait olmasının en önemli koşulu beraber yaşama ve etkileşim halinde olmasıdır. Bu nedenle değerlerin değişmesi hiç kolay değildir. Toplumsal değerlerin, toplumdaki bireyleri birleştirme ve toplumları birbirinden ayırma özelliği bulunmaktadır. Toplumsal değerler, bireylerin birlikte yaşamalarını sağlayan kuralları içine alarak bireyleri bir araya getirirken, her toplumun farklı bir yaşam biçiminin olmasından dolayı toplumları birbirinden ayırmaktadır (Ersoy, 2006).

Toplumsal değerlere MEB tarafından hazırlanmış 1948 tarihli ilkökul programında ve 1968 tarihli ilkökul programlarında da yer verilmiştir. 1948 tarihli ilkökul programında bağlılık, sevgi, saygı, yardımlaşma, bireylerin içinde bulduklarını yaşama şartlarını iyileştirme isteğini duyurma, sağlık, tutumluluk, temizlik, ev ve çevre güzelliği, barış, milli bilinç gibi değerler yer alırken (MEB, 1948); 1968 tarihli ilkökul programında ise 1948 tarihindeki gibi barış ve muadili değerler başta olmak üzere cesurluk, konukseverlik, doğruluk, hoşgörülük gibi değerlere yer almıştır (MEB, 1968).

Toplumları birbirinden ayıran değerler toplumlara göre farklılık göstermektedir. Örneğin; Çin Halk Cumhuriyeti'nin temel toplumsal değerleri; uyum, iyilik, doğruluk, kibarlık, bilgellik, dürüstlük, sadakat ve aileye/ ataya saygı olarak belirtilmiştir (Lihua, 2013).

Topluma ilişkin değerler, içtimai değerler, maşerî değerler ve sosyal değerler anlamlarına gelen toplumsal değerlerin (TDK, 2007) grupların ve bireylerin toplumsal önemlerini değerlendirme, toplumda çeşitli tabakalaşmaları belirlemek; bireye çevresinin diğerlerinin bakış açısına göre nereyi işgal etmekte olduğunu öğretmek; toplumdaki maddi unsurlardan hangisinin istemeye değer olduğunu belirleyerek bunlar üzerindeki isteği harekete geçirmek; toplumdaki olması gereken düşünme ve davranma şeklini belirlemek, toplumsal rollerin seçilmesine ve uygulanmasına rehberlik ederek toplumsal dayanışmanın olmasını sağlamaya çalışmak şeklinde işlevleri bulunmaktadır (Tezcan, 1987).

Bunlara göre toplumsal değerler insanlarla ilişkili olup; toplumu ve bireyi yakından etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerin toplumsal değerlere bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları toplumsal değerlerin belirlenmesi ile okul yöneticileri ve öğretmenleri tarafından öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlarının daha kolay karşılanması araştırmanın önemini göstermektedir. Ayrıca araştırmanın ortaokul öğrencileri için program geliştirme uzmanlarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- (1) Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleriyle toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (2) Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarıyla toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (3) Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarıyla toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (4) Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarıyla toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

(5) Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin karne ortalamalarıyla toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

(6) Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin aile konusundaki duygu ve düşünceleri nelerdir?

(7) Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin dürüstlük konusundaki duygu ve düşünceleri nelerdir?

(8) Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin sorumluluk konusundaki duygu ve düşünceleri nelerdir?

(9) Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin vatan konusundaki duygu ve düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada hem nicel, hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desenin açıklayıcı araştırma modeli kullanılmıştır (Sönmez, Alacapınar, 2014). Araştırmaya önce nicel araştırma yönteminin betimsel çalışmayla başlanmıştır. Karasar (2006)'a göre, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Betimsel çalışmanın ardından nitel araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği görüşme tekniğinin bir çeşidi olup, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular üzerinde yanıtlayıcının kısmen düzeltme hakkının olduğu tekniktir (Sönmez, Alacapınar, 2014).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Konya ili Meram ilçesindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2016-2017 akademik yılında Konya ili Meram ilçesine bağlı bir ortaokulun beşinci sınıfından sekizinci sınıfa kadar öğrenim gören ve basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen 208 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

5.sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8 .sınıf
62	64	44	38

208 öğrenci arasından şans yoluyla belirlenen ve gönüllü olan 9 öğrenciyle yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Görüşme Yapılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

5.sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8 .sınıf
3	3	2	1

Bu araştırmanın evreni Konya ili Meram ilçesindeki ortaokul öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen beş ortaokuldan 208 öğrenciden oluşmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları**Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği**

Araştırmada ortaokul öğrencilerin toplumsal değerlere yönelik algısı Bakaç (2013) tarafından geliştirilen 23 maddeden oluşan likert tipi ölçek "Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği" aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçme aracının değerlendirilmesi belirlenen beş dereceye göre gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi yapılarak belirlenmiştir. Ölçeğin bütününe yönelik Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Ölçme aracının maddeleri araştırmacı tarafından araştırmaya uygun olarak kısaltılmış ve güvenilirliği tekrar sağlanmıştır. Buna göre ölçeğin pilot uygulamada yapılan Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise 9 öğrenciye sorulmak üzere dört soru hazırlanmıştır. Bu soruların yerindeliği ve uygunluğu konusunda eğitim bilimleri alanında çalışan üç konu alanı uzmanı öğretim üyesinin görüşü alınmıştır, bu görüşler korelasyon tekniğiyle 0.79'luk bir ilişki bulunmuştur. Bu da araçların geçerliliği konusunda bir kanıt olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini ve tutarlılığını saptamak için biri Sosyal Bilgiler eğitimi alanında, diğeri psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında diğeri eğitim programı ve öğretimi alanında çalışan üç konu alanı uzmanı öğretim üyesinin görüşü alınmıştır, bu görüşler arasında 0.85'lik bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilmiştir. Dış güvenilirlik açısından ise toplanan bilgiler açıkça çalışma grubuna sunulmuş, istenildiğinde ise araştırmacılara verilecek biçimde saklanmıştır. Bu sorular şunlardır:

Aileni seviyor musun? Aile senin için ne ifade ediyor? En az 5 cümleyle ifade edebilir misin?

İnsanlar sence her zaman dürüst olmalı mı? Neden? En az 5 cümleyle ifade edebilir misin?

Sorumluluk sahibi misin? İnsanlar sorumluluk sahibi olmazsa ne olur? En az 5 cümleyle ifade edebilir misin?

Vatanın senin için önemli mi? Vatanın için neler yaparsın? En az 5 cümleyle ifade edebilir misin?

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada bağımsız örneklem t testi tek faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesinde öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzde ve frekansları analiz edilerek, betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel analiz en basit analiz şeklidir. Verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı, aktarıldığı bir irdelemedir. Ayrıntılı ve kurama dayalı bir ayrıştırma sözü konusu değildir (Sönmez & Alacapınar, 2014).

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde bulgulara ve onlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? ” alt problemiyle ilgili bulgular incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 3’de bağımsız örneklem t- testiyle verilmiştir.

Tablo 3

Bağımsız Örneklem T- Testi

Değişken	T	T	Sig.
Aile ile iyi geçinmesek de mutlu oluruz	16,46	-3,12	0,002*
Sorumluluklarını yerine getirmeyen insanların hayatı zorlaşır	7,9	2,85	0,005*

Tablo 3’de bulunan t testi analizi sonuçlarına bakıldığında “Aile ile iyi geçinmesek de mutlu oluruz.” ve “Sorumluluklarını yerine getirmeyen insanların hayatı zorlaşır.” ifadelerinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre toplumsal değerlere ilişkin algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Ortalamaya göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Ortalamaya Göre Bağımsız Örneklem T- Testi

Değişken	Cinsiyet	N	Ort
Aile ile iyi geçinmesek de mutlu oluruz	Kız	112	1,93*
Aile ile iyi geçinmesek de mutlu oluruz	Erkek	96	2,56*
Sorumluluklarını yerine getirmeyen	Kız	111	4,17*

insanların hayatı zorlaşır			
Sorumluluklarını yerine getirmeyen insanların hayatı zorlaşır	Erkek	95	3,60*

Tablo 4’de bulunan t testi sonuçlarında “Aile ile iyi geçinmesek de mutlu oluruz.” ifadesinde kız öğrencilerin puan ortalaması 1,93 olup, erkek öğrencilerin puan ortalaması ise 2,56’dır. Bu durumda kız öğrenciler “Aile ile iyi geçinmesek de mutlu oluruz.” fikrine katılmazken, erkekler kararsız kalmıştır. Kız öğrencilerin bu fikre katılmalarının sebebi ergenlik çağına olmaları sebebiyle aile ile ilgili başta olmak üzere her konuda daha duygusal yaklaşmaları olabilir. Sorumluluklarını yerine getirmeyen insanların hayatı zorlaşır” ifadesinde kız öğrencilerin puan ortalaması 4,17 olup, erkek öğrencilerin puan ortalaması ise 3,6’dır. Bu durumda kız öğrenciler bu fikre tamamen katılıyorken, erkek öğrenciler de kısmen katılmaktadır. Bu durumdan kızların sorumluluk değeriyle ilgili daha hassas oldukları düşünülebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemiyle ilgili bulgular incelenmiştir. Sonuçlar tek faktörlü varyans analiziyle (ANOVA) Tablo 5’de verilmiştir.

846

Tablo 5**Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)**

Değişken	F	Sig
Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız	4,92	0,01*

Tablo 5’de bulunan sonuçlara bakıldığında “Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız.” ifadesinde öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre toplumsal değerlere ilişkin algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Ortalamaya göre tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6**Ortalamaya Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)**

Değişken	Anne Eğitim Durumu	N	Ort
Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız.	İlkokul	107	4,72*
	Ortaokul	44	4,5
	Lise	19	4*
	Üniversite	14	4,21
	Diğer	21	4,19

Tablo 5’de bulunan “Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız.” ifadesinde anneleri ilkokuldan mezun olanlar öğrencilerin puan ortalaması 4,72 olup, anneleri liseden mezun olan öğrencilerin puan ortalaması ise 4 çıkmıştır. Bu durumda anneleri ilkokuldan mezun olanlar öğrenciler “Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız.” fikrine tamamen katılıyorken, anneleri liseden mezun olan öğrenciler kısmen katılmaktadır.

Tablo 5’de bulunan F değerinin anlamlı çıkması ve grup sayısının 5 olması nedeniyle farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Bağımsız Gruplar T Testi

Değişken	F	T	Sig.
Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız	9,7	3,91	0,00*

Tablo 7’de bulunan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında “Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız.” ifadesinde öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre toplumsal değerlere ilişkin algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Ortalamaya göre bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Ortalamaya Göre Bağımsız Örneklem T- Testi

Değişken	Anne Eğitim Durumu	N	Ort	S.S
Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız	ilkokul	107	4,72*	0,595
	Lise	19	4*	1,29

Tablo 8’da bulunan “Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız.” ifadesinde anneleri ilkokuldan mezun olanlar öğrencilerin puan ortalaması 4,72 olup, anneleri liseden mezun olan öğrencilerin puan ortalaması ise 4 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda anneleri ilkokuldan mezun olanlar öğrenciler “Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız.” fikrine tamamen katılıyorken, anneleri liseden mezun olan öğrenciler ise bu fikre kısmen katılmaktadır. Bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Bağımsız Gruplar T Testi

Değişken	F	T	Sig.
Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız	6,059	3,36	0,01*

Tablo 9'daki bağımsız gruplar t testi sonuçlarına bakıldığında "Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız." ifadesinde öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre toplumsal değerlere ilişkin algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Ortalamaya göre bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Ortalamaya Göre Bağımsız Örneklem T- Testi

Değişken	Anne Eğitim Durumu	N	Ort	S.S
Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız	İlkokul	107	4,72*	0,595
	Diğer	21	4,19*	0,928

Tablo 10'da bulunan "Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız." ifadesinde anneleri ilkokuldan mezun olanlar öğrencilerin puan ortalaması 4,72 olup, anneleri diğer okullardan mezun olan öğrencilerin puan ortalaması ise 4,19 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda anneleri ilkokuldan mezun olanlar öğrenciler "Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız." fikrine tamamen katılıyorken, anneleri diğer okullardan mezun olan öğrenciler ise bu fikre kısmen katılmaktadır.

3.3. Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemlerine ilişkin bulgular incelenmiştir. Tek faktörlü varyans analiz (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p<0,05$). Bu durumda;

Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarına göre toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin karne ortalamalarına göre toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

3.4. Nitel Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilere "Toplum tarafından ortak kabul edilen değerlere (aile, dürüstlük, sorumluluk, vatan) ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları olumlu ve olumsuz olarak Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Toplumsal Değerler Hakkındaki Görüşlerinin Yüzde ve Frekansları

Görüşler	Aile	Dürüstlük	Sorumluluk	Vatan	Toplam	%
Frekans						
Olumlu	7	5	9	9	30	83,33
Olumsuz	2	4	-	-	6	16,67
Toplam	9	9	9	9	36	100

Öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

E1: Aile: Onları seviyorum. **Kimileri için şekersiz çayın verdiği o güzel tadı ifade ediyor benim için.** Dürüstlük: tabi ki insan dürüst olmalıdır, çünkü dürüstlük insanı iyiliğe götürür. İyilikte cennete götürür. Sorumluluk: Fazla olmasa da sorumluluk sahibiyim. Hiç kimse sorumluluk sahibi olmazsa hak sahibi de olmaz. Vatan: Benim için önemlidir çünkü o benim yemeğini yediğim, suyunu içtiğim, anamın babamın toprağıdır. **Dişe diş, başa baş, kanımın son damlasına kadar savaşırım.**

E2: Aile: Ailemi çok seviyorum. Aile candır, huzur kaynağıdır. Onlar olmazsa hayat güzel olmaz. Dürüstlük: Bazen dürüst olmayabiliriz. **Bazı zor durumlarda dürüst olunmayabilir.** Sorumluluk: Evet sorumluluk sahibiyim. İnsanlar sorumluluklarını bilmeli. **Sorumluluklarını yerine getirmezlerse güzel şeyler olmaz.** Vatan: Benim için paha biçilmez derecede önemli. **Vatanım için elinden geleni yaparım.**

E3: Aile: Ailemi seviyorum. Ailem benim için iyi günüm de kötü günüm de yanımda, dertleşeceğim bir arkadaş kısaca hayatımın bir parçası. Allah onları başımdan eksik etmesin. Dürüstlük: **En önemli şey güvendir o yüzden dürüstlük çok önemli. İnsan neyse onu söylemeli.** Sorumluluk: Sorumluluk sahibiyim, sorumluluklarımızı bilmezsek bir işe adım atamayız. Vatan: Vatan, bayrak millet .. Vatan için canım feda, her şeyimi veririm, gerekirse şahadet şerbeti içerim hem bu dünyada hem diğer dünyada mutlu olurum.

E4: Aile: Onları çok seviyorum: Ailem hep yanımda olur. Onlar bana değer veriyor onlarsız bir hayat düşünemiyorum. Dürüstlük: İnsanlar her zaman dürüst olamıyor bazen yalan söylüyorlar. Sorumluluk. Sorumluluk sahibiyim. Öyle olmasak denge bozulurdu, sağlam adımlar atamazdık. Vatan: **Canım fedadır her zaman vatana. 15 Temmuzda direndiğimiz gibi her zaman direnmeli ayakta durmalıyız.**

K1: Aile: Beni okutmak istemedikleri için bazen onlar sevmiyorum. Dürüstlük: Zor durumda kaldığım zaman dürüst olmayabilirim. Sorumluluk: Sorumluluk sahibiyim. **Sorumluluk sahibi olmazsak akla gelebilecek tüm olumsuz şeyler olur.** Vatan: Vatan benim için önemli, vatanım için her şeyi yaparım.

K2: Aile: **Genelde sevsem de beni okutmak istemedikleri zamanlarda sevmiyorum.** Dürüstlük: İnsanlar bazen dürüst olmayabilir. Sorumluluk: Sorumluluk sahibiyim. Sana verilen

sorumluluktur eğer bunu yerine getirmezse sorumsuzdur. Sorumluluk olmasaydı herkes her şeyi kafasına göre yapardı. Vatan: Vatan benim için önemli misal, 15 Temmuz gecesi bütün askerlerimiz düşmana karşı savaştı ve bizim yapabileceğimiz sadece dua etmekte.

K3:Aile: Seviyorum ailemi. Ailem benim için olmazsa olmazlardan biridir. Dürüstlük: **Dürüstlük olmalıdır ama bazen değil çünkü her zaman dürüst olmayı başaramayız.** Sorumluluk: Sorumluluk sahibiyim. Vatan: Benim için her şeyden önemlidir vatan. Çünkü vatanım olmazsa ailemde olmazdı belki bizler de olmazdık.

K4:Aile: Ailemi seviyorum. Çünkü ben ailem olmazsa yapayalnız olurum. Annesi babası olmayanların ne düşündüğünü bilemeyiz. Dürüstlük: İnsanlar dürüst olursa cennete gider dürüstlük önemlidir. Sorumluluk: **Doğruyu iyiden iyi kötüden ayıramaz. Neyin nasıl olduğunu sorumluluk olmazsa bilemeyiz.** Vatan: Vatan benim için çok önemli. 15 Temmuz da direndiğimiz gibi sonuna kadar direnirim. Canımı feda ederim.

K5: Aile: Ailemi seviyorum tabi, ailem benim için hayatım, her şeyim onlar olmasaydı çok mutsuz yalnız olurum. İyi ki varlar. **Onların olmadığı bir hayat düşünemiyorum.** Dürüstlük: İnsanlar dürüst olmalı ama bunu başarmak zordur. Sorumluluk: İnsanlar sorumluluk sahibi olmazsa kötü şeyler olur sorumluluk sahibi olmalıyız. Vatan: Her şeyden daha önemli, canımı bile veririm, her şeyimi feda ederim.

Bu verilere göre öğrencilerin aile ile görüşlerinin çoğu olumludur. Bununla beraber bir kısım öğrenci genellikle ailesi onları okutmayı istemedikleri için olumsuz görüş vermiştir. Öğrencilerin çoğu dürüst olmanın önemli olduğunu ifade ederken, bir kısmı ise dürüst olmanın her zaman mümkün olamayacağını ifade etmiştir. Sorumluluk ve vatan toplumsal değerleri öğrenciler tarafından önemli olarak ifade edilmiş, hayata devam etmek için bu değerlerin olmazsa olmaz olduğu belirtilmiştir.

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerin toplumsal değerlere yönelik bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre toplumsal değerlere verdikleri önemin değiştiği görülmektedir. Sonuçlara göre aile ile iyi geçinemeyen ama bundan mutsuz olmayan öğrenciler kız ve erkek gruplar arasında aynı değildir. Bununla beraber sorumluluklarını yerine getirmeyen insanların hayatlarının zorlaşacağı fikri kız ve erkekler arasında farklılık göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre aile ve sorumluluk değerlerinin cinsiyete göre farklı anlamlar taşıdığını görülmektedir. Gömleksiz ve Cüro (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin sorumluluğa ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu ortaya çıkması açısından bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Keskin'in (2008) Sosyal Bilgiler dersinde yer alan sorumluluk ve çalışkanlık değerlerini kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok benimsedikleri araştırma sonucuyla uyum içerisindedir.

Literatürde değerler ve cinsiyet arasındaki ilişkileri inceleyen başka çalışmalara rastlanmaktadır. Uyguç (2003) tarafından yapılan çalışmaya göre kız öğrencilerin hem toplulukçu ve dışil değerlere hem de eril ya da erkeksi değerlere, erkek öğrencilerden, daha çok önem verdikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca, Aydın (2005), Gömleksiz (2007) ve Bulut (2012) tarafından yapılan çalışmalarda kız ve erkek öğrencilere göre değerlerin değiştiği görülmektedir. Bunun tam tersi olarak Yapıcı ve Zengin (2003) ve Özkul (2007) tarafından yapılan çalışmalara göre cinsiyetin değer tercihlerinde etkili bir rol oynamadığı görülmüştür.

Bolat (2011) Gazi üniversitesi meslek yüksek okulu öğrencilerinin sosyal değerlere ilişkin görüşlerinin öğrenmek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre aile değerleri boyutuna ilişkin görüşleri daha olumlu bulunmuştur. İstatistiksel olarak da kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin göre aile değerleri boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunması bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Akbaş'ın (2004) yaptığı çalışma aileye verilen değer açısından bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Akbaş (2004) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, ilköğretim genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerini, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiş ve araştırma sonucunda aileye önem verme ve güvenilir olma gibi geleneksel değerleri; saygılı ve hoşgörülü olma gibi demokratik değerleri; temiz olma gibi temel değerleri öğrenciler tarafından okullarda olması gerektiği ifade edilmiştir. Yiğittir (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ise bu çalışmadan aile değeri açısından farklılık göstermektedir. Yiğittir (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre; ilköğretim öğrenci velilerinin değer tercihleri ile ilgili çalışmada onların okulda en çok aile birliğine önem verme, çalışkanlık, bayrağa ve İstiklal Marşına saygı, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk, saygı, yardımseverlik ve cesaret değerlerine öncelik verdiklerini tespit etmiştir. Bu değerlerden saygı, dürüstlük, çalışkanlık ve yardımseverliğin öğrencilerce de tercih edildiği görülmüştür.

Araştırmanın bir diğeri sonucuna göre Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre toplumsal değerlere verdikleri önemin değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin "Eğer kişiye zarar verecekse dürüst olmaya gerek yok." yaklaşımıyla anneleri liseden mezun olan öğrenciler kısmen "Sonunda zararlı çıkan biz olsak bile dürüstlükten ayrılmamalıyız." ifadesine kısmen katılması benzerlik göstermektedir. Bu değerlerin anneleri liseden, ilkokuldan ve diğer kurumlardan mezun olan öğrenciye göre değiştiği görülmektedir. Öngen ve Aytaç (2013) tarafından yapılan çalışmada annenin çalışma durumunun öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ancak Bolat (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonucuna göre, meslek yüksekokulu öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre sosyal değerlere ilişkin görüşleri farklılaşmaması açısından bu çalışmadan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın başka bir sonucu; Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemesidir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre toplumsal

değerlere verdikleri önemin değişmediği görülmektedir. Çetin (2016) tarafından yapılan araştırma öğrencilerin toplumsal değerlere ilişkin algıları açısından bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Çetin (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda bulgular incelendiğinde toplumsal değer algılarının cinsiyet, anne eğitim düzeyi, günlük TV izleme süresi ve izlenen program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve yaşanan yer değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, Bolat (2011) tarafından yapılan çalışmayla bu çalışma meslek yüksekokulu öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre sosyal değerlere ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır. Bolat (2011) tarafından yapılan çalışma ve bu çalışma iki grubunda babalarının eğitim durumlarına göre sosyal değerlere ilişkin görüşleri açısından paralellik göstermektedir.

Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarına göre toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. İlğan, Karayiğit ve Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre demografik değişkenlerden anne ve babanın eğitim düzeyinin, çalışma durumunun, ailenin aylık gelirin ve kardeş sayısının öğrencilerin demokratik değerlerini iki boyut hariç farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlğan, Karayiğit ve Çetin (2013) tarafından yapılan çalışma bu çalışmayla değerlerin babanın eğitim düzeyinin ve kardeş sayısına göre anlamlı bir fark göstermemesi açısından benzerlik gösterirken; annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermemesi açısından farklılık göstermektedir. Kurt (2015) tarafından yapılan çalışmada Gedik Üniversitesi Gedik Meslek Yüksek Okulu çalışanlarında var olan bireysel değer yönelimleri, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada çalışanların eğitim düzeyleri ve kardeş sayılarına göre bireysel değer yönelimlerinin farklılaşması açısından bu çalışmadan sonucu farklıdır.

Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin karne ortalamalarına göre toplumsal değerleri algılama ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Sadıkoğlu (2013) 6. sınıf Sosyal Bilgiler programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmada doğrudan kazandırılacak değerlere yönelik bilgi düzeylerini karne ortalaması içinde olmak üzere birçok değişkene göre değişip değişmediğini tespit etmiştir. Sadıkoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda bir önceki yıl Sosyal Bilgiler dersi karne notu farklı olan öğrenciler arasında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeyleri başarı puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması açısından bu çalışmadan farklılık göstermektedir.

Araştırmadaki nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre; Meram ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin aile ile görüşlerinin çoğu olumludur. Öğrencilerin çoğu dürüst olmanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda sorumluluk ve vatan toplumsal değerleri öğrenciler açısından gerekli bulunmuştur. Yurt içinde Tay'ın (2009) sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının ifade ettiği saygı, sevgi, vatanseverlik, dürüstlük, ahlak, inanç, hoşgörü, bilimsellik, aile birliğine önem verme, kültürel değerlere önem verme, çevre bilinci, Atatürkçülük, bayrak sevgisi, temizlik ve estetik değerleri 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri tarafından da ifade edilmiştir. Tay (2009) tarafından yapılan çalışma öğrencilerin

milli değerlerden biri sayılan vatan değerine ilişkin öğrencilerin görüşleri açısından bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Yiğittir'in (2010) çalışmasında da Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında milli ve geleneksel değerlerin doğrudan verilmesi gereken değerler olarak benimsendiği sonucuna ulaşması bu çalışmada yer alan milli değerlerden biri olan vatan değerine ilişkin sonuçlar açısından benzerlik göstermektedir. Yıldırım (2009) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilişkin görüşleri alınarak, sınıf öğretmenlerinin değerlerin kazandırılması süreci ile ilgili düşünce ve deneyimlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Kırşehir ili merkeze bağlı orta sosyo-ekonomik düzeydeki üç devlet ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın verileri odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin çocuklara kazandırması gereken değerler arasında vatanseverlik değerini ön plana çıkması bu çalışmayla büyük ölçüde benzerlik taşımaktadır. Karaduman (1985) tarafından Ankara'da sosyo-ekonomik düzeyi farklı üç lisede yapılan bir araştırmada lise gençlerinin değerleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda özgürlük, hayatta başarılı olmak, dürüstlük, sağlık ve geniş görüşlülük bütün sosyo-ekonomik seviyelerde, yaş gruplarında ve iki cinsiyette de önemli bulunmuştur. Önemsiz gösterilen değerler ise aşk (manevi yakınlık), güzel kirlenmemiş bir doğa, aile güvenliği, dini inanç, cinsellik, itaat ve hırsdır. Karaduman (1985) tarafından yapılan araştırmayla bu araştırmanın sonucu dürüstlüğe değerine verilen önem açısından benzerlik gösterse de aileye verilen önem açısından farklılıklar göstermektedir. Tezcan (1974) yaptığı çalışmada değer kavramını ele almış ve Türk toplumunun değer haritasını ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin çoğunluğu modası geçmiş değerler olarak; geleneklere ve toprağa bağlılık, dindarlık, yiğitlik-mertlik değerlerini seçmiştir. Araştırmaya göre günümüzde hala geçerli olan değerler ise namus-şeref, dürüstlük, ahlak, tahsil, bilgi, yurtseverlik, bireysel özgürlük, maddiyat, seksilik, sadakat olarak belirlenmiştir. Tezcan (1974) tarafından yapılan çalışmayla bu çalışmanın sonuçları yurtseverlik, dürüstlük değerleri açısından benzerlik göstermekte olup bu değerlerin hala benimsendiğini göstermektedir.

Yurt dışında ise Bulach (2002) hangi değerlerin öğretilmesinin gerektiğine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı Georgia eyaletindeki anne-babalar, öğretmenler ve din adamlarından toplum tarafından değer olarak nitelendirilen 16 karakter özelliğini sıralamalarını istemiştir. Öğretmenler ve aileler diğerlerine, kendilerine ve mülkiyete saygının, dürüstlük ve öz denetim değerlerinin öğretilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Din adamları ise motivasyon, empati ve azimi önemli üç değer olarak görmüşlerdir. Bulach(2002)tarafından yapılan çalışmayla bu çalışmanın dürüstlük değerinin önemsenmesi açısından benzerlikler göstermektedir. Whitney (1986) tarafından yapılan çalışmada Amerika'nın bir eyaletinde bulunan devlet liselerinde uygulanan değer eğitiminin düzeylerini araştırılmıştır. Araştırma, bu eyalette bulunan 207 okuldan rastgele seçilen 75 okuldaki Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılmıştır. Bu öğretmenlere anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok öğrettikleri değerlerin dürüstlük, saygı ve sorumluluk olduğu sonuçlarına ulaşılması bakımından bu çalışmada öne çıkan değerlerin başka toplumlarda da benimsendiği görülmektedir. Bulach ve Butler (2002) tarafından yapılan çalışmada 16 karakter değeri ile ilgili davranışların varlığı ya da yokluğunu belirleyen bir yöntem geliştirilmiştir. 16 grupta toplanan karakter değerleri şunlardır: Saygı, dürüstlük, kendine hakim olma (otokontrol), sorumluluk,

işbirliği, doğruluk, şefkat, sebat (azim), merhamet, nezaket, bağışlama, vatanseverlik, hoşgörü, alçakgönüllülük, mertlik ve sportmenliktir. Elde edilen veriler ışığında en fazla ortaokul ve liselerde olmak üzere saygı, nezaket, bağışlama ve alçakgönüllülük değerlerine yönelik karakter eğitimi programlarına ihtiyaç vardır. İlköğretim düzeyinde ise, nezaket, mertlik ve sportmenlik değerlerine ihtiyaç olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda önemli görülen değerlerle Bulach ve Butler (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda önemli görülen değerler arasında farklılıklar görülmektedir.

Bu sonuçlara göre şu önerilerde bulunulmuştur.

(1) Bu çalışma sadece Konya ili Meram ilçesinde ve ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Tüm toplumun yapısını ölçmek için başka bölgelerde ve kademelerde de yapılabilir. Farklı ortaokullar üzerine yapıp elde edilen sonuçlar ortaokullar arası toplumsal değer farklılıklarını ve benzerliklerini ortaya çıkartmak için karşılaştırılabilir.

(2) Bu çalışmada temel olarak dört toplumsal değer üzerinde çalışılmıştır. Diğer toplumsal değerler üzerinde de çalışarak ortaokul öğrencilerin toplumsallaşmasına fayda sağlanabilir.

(3) Bu çalışma öğrencilerin toplumsal değerlere bakış açısını anlamaya yöneliktir. Bu değerleri geliştirmeye yönelik bir değer eğitimi programı geliştirilebilir.

(4) Öğrencilere kazandırılacak değerler okul öncesi eğitimden başlayıp süreklilik gösterecek şekilde düzenlenmeli ve bu değerler eğitim programlarında açıkça belirtilmelidir. Buna yönelik olarak da tüm kurumlarda öğrencileri değerlerini ve değer yönelimlerini belirlemeye yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II.kademede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6(16), 9-27.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alan, Y. (2014). Değerler eğitimi açısından Kur'an Kıssaları'nın Türkçe ders kitaplarında kullanılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(8), 61-76.
- Ayaz, H. (2015). Bülbül şiiri etrafında Mehmed Âkif'in değerler dünyası üzerine düşünceler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 25(1), 32-37.
- Aydın, A. (2005). *Dil ve tarih coğrafya fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşileri ile ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, Z. ve Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi-yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2005). *Duygusal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakaç, E. (2013). Toplumsal değerlere yönelik algı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(4), 303-309.

- Başol, N. (2016). *Osmanlı dönemi kadın divan şairlerinden Mihri Hatun Divanı'nın söz varlığı unsurları ve değerler eğitimi bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bolat, Y. (2011). *Gazi üniversitesi meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal değerlere bakışları*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29, 322-348.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact. *The Clearing House*, 76(2), 79-83.
- Bulach, C.R. , Butler J.D. (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41, 200-214.
- Bulut, S.S. (2012). Gazi eğitim fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 216-238.
- Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1, 62-71.
- Ceylan, Y. (2012). Toplumsal değerler ve medya etiği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 45-58.
- Çetin, H. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin toplumsal değer algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demirtaş, C. (2010). Öğretmen ve geleceğimiz. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 130, 2-40.
- Dilmaç, B. , Arıca, .O.T. (2012). Değerler ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. 2. *Uluslararası Değerler Eğitimi Sempozyumu*. Değerler Eğitimi Merkezi, 16 - 18 Kasım 2012, İstanbul.
- Dilmaç B. , Bircan, H. H. (2014). *Değerler ve değerler psikolojisi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurt. E. (2015). İş yaşamında bireysel değerler: Bir vakıf üniversitesi meslek yüksek okulu örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 3(1),18-36.
- Ersoy, B. (2006). *Toplumsal değerler ve çalışanların iş doyumu arasındaki ilişki: Ampirik bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Ertürk, S.(1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: Elazığ ili örneği. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Arslan, ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi* içinde (s. 727-741). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 96-130.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- İlğan, Karayığit vd. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-118.

- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.
- Karaduman, M. (1985). *15-19 yaşlarındaki lise öğrencilerinin değer sıralaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kirmanoglu, B. (2016). Değerler eğitiminin ilkokul toplum hizmeti uygulamalarına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun..
- Lihua, Z. (2013, Kasım 21). China’s Traditional Cultural Values. <http://carnegietsinghua.org/publications/?fa=53613> (Erişim Tarihi: 2016, 10 Aralık).
- Michealis J. U. ve Garcia, J. (1996). *Social studies for children a guide to basic instruction* (11.ed.). Allyn and Bacon: Boston
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Öngen, B., Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferanslar Dergisi*, 48 (2), 1-18.
- Özkul, A. S. (2007). *Yaşam ve çalışma değerlerini etkileyen faktörler SDÜ öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Rokeach, M, (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press
- Sadikoğlu, N. (2013). *6. sınıf sosyal bilgiler programında doğrudan kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından bilişsel öğrenilmişlik düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Spranger, E. (1928). *Types of men*. Halle: Max Neimeyer.
- Sönmez, V. , Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme*. Ankara: A.Ü Eğitim Fakültesi Yayınları:44. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve kişilik*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2007). *Güncel Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu etkileşimli yoğun disk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkkahraman, M. (2014). Social values and values education. *Procedia - Social and Behavioral Science*. 116, 633-638.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli Bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* içinde (s. 1-16), Ankara: Pegem Akademi.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*, 8(1), 93-103.

- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitim programlarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tay, B. (2009). Prospective teachers' views concerning the values to teach in the course of social sciences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1187-1191.
- Whitney, I.B.(1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of Tennessee*. (Doktora Tezi). Tennessee State University, ABD.
- Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal Bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 229-245), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.

SUMMARY

Education has been defined differently so far. Education is process of changing behaviour in an individual's behaviour on request and through his/her experience according to Ertürk (1975). According to Fidan (2012) education is process of growing people as specific goals. As a result, education can be defined all of the changes and implementations for the purpose of acquiring some goals. Education institutions where education has been performed are responsible for some duties such as teaching values which expressed clearly or closely, discipline students according to specific rules, contribute moral development (Akbaş, 2008). So it can be said that values are in the affective dimension of education and in aims of education programmes. Like there is no common idea about the meaning of values, there is no common idea about the classification of values, Values have been classified as different ways so far.

Despite a lot of researchers have been conducted about values, there is no common idea about the meaning of values. Values is expressed as "abstract scale which is used for determining the importance of something" (TDK, 2007). Also value is defined as electing something to something (Uysal, 2008), so value can be expressed a compare means. According to Spranger (1928) values have been grouped as academic values, economic values, esthetics values, social values, politic values, religious values. Also Güngör (2000) has added moral values to these values. Dilmaç and Arıcak (2012) has classified values as social values, career values, intellectual values, spritual values, materialistic values, honor of humanity, romantic values, freedom and futuwwat /munificence&courage.

The different classification of values have been seen. Despite different classification, some values like social values which shared by most of society to make a better society (Türkkahraman, 2014). Social values which save long years are cultural fruits of society. They are provisions which determine people what they do in society. Social values are like fingerprint and they constitute the root of people behaviour (Canatan, 2008). We can understand that social values can integrate with society. Social values have some duties such as evaluation the social importance of groups and individuals, showing individuals where they have been placed in society according to others perspective, specifying requested style of behaviour in society, providing social solidarity which guide social roles (Tezcan 1987).

We can understand that social values are connected with people; they affect closely society and individuals. The purpose of this study is to identify the students' perceptions of social value. The study was carried 208 students on five school by random in Meram in Konya in 2016-2017 education year. Mixed method which is used both quantitative method and qualitative method is used in this research. The scale of students' perceptions of social value was used in quantitative part of research, four questions which prepared by researcher were used qualitative method part of research. Data is analyzed with independent samples t-test, ANOVA and descriptive analysis. According to the findings, it is found that there is a significant difference between the students' perceptions of social values and their genders, mother's educational background but there is not a significant difference between the students' perceptions of social values and their father's educational background, the number of sister/brother, average of school report.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullanılmak Üzere Geliştirilen Dil Bilgisi Materyallerinin Akademik Başarı ve Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Muhammet Raşit MEMİŞ, Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, muhammet.memis@omu.edu.tr, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6037-3958>

Öz: Son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılmak üzere dil becerilerinin geliştirilmesi ve dil bilgisi konularının öğretimi için materyal geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde geliştirilen materyallerin gerçek öğretim süreci içerisinde kullanılarak öğretime etki ve yararının tespit edilmemiş olması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözü edilen problemi temele alan bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılmak üzere geliştirilen materyallerin etkililiğini, yetkinliğini ve başarıya etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamı açısından daha sınırlandırılmış bir ifadeyle bu araştırmanın amacı, zarflar konusunda animasyonla zenginleştirilmiş materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin bu konudaki akademik başarısına etkisi olup olmadığını ve uygulama sonunda öğrencilerin üretim becerilerinden yazma sırasında öğrendiklerini kullanma noktasında gruplar arasında herhangi bir değişime yol açıp açmadığını ortaya koymaktır. Gerçek deneme modellerinden sontest kontrol gruplu model ile desenlenen bu araştırma tesadüfi olarak seçilmiş B1 düzeyindeki iki farklı sınıfta Türkçe öğrenen 16'sı deney, 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; araştırmacı tarafından geliştirilen materyallerle zarfları öğrenen öğrencilerin sontest puanlarının öğretim seti ile eğitim alan kontrol grubunun puanlarından daha yüksek olduğu ve gruplar arasında oluşan bu farkın anlamlı bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok sayıda zarf kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar deney grubunun eğitim sürecinde kullanılan materyallerin zarflar konusunda akademik başarıyı olumlu yönde etkileyip artırdığını; araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim materyaliyle yapılan eğitimin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine zarfları kullanabilme becerisi bakımından katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yabancılara Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretimi, yazma, öğretim materyali, zarflar.

Effects of Grammar Teaching Materials Developed for Teaching Turkish as Foreign Language on Achievement and Writing

Abstract: When studies which aim to provide teaching materials needed for both instructing grammar topics and improving language competences in the process of teaching Turkish as foreign language, are analyzed, the most important deficiency is that developed materials have not been tested in terms of functionality. In this research basing upon mentioned problem, it is aimed to find out effectiveness, efficiency and influence on achievement of teaching materials developed for using in teaching Turkish as foreign language. With limited words in the sense of this study's scope, the purpose of this research is to present whether materials enriched with animations in the topic of adverbs have impact on academic achievement of Turkish learners as foreign language or not and variance between groups happens with regard to use of what is learnt in writing competence at the end of implementation or not. This research designed with control group posttest experimental model, carried out 32 (16 experimental, 16 control) Turkish language learners who are in 2 different B1 level class selected randomly. According to research results; posttest scores of learners in experimental group learned adverbs with the materials prepared by researcher are higher than points of students in control group who went with the course book on adverbs and this variation between experimental and control groups is significant. In accordance with another outcome from research; it is detected that learners in experimental group used more adverbs than students in control group as writing. These results show that materials used during instruction of experimental group, affect academic achievement positively in the topic of adverbs and enhance it; instruction via the materials prepared by researcher, contribute to improvement of learners' writing competence in point of ability to use adverbs.

Key Words: teaching Turkish as foreign language, grammar teaching, writing, teaching material, adverbs.

1. GİRİŞ

Dil öğretimi alanında çalışma yapanların özellikle de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çalışanların üzerinde en çok tartıştıkları konuların başında dil bilgisi öğretiminin gerekli olup olmadığı gelmektedir. Bu konuda, dil bilimsel yapıları örtük biçimde sezdirerek (dolaylı) veya açık biçimde (doğrudan) öğretmek ya da bu kuralların öğretimini yok saymak anlayışına dayanan model ve uygulamalar mevcuttur. Son dönemlerde Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin yabancı dil öğretim sürecindeki gerekliliği yönünde bir ortak görüş oluşmuş olsa da öğretim şekli, yöntemi ve yoğunluğu noktasındaki fikir ayrılığı devam etmektedir. Bu doğrultuda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretiminin, hedef dilin işleyişini gösteren kuralların anlaşılması ve bu kuralların özellikle üretim becerilerinde kullanılabilmesi amacıyla yapılması gerektiği anlayışı genel kabul görmektedir. Bu görüşe göre; dil bilgisi kurallarının üretim becerilerinden özellikle yazma becerisi içerisinde, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle iç içe olacak şekilde öğretilmesinin yerinde olacağı ileri sürülmektedir. Türkçe öğretimi sürecinde teorik olarak bu anlayış benimsenmiş görünse de öğretim süreci gözlemlendiğinde birbirinden farklı uygulamaların olduğu göze çarpmaktadır. Uygulamada birlikteliğinin sağlanamaması öğretim sürecinde değişik öğretim setlerinin kullanılmasından, derslerin farklı tecrübe ve eğitim geçmişine sahip okutmanlar tarafından yürütülmesinden ve dil bilgisi kuralları ile üretim becerisi ilişkisini geliştirmeye elverişli olacak şekilde hazırlanmış öğretim materyallerinin eksikliğinden/azlığından kaynaklanmaktadır. Bahsedilen bu hususlardan öğretim materyali azlığı ve eksikliğinin giderilmesine yönelik özellikle yüksek lisans düzeyinde çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalarda araştırmacılar, herhangi bir dil bilgisi konusunun öğretim sürecinde yeterli derece yer almadığı veya öğretim setlerinde ilgili konudaki materyallerin yetersiz kaldığı düşüncesiyle bir ya da birden fazla dil bilgisi konusunun öğretime yönelik materyal geliştirmişlerdir. Şu ana kadar dil bilgisi konularının öğretime yönelik üretilen malzemeler kapsamında hazırlanan 12 tez tespit edilmiştir. Bu tezlerde “kiplik (Hacıömeroğlu, 2007), şimdiki zaman (Camkıran, 2007), istek ve emir kipi (Sarıçiyil, 2008), koşullu yapılar (Yolcusoy, 2008), sıfat fiiller (Düzenli, 2008), soru tümceleri (Özgen, 2010), -miş ekinin farklı işlevleri (Ünlücömert, 2010), tanıtıcılık belirten sıfat ve zarflar (Öztürk, 2012), zarf fiiller (Kasapoğlu, 2012), -dır biçim birim (Aksu, 2014), birleşik zaman (Korkmaz, 2014) ve zarflar (Memiş, 2014)” konularında öğretim materyali ve etkinlikleri geliştirilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan ilgililerin kullanımına sunulmuştur. Konu başlıkları ele alındığında materyal geliştirmek üzere seçilen dil bilgisi konularının genellikle öğrenciler tarafından zor olarak değerlendirilen, okutmanların da öğretim sırasında zorlandığı konular olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın uygulama sürecinde kullanılan materyaller de yine bu hususlar gözetilerek seçilmiş olan zarflar konusunda hazırlanmıştır.

Zarf en genel ifadesiyle “bir fiilin, bir sıfatın veya bir zarfın anlamını zaman, yer, ölçü, nitelik, soru kavramları bakımından etkileyen kelime” (TDK, 2011: 2645) şeklinde tanımlanmakta, kimi araştırmacılar tarafından “zarf” (Ergin, 2008, s. 258; Banguoğlu, 1986, s. 372; Bilgegil, 1984, s. 216; Korkmaz, 2009, s. 451) kimileri tarafından ise “belirteç” (Vardar, 2002, s. 35; Gencan, 2001, s. 442; Hengirmen, 1998, s. 160) olarak isimlendirilmektedir. Zarfların tanımlanması ve dil bilgisi konuları arasında konumlandırılmasında “ayrı bir sözcük türü, isim soylu sözcüklerin bir alt grubunda görevli bir sözcük türü ve söz dizimsel bir öge” şeklinde üç farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan hareketle Türkiye Türkçesindeki zarfların özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- ❖ Zarf görevi yapan kelime ve kelime grupları yüklemi zaman, tarz, sebep, miktar, yön, vasıta ve şart bildirerek tamamlar. Ayrıca sıfatların veya başka zarfların da anlamını etkilemekte kullanılırlar.

- ❖ Zarflardan pek çoğu isim olduğu halde, her isim bir zarf olamamaktadır. İsim olamayan zarfların sayısı ise çok azdır. Bunlar tek başına edat olan zarflar, yani zarf olarak kullanılan edatlardır.
- ❖ Zarflar tâbi olan unsur olarak bağlandıkları kelimelerden önce gelirler.
- ❖ Zarflar esas itibarıyla çekimsiz unsurlardır. İsim oldukları zaman çekim eklerini alır, fakat zarf oldukları zaman hal ve yer bildiren çekim ekleri dışındaki çekim eklerini almazlar.
- ❖ İsimler eksiz veya yön, eşitlik, vasıta hali ve diğer bazı hal ekleriyle; fiiller de zarf-fiil ekleriyle cümlede zarf görevi yaparlar.
- ❖ Bir cümlede aynı veya ayrı türden birden fazla zarf bulunabilir. Aynı cinsten zarfların bir arada bulunduğu bir cümlede, genellikle zaman zarfı diğer zarfların önünde yer alır. Miktar bildiren zarflar ise yüklemle hemen yanındadır.
- ❖ Bazı zarflar, kendilerinden önceki diğer zarfların açıklayıcısı olabilir.
- ❖ Zaman, tarz, sebep, vasıta, miktar, yön ve şart bildiren bütün kelime grupları cümlede zarf görevi yapabilir.
- ❖ Cümle tahlillerinde yükleme sorulan nasıl, ne zaman, ne ile, kiminle, hangi şartlarda, kim tarafından, niçin, ne kadar, hangi yöne gibi sorular, zarf ögesini bulmayı kolaylaştırır (Bilgegil, 1984, s. 211-212; Karahan, 2005, s. 32-26; Ergin, 2008, s. 258-259; Korkmaz, 2009, s. 451-453; Gülensoy, 2010, s. 580; Eker, 2011, s. 377-378; Karaağaç, 2012, s. 426-429).

Zarflar işlev bakımından ele alındığında sıfatları, diğer zarfları, fiilleri, fiilimsileri ve cümleleri açıklayan, belirten, onların anlamlarını genişleten ya da daraltan bunları yer, zaman, tarz, benzerlik, sebep, sonuç, amaç, derece, azlık-çokluk ve şart bakımından niteleyerek anlamın daha net ortaya çıkmasında görev yapan kelime veya kelime gruplarıdır (Turan, 1998, s. 301-305). Zarflar anlama dayalı bir dil bilgisi konusu olduğu için cümlelerin vazgeçilmez unsurlarındandır. Yukarıda belirtildiği üzere zarflar cümledeki anlamı neredeyse her yönüyle açıklayıp belirgin hale getirdiği için iletişimin sağlıklı ve etkili olarak gerçekleşmesinde önemli rol üstlenirler. Bu yönüyle de zarfların, bilhassa iletişim aracı olarak kullanılan dilin bu işlevini yerine getirmesinde kilit bir görevi olduğu söylenebilir. Günümüzde yabancı dil öğretiminin anlama dayalı ve iletişim odaklı yapılması gerektiği; dil bilgisi konularının da yine bu çerçevede seçilip öğretime dâhil edilmesinin yerinde olacağı kabul edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında zarfların yabancı dil öğretiminde yer almasının, iletişimde bulunan bireyler arasında hem anlamın netleşmesine yardım edeceği hem de dil öğrenenlerin kelime hazinesinin genişlemesine katkı sağlayıp dil becerilerinin gelişimine doğrudan ve dolaylı olarak olumlu yönde etki edeceği değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle zarflar yabancı dil öğretimindeki gerekliliği, yararı ve yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerinin geliştirilmesi açısından ele alındığında, kelime hazinesine yeni bir sözcük olarak katılan her zarf, öğrencinin okuduğunu ve dinlediğini daha iyi anlamasına, özellikle de okurken öğrenmiş olduğu zarfların cümlelerin anlamına yaptığı etkiyi ve anlamda oluşturduğu değişikliği daha iyi görebilmesine önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrenilen her bir zarf öğrencinin, hem konuşma hem yazma sırasında, özellikle de bir metin oluştururken, anlatılmak istenen durum veya olayla ilgili daha kapsamlı, daha çok bilgi ihtiva eden, daha uzun ve karmaşık cümleler kurabilmesine yardımcı olacaktır.

Yukarıda ifade edilen bilgilerden hareketle zarflar konusunun yabancı dil öğretimi sürecinde mutlaka yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde kullanılan ders kitapları incelenmiş, zarfların öğretimde yer aldığı fakat öğretim etkinliklerinin hem nicelik hem nitelik bakımından yeterli seviyede olmadığı görülmüştür. Bu setlerde genellikle zarfların öğretimine kısaca yer ayrılmış, zarfların işlevlerini ortaya çıkararak öğrencide farkındalık oluşturacak ve dil becerilerine katkı sağlayacak etkinlikte bir etkinliğe yer verilmemiştir. Bu yetersizlik diğer dil bilgisi konularında da zaman

zaman kendini göstermekte, bu nedenle de yukarıda değinildiği üzere araştırmacıları yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için dil bilgisi materyali geliştirmeye sevk etmektedir. Sözü edilen materyal geliştirme çalışmaları incelendiğinde göze çarpan en önemli eksiklik ise geliştirilen dil bilgisi öğretim materyallerinin işlevselliğinin denenmemiş olması başka bir deyişle materyallerin gerçek yabancı dil öğretim süreci içerisinde kullanılarak etkisinin tespit edilmemiş olmasıdır. Bahsedilen bu problemi temele alan bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılmak üzere geliştirilen materyallerin etkililiğini, yetkinliğini ve başarıya etkisini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Çalışma kapsamı açısından daha sınırlandırılmış bir ifadeyle bu araştırmanın amacı, zarflar konusunda animasyonla zenginleştirilmiş materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin bu konudaki akademik başarısına etkisi olup olmadığını ve uygulama sonunda öğrencilerin üretim becerilerinden yazma sırasında öğrendiklerini kullanma noktasında gruplar arasında herhangi bir değişime yol açıp açmadığını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- ❖ Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ❖ Uygulama sürecinin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları zarf sayısı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
- ❖ Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sıklıkla kullandıkları zarflar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma gerçek deneme modellerinden sınav kontrol gruplu model ile desenlenmiştir. Bu desende biri deney biri kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile oluşturulan iki grup bulunur ve bu gruplara yalnızca sınav uygulanır. Çoğu denemelerde ön testin uygulanması ya olanaksız ya da gereksizdir (Karasar, 2010: 98). Bu çalışmanın uygulanacağı grubun araştırılan konudaki önbilgileri ve yeterlilikleri düşünüldüğünde, çalışma grubundaki öğrencilerin buldukları düzeyde hem zarfların Türkçedeki işlevlerini henüz bilmiyor olması hem de zarf görevinde kullanılan sözcüklerin kelime hazinelerinde bulunmaması nedeniyle uygulama öncesinde bir ön test yapmak mantıksız ve gereksizdir. Aşağıdaki çalışma boyunca izlenecek aşamaların simgesel görünümü sunulmuştur:

Tablo 1: Çalışmanın Simgesel Görünümü

Öğrencilerin Belirlenmesi	Gruplar	İşlem	Son test
M	G ₁	X ₁	O ₁
M	G ₂	X ₂	O ₂

➤ **M:** Eşleştirme
 ➤ **G₁:** Deney Grubu
 ➤ **G₂:** Kontrol Grubu
 ➤ **X₁:** Zarflar Konusunda Hazırlanan Materyallerin Uygulanması
 ➤ **X₂:** Zarfların Öğretim Setinde Yer Aldığı Şekilde Öğretimi
 ➤ **O₁, O₂:** Son test Puanları

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2017 yılında Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve araştırmanın yapıldığı tarihte B1 düzeyinde bulunan dil sınıfları içerisinde tesadüfi olarak seçilmiş iki farklı sınıftaki öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 16’sı deney, 16’sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuyla ilgili diğer bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2: Çalışma grubuna ait bilgiler

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Erkek	8	50	9	56,25
	Kız	8	50	7	43,75
Uyruk	Afganistan	1	6,25	2	12,5
	Arnavutluk	1	6,25	1	6,25
	Bosna Hersek	2	12,5	0	0
	Endonezya	1	6,25	1	6,25
	Filistin	1	6,25	2	12,5
	Gine	1	6,25	1	6,25
	Irak	2	12,5	1	6,25
	Madagaskar	1	6,25	0	0
	Makedonya	0	0	1	6,25
	Moğolistan	0	0	1	6,25
	Rusya	1	6,25	1	6,25
	Somali	1	6,25	2	12,5
	Suriye	3	18,75	2	12,5
	Tayland	1	6,25	0	0
	Vietnam	0	0	1	6,25
	Eğitim	Lise	10	62,5	12
Düzeyi	Lisans	4	25	3	18,75
(Mezun)	Yüksek Lisans	2	12,5	1	6,25

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 15'i kız 17'si erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubu mevcutlarının eşit ve bu gruplardaki öğrenci sayısının cinsiyete göre birbirine çok yakın olmasının daha isabetli bulguların elde edilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan yabancı öğrencilerin uyrukları incelendiğinde çalışma grubunda 15 farklı ülkeden öğrenci bulunduğu görülmektedir. Çalışma grubunda farklı dil, kültür ve öğrenim geçmişinden bireylerin olması araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırmaktadır. Son olarak tabloda görüldüğü üzere ortak noktası üniversite eğitimi olan çalışma grubu öğrencilerinin 22'si lisans, 7'si yüksek lisans ve 3'ü doktora eğitimi için Türkçe öğrenmektedir.

2.3. Çalışmada Kullanılan Öğretim Malzemesi ve Uygulama Süreci

Bu çalışmada deney grubu olarak belirlenen sınıfta gerçekleştirilen öğretimde araştırmacı tarafından hazırlanan materyaller kullanılmıştır. Zarflar konusunda geliştirilen bu materyaller yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki materyal eksikliğinin giderilmesine katkı sağlamak amacıyla bilgisayar destekli olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim malzemesinin özgünlük açısından taşıdığı en önemli özelliklerden biri zarfların anlamlarının açıklanmasında kullanılan animasyonlu materyaller içermesidir. Zarflar konusunda geliştirilen öğretim materyalleri “Zarf Nedir? , Sıfat-Zarf Ayrımı, Sıfatların Zarf Olarak Kullanımı, Sıfatlardan Zarf Yapımı, Zarfların Cümledeki Yeri, Zarf Türleri (Zaman, Yer-Yön, Miktar, Durum Ve Soru Zarfları)” şeklinde bölümlere ayrılmıştır. Her bölümde işlenen konuyla ilgili kural ya da kurallar basitleştirilerek verilmiş, görselleştirilmiş ve örnek cümlelerle desteklenmiştir. Her bölümün sonunda da öğretilenlerin pekiştirilmesi amacıyla alıştırmalar verilmiştir. Bu materyaller kullanılarak deney grubundaki öğrencilerle B1 kurunun dil bilgisi dersleri kapsamında toplamda 8 saatlik bir uygulama gerçekleştirilmiş ve uygulama araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Aşağıda öğretim sürecinde kullanılan animasyonlardan örnek bir ekran görüntüsü sunulmuştur:

Örnek Ekran Görüntüsü 1: “Yukarı” zarfı



Örnek Ekran Görüntüsü 2: “Aşağı” zarfı



Yukarıda ekran görüntüleri verilen örnek animasyon yer-yön zarflarının öğretimi kapsamında hazırlanmıştır. Bu animasyonda zarf görevinde kullanılan “yukarı” kelimesine tıklandığında görüntüdeki karakter ekranın sağ tarafından hareketlenerek merdivenlerden yukarıya doğru çıkmaktadır. Aynı şekilde “aşağı” kelimesine tıklandığında da karakter merdivenlerden aşağıya doğru inmeye başlamaktadır. Örnekte görüldüğü üzere öğretilmek ve vurgulanmak istenen kelimeler kırmızı ile yazılmıştır. Ekranda yer alan cümledeki diğer kelimelere tıklandığında karakter hareket etmemekte, yalnızca kırmızı ile yazılı olan “aşağı” ve “yukarı” sözcüklerine tıklandığında görüntü akmaya başlamaktadır. Bu özelliklerin öğrencinin dikkatini çekerek öğretim amacının gerçekleşmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin zarflar konusundaki akademik başarısını belirlemek için araştırma amacına uygun olacak şekilde alanında uzman ilgililerin desteğiyle araştırmacı tarafından zarflar konusunda bir başarı testi hazırlanmıştır. Bu başarı testinin geliştirilmesi aşağıdaki aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

Öncelikle zarflar konusunda bir alanyazın taraması yapılmış (Karahan, 2005; Korkmaz, 2009; Ergin, 2008; Gülensoy; 2010, Karaağaç, 2012) ve sıklıkla kullanılan zarflar belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan öğretim setleri zarflar bakımından incelenmiş ve zarf konusu kapsamında öğretilen kelimeler ile alanyazın taramasında belirlenen kelimeler karşılaştırılarak bu iki kaynaktan elde edilen sözcüklerden 250 kelimelik bir derlem oluşturulmuştur. Başarı testinde ölçülen kelimeler bu derlem içerisinden seçilmiştir.

Başarı testinde ölçülecek kazanımların belirlenmesi için Türkiye Türkçesindeki zarf konusu dil bilgisel açıdan derinlemesine araştırılmış, bu konunun ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretiminde nasıl ele alındığı incelenerek yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir bireyin zarflar konusunda sahip olması gerektiği düşünülen ölçülebilir kazanımlar oluşturulmuştur. Daha sonra bu kazanımlar uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen geri dönütlere göre kazanımlara son şekli verilmiştir. Aşağıdaki tabloda ilgili kazanımlar ve başarı testinde ölçülen zarfların listesi sunulmuştur:

Tablo 3: Zarflar Konusunda Geliştirilen Başarı Testinde Ölçülen Kazanımlar ve Zarflar

KAZANIMLAR	ÖLÇÜLEN ZARFLAR
1. <i>Sıfat ile zarfları işlev bakımından ayırt edebilir.</i>	
2. <i>Sıfatları zarf görevinde kullanabilir.</i>	
3. <i>Sıfatları “sıfat + CA” eki ve “sıfat + bir şekilde” kalıbı yardımıyla zarf görevinde kullanabilir.</i>	<i>Güzel, Hızlı, Yeni, Geç, Tekrar, Mutlu, Sessizce, Sessiz bir şekilde, Kötü bir şekilde, Kolayca, Açıkça, Yavaşça, Yavaş bir şekilde, Uzunca</i>
4. <i>Zarfların cümle içindeki yerini ve cümle içinde kullanıldığı yere göre kazandığı anlamları bilir.</i>	
5. <i>Sıfat ve zarf görevinde kullanılan kelimeleri bilir ve amacına uygun bir şekilde kullanır.</i>	
6. <i>Fiilleri durum yönünden niteleyen kelimeleri bilir ve bu kelimeleri amacına uygun biçimde kullanır.</i>	<i>Aniden, Çabucak, Hep birlikte, İyice, Yine, Sadece</i>
7. <i>Fiilleri zaman yönünden niteleyen kelimeleri bilir ve bu kelimeleri amacına uygun biçimde kullanır.</i>	<i>Erken, Sonunda, Henüz, Sık sık, Artık, Bir süre, Daima</i>
8. <i>Fiilleri yer-yön bakımından niteleyen kelimeleri bilir ve bu kelimeleri amacına uygun biçimde kullanır.</i>	<i>İleri, Dışarı, Uzak, Yukarı</i>
9. <i>Fiilleri miktar yönünden niteleyen kelimeleri bilir ve bu kelimeleri amacına uygun biçimde kullanır.</i>	<i>Biraz, Oldukça, Son derece, Epey, Tamamen</i>
10. <i>Soru zarflarının işlevini ile soru zarfı olarak kullanılan kelimelerin anlamını bilir ve soru zarflarını amacına uygun biçimde kullanır.</i>	<i>Ne kadar, Neyle, Nereye, Hangi yöne, Ne tarafa, Kiminle, Nasıl, Neden, Ne biçim, Nerede, Kim, Ne</i>

TOPLAM KELİME SAYISI: 48

Uzman görüşü neticesinde belirlenen 10 adet kazanımın her biri için 4 soru oluşturulmuş ve hazırlanan 40 soruluk deneme formunun kapsam ve görünüş geçerliliğini belirlemek için ilgili test taslağı Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlamış ve yabancı dil

olarak Türkçe öğretimi sürecinde görev almış 6 öğretim üyesine “*soru-kazanım, soru-cevap, soru-içerik, soru-dil bilgisi, soru-dil düzeyi, soru-yazım tekniği*” uyumu bakımından incelenmiştir. Sorular üzerinde yapılan değerlendirmeler sonunda eksik veya düzeltilmesinde fayda görülen sorular öneriler doğrultusunda revize edilerek başarı testi uygulama öncesi geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için hazır hale getirilmiştir.

Yukarıdaki aşamalardan geçerek hazırlanan başarı testinin asıl uygulama öncesinde ölçme değerlendirme ilkeleri açısından uygunluğunun tespit edilmesi için geçerlilik-güvenirlik çalışmasına tabi tutulmuştur. Denemelik formlar Türkiye genelinde farklı kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesine gelmiş olan 108 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamada elde edilen veriler doğru cevaplar “1”, yanlış cevaplar “0” şeklinde puanlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış, testin ve testi oluşturan maddelerin analizine geçilmiştir. Yapılan analizler neticesinde öncelikle madde ayırt edicilik indeksi 0.30’un altında olan 7 soru testten çıkarılmıştır. Daha sonra uygulama, puanlama ve analiz kolaylığı sağlayacağı gerekçesiyle madde ayırt edicilik indeksi 0.30’a en yakın olan 3 soru daha testten çıkarılmış ve uygulamada kullanılacak başarı testinde 30 adet soru bırakılmıştır. Son şekli verilen testin ve maddelerin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4: Zarflar Konusunda Hazırlanan Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Soru	Pj	Rj	Soru	Pj	Rj	Soru	Pj	Rj
1	0,74	0,37	11	0,46	0,48	21	0,59	0,52
2	0,72	0,33	12	0,59	0,52	22	0,54	0,70
3	0,69	0,41	13	0,48	0,44	23	0,46	0,48
4	0,59	0,59	14	0,52	0,74	24	0,59	0,37
5	0,57	0,56	15	0,43	0,41	25	0,48	0,44
6	0,52	0,67	16	0,44	0,59	26	0,61	0,41
7	0,61	0,41	17	0,39	0,48	27	0,46	0,48
8	0,54	0,63	18	0,41	0,52	28	0,44	0,52
9	0,56	0,44	19	0,39	0,41	29	0,59	0,44
10	0,59	0,37	20	0,54	0,56	30	0,65	0,41

Tablo 5: Zarflar Konusunda Hazırlanan Başarı Testinin Genel Analiz Sonuçları

Aritmetik Ortalama	Ortalama Güçlük	Ortalama Ayırt Edicilik	Standart Sapma	Varyans	Kr-20
16,204	0,540	0,638	7,957	63,310	0,917

Başarı testinin genel analiz sonuçlarına bakıldığında testin aritmetik ortalaması 16.2, ortalama güçlüğü 0.54, ortalama ayırt ediciliği 0.64 olarak tespit edilmiştir. Testin güvenilirlik değeri ise 0.92 şeklinde belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; geliştirilen akademik başarı testinin orta güçlükte, ayırt ediciliği ve güvenilirliği oldukça yüksek bir test olduğu görülmektedir.

Bu araştırma çerçevesinde, öğretim süreci sonunda öğrencilerin zarfları ne ölçüde kullanabildiklerini tespit etmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin B1 kurunun sonunda yapılan yazma becerisi sınavındaki yazılı anlatım kâğıtları da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı ile öğrencilere hiçbir yönlendirme yapılmadığında biri geliştirilen öğretim materyalleri ile diğeri öğretim setinde yer verildiği şekilde zarfları öğrenmiş iki grup arasında üretim becerisi bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hangi zarfları ne sıklıkla kullandıkları incelenmiş ve veriler nicel bir yaklaşımla karşılaştırılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama araçlarıyla elde edilen verileri istatistiksel olarak analiz edebilmek için kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu veriler SPSS 21 (The Statistical Packet for The Social Sciences) isimli program kullanılarak çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemede ilişkisiz örneklem için t testinden, etki büyüklüğünün ölçülmesinde Cohen's d ve Hedges's g hesaplamalarından faydalanılmıştır.

3. BULGULAR

Nicel yöntemlerden son test kontrol gruplu modelin kullanıldığı bu araştırmada bilgisayar destekli hazırlanan zarflar konusundaki dil bilgisi öğretim materyallerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin akademik başarısına etkisi ve anlatma becerilerinden yazma becerisine katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen akademik başarı testi ve çalışmaya katılan öğrencilere ait kur sonu yazma becerisi sınavı yazılı anlatım kâğıtları aşağıdaki bulguların elde edilmesinde araç olarak kullanılmıştır.

Öncelikle veri toplama aracı olarak kullanılan akademik başarı testinden elde edilen sonuçları analiz edebilmek için bu verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere normallik testi yapılmıştır. Elde edilen sonuç aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Elde Ettikleri Puanlarının Normallik Değerleri

Gruplar	N	Shapiro-Wilk			
		Akademik Başarı Testi		Yazılı Anlatım Kâğıtları	
		t	p	t	P
Deney	16	,959	,647	,967	,794
Kontrol	16	,983	,983	,975	,916

($p > 0.05$)

Tablo incelendiğinde yapılan Shapiro-Wilk testi sonucuna göre deney ($0.647 > 0.05$) / ($0.794 > 0.05$) ve kontrol ($0.983 > 0.05$) / ($0.916 > 0.05$) grubundaki öğrencilerin hem zarflar konusunda hazırlanan akademik başarı testinden elde ettikleri sontest puanlarının hem de kur sonundaki sınavda toplanan yazılı anlatım kâğıtlarında kullandıkları toplam zarf sayılarının %95 güven aralığında normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu analiz neticesinde sontest puanları gruplara göre normal dağılım gösterdiğinden verilerin incelenmesinde parametrik testlerden *bağımsız t testi*'nin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.1. Birinci Amaca İlişkin Bulgular

Zarflar konusunda hazırlanan ve uygulanan öğretim materyalleri ve dil öğretim seti aracılığıyla yapılan öğretimin öğrencinin bu konudaki akademik başarısı üzerinde etkisini karşılaştırmak amacıyla grupların sontest puanları *bağımsız değişkenli t testi* ile karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda "deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sontest Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	\bar{X}_f	T	P
Deney	16	21.81	3.88	30	5.25	3.77	.01*
Kontrol	16	16.56	3.98				

* $p < 0.05$

Tabloda görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin sınav başarı puanlarının aritmetik ortalaması 21.81, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları ise 16.56'dır. Deney ve kontrol grupları arasında 5.25 puanlık bir fark oluşmuştur. Bu durumda deney grubunun kontrol grubuna göre zarflar konusundaki başarı testinden daha yüksek bir puan başarısı elde ettiği söylenebilir. Bu başarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını görmek için yapılan t testi sonucuna göre iki grup arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir ($0.01 < 0.05$). Başka bir ifadeyle araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim materyalleriyle zarfları öğrenen öğrencilerin dil öğretim setiyle zarfları öğrenenlere göre daha yüksek bir akademik başarı sağladıkları görülmektedir. Bu sonucun aynı zamanda öğretim materyallerinin etkinliğini/yetkinliğini de ortaya koyduğu söylenebilir. Yapılan t testi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın akademik başarı üzerindeki etkisinin ne ölçüde olduğuna karar verebilmek için etki büyüklüğünün belirlenmesinde kullanılan Cohen's d ve Hedges' g değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerinin yorumlanmasında kullanılan tablo aşağıda yer almaktadır. Etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanması için oluşturulan tablo Cohen (1988), Hopkins (1997) ve Hedges (1981) tarafından yapılan çalışmalardan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 8: Etki Büyüklüğü Değerlerinin Yorumlanmasında Kullanılan Ölçekler

d ($0 > d < 2$)		g ($0 > g < 2$)	
$d \leq .20$	~ Küçük	$g \leq .20$	~ Küçük
$d \leq .50$	~ Orta	$g \leq .50$	~ Orta
$d \leq .80$	~ Büyük	$g \leq .80$	~ Büyük
$d > .80$	~ Çok Büyük	$g > .80$	~ Çok Büyük

868

Deney ve kontrol grubu arasında ortaya çıkan istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda $d: 1.33$, $g: 1.30$ olarak tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre zarflar konusunda gerçekleştirilen deneysel işlemin grupların ortalamaları arasındaki fark üzerinde "çok büyük" etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç geliştirilen materyallerle yapılan öğretimin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin oldukça güçlü ve önemli olduğunu göstermektedir.

3.2. İkinci Amaca İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında, iki farklı öğretim materyali aracılığıyla zarfları öğrenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrendiklerini yazma becerisinde ne ölçüde kullandıklarını tespit etmek ve bu iki grup arasında herhangi bir farklılığın oluşup oluşmadığını, oluştuysa bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda "Uygulama sürecinin sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları zarf sayısı bakımından anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kullandıkları Zarf Sayısına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	\bar{X}_f	T	P
Deney	16	12.75	2.41	30	4.50	5.85	.00*
Kontrol	16	8.25	1.91				

* $p < 0.05$

Tabloda görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin kullandıkları zarf sayılarının ortalaması 12.75, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 8.25'tir. İki grup arasında 4.5 puanlık bir fark görülmektedir. Oluşan bu farktan hareketle deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla sayıda zarf kullandıkları

söylenbilir. Bu sonucun istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine göre de deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir ($0.00 < 0.05$). Bu durumda, deney grubunda kullanılan öğretim materyalleri ile zarfları öğrenen öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre zarfları yazma becerisinde daha etkili kullandıkları iddia edilebilir. Yapılan t testi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın yazılı anlatım sırasında kullanılan zarf sayısı üzerindeki etkisinin ne ölçüde olduğuna karar verebilmek için etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Buna göre d : 2.07, g :2.02 olarak tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre zarflar konusundaki öğretimin yazılı anlatımda kullanılan zarf sayıları üzerinde “çok büyük” etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. Üçüncü Amaca İlişkin Bulgular

Bu araştırma çerçevesinde veri toplama aracı olarak kullanılan yazılı anlatım kâğıtlarında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hangi zarfları ne sıklıkla kullandıkları da incelenmiştir. Bulgulara göre deney grubundakiler bir metin boyunca toplamda 220 kez, kontrol grubundakiler ise 116 kez zarf görevindeki bir kelimeyi cümle içinde kullanmışlardır (T: 336). Buna göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine 104 kullanımlık bir fark oluşmuştur. Aşağıdaki tabloda deney ve kontrol grubunun yazılı anlatım kâğıtlarında tespit edilen zarflar ve bunlardan en sık kullanılan 20 tanesi yer almaktadır:

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kullandıkları Zarflar ve Sıklıkları

Zarf	Grup	f	%	Zarf	Grup	f	%
Çok	Deney	31	9.22	İyice	Deney	9	2.67
	Kontrol	21	6.25		Kontrol	0	0
Sonra	Deney	24	7.14	Fazla	Deney	6	1.78
	Kontrol	15	4.46		Kontrol	2	0.59
Önce	Deney	14	4.17	Geri	Deney	4	1.19
	Kontrol	7	2.08		Kontrol	3	0.89
Orada	Deney	13	3.87	Mutlaka	Deney	6	1.78
	Kontrol	6	1.78		Kontrol	1	0.29
Biraz	Deney	10	2.97	Eskiden	Deney	5	1.48
	Kontrol	7	2.08		Kontrol	1	0.29
Burada	Deney	9	2.67	Güzelce	Deney	6	1.78
	Kontrol	6	1.78		Kontrol	0	0
Bazen	Deney	9	2.67	Sonunda	Deney	6	1.78
	Kontrol	4	1.19		Kontrol	0	0
Her zaman	Deney	6	1.78	Tekrar	Deney	5	1.48
	Kontrol	5	1.49		Kontrol	1	0.29
Sadece	Deney	8	2.38	Ara sıra	Deney	4	1.48
	Kontrol	2	0.59		Kontrol	1	1.19
Hiç	Deney	8	2.38	Pek	Deney	5	1.49
	Kontrol	1	0.29		Kontrol	0	0

Tablo incelendiğinde öğrencilerin cümlelerinde en çok *zaman* (8) zarflarına başvurduklarını daha sonra sırasıyla durum (5), miktar (4) ve yer-yön (3) zarflarını kullandıkları görülmektedir. Deney grubunun yazılı anlatım kâğıtlarında tespit edilen zarflar ele alındığında öğretim sürecinde yer alan zarflar ile öğrencilerin yazılarında kullandıkları zarflar arasında bir uyum olduğu göze çarpmaktadır. Yukarıdaki listede bulunan 20 farklı zarfın tamamı deney grubundaki öğrenciler tarafından değişik sıklıklarda kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise deney grubuna oranla daha az sıklıkta olmakla birlikte listedeki zarflarından 16 tanesini yazılı anlatım sırasında kullanmıştır. En sık kullanılan 20 zarf arasından kontrol grubunun yazılı anlatımlarında hiç kullanılmadığı belirlenen 4 adet zarf bulunmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarında yer alarak zarfları öğrenen öğrencilere uygulanan başarı testinde, araştırmacı tarafından geliştirilen materyallerle bu süreci tamamlayan öğrencilerin sınav puanlarının öğretim seti ile eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu ve gruplar arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu geliştirilen öğretim materyallerinin deney grubundaki öğrencilerin zarflar konusundaki akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Nitekim gruplar arasında oluşan puan farkının başarı üzerindeki etkisi istatistiksel olarak hesaplandığında bağımsız değişkenin başarı üzerinde oldukça yüksek düzeyde etkisi olduğu tespit edilmiştir (*d*: 1.33 ve *g*: 1.30). Bu sonuç deney grubunun eğitim sürecinde kullanılan materyallerin zarflar konusunda akademik başarıyı olumlu yönde etkileyip artırdığını göstermektedir. Buradan hareketle geliştirilen öğretim materyalinin öğretim sürecinde kullanılabilirlikte ve nitelikte olduğu, öğrencilere zarflar konusunda dil setlerinde yer alan etkinliklerle yapılan öğretimden daha fazla yarar sağladığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre deney grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatımlarında kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok sayıda zarf kullandıkları belirlenmiştir. İki grup arasında kullanılan zarf sayısı bakımından oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu da tespit edilmiş ve bu farkın etki değerinin akademik başarı testi bulgularıyla örtüşür biçimde oldukça yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (*d*: 2.07 ve *g*: 2.02). Bu sonuç araştırmacı tarafından geliştirilen öğretim materyaliyle yapılan eğitimin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine zarfları kullanabilme becerisi bakımından katkı sağladığını göstermektedir. Bu veri geliştirilen materyalin dil bilgisi – yazma becerisi etkileşimini sağlamada etkili ve işlevsel olduğunu, başka bir deyişle materyalin bu niteliği taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin de aynı konuyu öğrenmesine rağmen deney grubunda yer alan öğrencilerin yazarken daha çok zarf kullandıkları dikkate alındığında öğretim materyallerinin farkındalık oluşturmada ve öğrenilen dil bilgisi konusunun dil becerilerine aktarılmasında oldukça başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Bu kanıttan yola çıkarak materyallerin zarflar konusunda diğer dil becerileri üzerinde de olumlu bir etki oluşturacağı şeklinde bir değerlendirme yapılabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında etkisi araştırılan materyallerle yapılan öğretimden hem akademik başarı hem de yazma becerisi bakımından daha başarılı sonuç elde edilmesinin aşağıdaki nedenlerle açıklanabileceği düşünülmektedir:

- ❖ Materyallerin birden fazla duyuya hitap edecek şekilde tasarlanmış olması
- ❖ Animasyonların zarfların anlam ve işlevlerinin anlaşılmasını kolaylaştırması
- ❖ Materyallerde örnek olarak seçilen zarfların sıklık ve seviye bakımından yerinde olması
- ❖ Öğrenilenlerin pekiştirilmesine ve özellikle yazma becerisine aktarılmasına yardım edecek nitelikte konu sonu alıştırmalarının verilmesi
- ❖ Materyalin konusu ile öğretime ayrılan sürenin uyumu ve öğretim süresinin yeterli olması
- ❖ Materyallerde kullanılan görsel ve dilsel düzenin zarflar konusunda farkındalık oluşturmada etkili ve başarılı olması

Bahsedilen bu hususlar aynı zamanda materyal geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gerekenlere de ışık tutmaktadır. Daha açık bir ifadeyle; dil öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanacak materyallerin birden fazla duyuya hitap etmesi, öğretilecek konunun anlam ve işlev yönünü hesaba katması, öğrenci seviyesine uygun olması, öğrenilenlerin pekiştirilmesine ve diğer becerilere aktarılmasına imkân verecek özellikte olması, öğretim süresi ile uyumlu

olması ve öğretilen konuda farkındalık oluşturabilmesi gerekmektedir. Bu hususlar dikkate alınarak geliştirilen materyallerin öğrenci başarısını artıracakı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zarfların B1 seviyesinde öğretilmesinin yerinde olduğu teyit edilmiş, dil bilgisi konularının dil becerileri üzerinde yazma becerisi özelinde etkili olduğu ortaya koyulmuş ve geliştirilen öğretim materyallerinin gerçek öğretim sırasında kullanılabilir nitelikte olduğu belirlenmiş; ayrıca zarflar konusunun ölçülmesinde kullanılabilir geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları yapılmış bir başarı testi de alanyazına kazandırılmıştır.

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- ❖ Yabancı dil eğitiminde dil bilgisi konusunda yapılan öğretim ve uygulanan etkinlikler mutlaka yazma becerisini geliştirecek şekilde olmalıdır.
- ❖ Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için geliştirilen materyaller teoride bırakılmayarak mutlaka öğretim süreci içerisinde denenmeli, eğer olumlu sonuç elde edilirse öğretim seti hazırlayanlar ve okutmanlar tarafından dikkate alınarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecine dâhil edilmelidir.
- ❖ Bu araştırmada etkisi denenilen materyallerin öğretim setinde yer alan etkinliklere göre daha yüksek bir başarı elde edilmesini sağladığı göz önüne alındığında dil öğretim setlerindeki zarflar konusu yeniden ele alınmalı ve bu konudaki öğretim etkinlikleri öğrenci yararı gözetilerek iyileştirilmelidir.
- ❖ Bilinçli ve amaçlı şekilde geliştirilmiş bir materyal öğretime eklendiğinde öğrenci başarısının arttığı görülmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan okutmanların yalnızca dil öğretim setleriyle yetinmemesi, mümkün olduğunca bilimsel yöntemlerle geliştirilen öğretim materyallerini de kullanması gerekmektedir.
- ❖ Dil öğretiminde hangi konuda nasıl bir eksiklik olduğu ve bunun nasıl giderilebileceği en iyi bu süreci yürüten öğreticiler tarafından bilinmektedir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tecrübesi olan eğitimcilerin de öğretim materyali geliştirme çabası içinde olması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda Türkçe öğretimi alanında görevli olanlara hizmet içi eğitim verilmeli ve materyal geliştirme çalışmaları yapmaları ilgili kurumlarca teşvik edilmelidir.
- ❖ Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için geliştirilen materyallerin yetkinliği ve başarı üzerindeki etkisi ile ilgili daha çok araştırma yapılmalı, elde edilecek sonuçlar karşılaştırılarak bu konuda bilgi birikimi oluşması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aksu, C. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçede -Dır Biçimbiriminin Öğretimi Üzerine Ders Malzemesi Hazırlama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bilgegil, K. (1984). *Türkçe dil bilgisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Camkıran, Ö. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Şimdiki Zamanın Metinlerle Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Düzenli, S. (2008). *Türkçede Ortaçlaştırma Belirticilerinin Öğretimine Yönelik Ders Malzemesi Hazırlama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Dağıtım.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gülensoy, T. (2010). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacıömeroğlu, M. S. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hedges, L. (1981). Distribution Theory for Glass's Estimator of Effect Size and Related Estimators. *Journal of Educational Statistics*. Vol. 6, No. 2 (Summer, 1981), pp. 107-128.
- Hengirmen, M. (1998). *Türkçe Temel Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Hopkins, W. G: (1997). New view of statistics. 10.06.2017 tarihinde <http://www.sportsci.org/resource/stats/effctmag.html> adresinden erişilmiştir.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (2005). *Türkçede sözdizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2010) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, A. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için ulaçların (zarf- fiillerin) öğretimine yönelik materyal geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkmaz, C. B. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde birleşik zamanlı fiillerin öğretimi ve öğretimine yönelik etkinlik oluşturma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Memiş, M. R. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Zarfların Öğretimine Yönelik Materyal Geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özgen, M. (2010). *Türkçe Soru Tümcelerinin Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, K. Ö. (2012). *Türkçedeki Tanıtsallık Belirten Sıfatların ve Belirteçlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Turan, F. (1998). Türkçede Zarflar Üzerine. *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*. s. 301-306. Ankara.
- Sarıçiyil, F. (2008). *İstek ve Emir Kiplerinin Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Sülüsoğlu, B. (2008). *İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünlücömert, N. (2010) *-miş Biçim Biriminin Farklı İşlevlerinin Bilinç Uyandırma Teknikleriyle Öğretimine Yönelik Malzeme Oluşturma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yolcusoy, Ö. (2008). *Türkçe Koşullu Yapıların Öğretimine Yönelik Malzeme Tasarımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ek: Zarflar Konusunda Hazırlanan Başarı Testi

Aşağıdaki sorularda verilen boşluklara kalın yazılmış olan kelime getirildiğinde anlamsız/mantıksız bir cümle oluşturan cümlenin yer aldığı seçeneği işaretleyiniz.

1) Aşağıda bulunan cümlelerdeki boşlukların hangisine “**güzel**” kelimesi **getirilemez**?

- A) Dün akşamki partide _____ bir kız ile tanıştım.
B) Doğum günümde annem bana çok _____ bir saat hediye etti.
C) Arkadaşımın yeni kıyafetinin rengi _____ en sevdiğim renk olan mavi.
D) Yemeklerin tadına henüz bakmadım ama yemekler çok _____ görünüyor.

2) Aşağıda bulunan cümlelerdeki boşlukların hangisine “**hızlı**” kelimesi **getirilemez**?

- A) Ankara ile Eskişehir arası _____ tren ile sadece bir saat sürüyor.
B) Tatilde zaman çok _____ geçiyor. Tatilin bu kadar çabuk bitmesine inanamıyorum.
C) Yabancı dil öğretmenimiz o kadar _____ konuşuyor ki ne söylediğini anlayamıyorum.
D) Havalarda çok _____ sıcak. Bu sıcaklar ne zaman bitecek merak ediyorum.

3) Aşağıda bulunan cümlelerdeki boşlukların hangisine “**yeni**” kelimesi **getirilemez**?

- A) Pideler fırından _____ çıktı. Lütfen soğuması için biraz bekleyin.
B) Fenerbahçe dün yine _____ yenildi. Ne zaman maç kazanacaklarını merak ediyorum!
C) _____ arabanız hayırlı olsun! Güle güle kullanın!
D) Ahmet'in kaza yaptığını _____ öğrendik. Bugün hastaneye onu ziyarete gideceğiz.

Aşağıdaki cümlelerin karşısında bulunan kelimeleri verilen boşluklardan uygun olanına yerleştiriniz.

874

4) Sabah _____ otobüsü _____ kaçırdığım için _____ derse _____ kaldım. (**geç**)

5) İnsan _____ aynı _____ hatayı _____ yapmamalı. Hatalarından _____ ders _____ çıkarmalı. (**tekrar**)

6) Güzel bir _____ haber mi _____ aldın? _____ çok _____ görünüyorsun. (**mutlu**)

Aşağıdaki cümlelerin karşısında bulunan kelimeleri anlamlı olacak şekilde zarf görevinde kullanınız.

7) Eğer sınavını bitirdiyse _____ dışarı çıkabilirsin. (**sessiz**)

8) Lütfen bana kızma! Seninle _____ ayrılmak istemiyorum. (**kötü**)

9) Merve çok zeki bir öğrenci. En zor soruların çözümünü bile _____ bulur. (**kolay**)

10) Benden korkmana gerek yok. Ne söylemek istiyorsan _____ söyle! (**açık**)

11) O vazoyu sakın yere düşürme. Lütfen onu _____ masanın üstüne koy. (**yavaş**)

12) Yurtdışında yaşayan halamla neredeyse iki yıldır hiç görüşmedik. Birbirimizi görmeyeli _____ bir süre geçti. (**uzun**)

Aniden	Çabucak	Hep birlikte	İyice	Erken	Sonunda
Henüz	Sık sık	İleri	Dışarı	Uzak	Yukarı

Yukarıdaki kutucuklarda bulunan kelimeleri aşağıdaki cümlelerde yer alan boşluklardan anlamca en uygun olan boşluğa yerleştiriniz.

- 13) Geçen hafta sınıf arkadaşlarımızla İstanbul'a gezmeye gittik. Hem gezi hem de yolculuk çok güzel geçti. Yol boyunca _____ şarkılar söyledik ve çok eğlendik.
- 14) Bir haftadır süren fırtına nihayet durdu. Bir hafta boyunca fırtınanın geçmesini bekleyen insanlar da evlerinden _____ çıktılar ve ihtiyaçlarını karşılamak için marketlere koştular.
- 15) Dün akşamki maçta ayağı kırılan futbolcu bir yıl süreyle sahalardan _____ kalacak. Bu sakatlık hem onun için hem de takım için çok büyük bir kayıp oldu.
- 16) Ne kadar çabalarsam çabalayayım sabahları _____ kalkamıyorum. Bu yüzden de derslere hep geç kalıyorum. Sanırım bu sorunu çözmek için artık doktora gideceğim.
- 17) Akşamüstü _____ batıran yağmur insanları hazırlıksız yakaladı. Sağanak yağmur nedeniyle trafik de alt üst oldu.
- 18) Kardeşimin bağışıklık sistemi çok güçsüz ve vücudu mikroplara karşı oldukça dayanıksız. Bu yüzden de _____ hasta oluyor.
- 19) Yıllardır hayalini kurduğum arabayı _____ aldım. O kadar mutluyum ki size anlatamam. Hayallerim gerçek oldu.
- 20) Hava oldukça serin. Bu yüzden dışarı çıkmadan önce saçlarını _____ kurulamalısın. Yoksa üşütüp hasta olursun. Benden söylemesi...
- 21) Yaptığım iş başvurularından _____ bir haber gelmedi ama bu işe alınacağım konusunda hala umudumu yitirmedim.
- 22) Arkadaşım topu o kadar _____ fırlattı ki top evin çatısında kaldı. Şimdi topu oradan nasıl alacağız, bilmiyorum.
- 23) Bu akşam bize misafir gelecekmiş. Eşim şimdi arayıp haber verdi. Evi _____ temizleyip misafirler için pasta yapacağım. Bu işleri yetiştirmek için acele etmem lazım.
- 24) Buraya park etmek yasak. Lütfen arabanızı biraz _____ park edin!

Aşağıdaki cümlelerde soruya göre boş bırakılan yerlere getirilebilecek veya getirilmeyecek olan en uygun kelimeyi işaretleyiniz.

25) "İçeride devam eden bir toplantı var. Lütfen _____ sessiz olun" cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisinin getirilmesi **daha uygundur?**

- A) Yine B) Biraz C) Bir süre D) Sadece

26) "Asitli içecekler ve hazır gıdalar insan sağlığı için _____ zararlı. Doktorlar mümkün olduğunca bu tür yiyecek ve içeceklerden uzak durmak gerektiğini söylüyorlar." cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi **getirilemez?**

- A) Oldukça B) Son derece C) Ne kadar D) Epey

27) "Toplu bir şekilde insanların bulunduğu kafe, restoran, toplantı salonu gibi yerlerde sigara içmek _____ yasaklandı. Bundan sonra sigara içenlere para cezası verilecek." Cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi **getirilemez?**

- A) Nihayet B) Tamamen C) Artık D) Daima

28) "Köpeğim tasmaı biranda elimden kurtuldu ve köpeğim bu tarafa doğru kaçtı. Acaba _____ gittiğini gördünüz mü?" cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisi **getirilemez?**

- A) Neyle B) Nereye C) Hangi yöne D) Ne tarafa

29) “Bu bulmacadaki sorular çok zor. Bulmacayı _____ tamamlayacağımı bilmiyorum.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisinin getirilmesi **daha uygundur?**

- A) Kiminle B) Nasıl C) Neden D) Ne biçim

30) “Babamın bana kargoyla gönderdiği kutunun içinde _____ olduğunu çok merak ediyorum. Umarım kargo bir an önce teslim edilir.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kelimelerden hangisinin getirilmesi **daha uygundur?**

- A) Nerede B) Ne kadar C) Kim D) Ne

SUMMARY

Due to meaning based grammar subject, adverbs are irreplaceable component of phrases. They play an important role in establishing healthy and effective communication because adverbs explain and clarify meaning in phrase at all points. In this respect, it can be said that adverbs have key mission in fulfilling communicational function of language. Nowadays, the ideas that language teaching should be carried out meaning based and communication oriented; and grammar subjects should be selected in this direction too, are accepted widely. When viewed from this aspect, we believe that learning adverbs in foreign language contributes individuals to clarify meanings when they communicate, helps them to expand their vocabularies and to develop language skills directly or indirectly. Due to the explained reasons above, adverbs should take a part in language learning and teaching process.

When course books used in Turkish teaching as foreign language process, are viewed, it is seen that adverbs take part in instruction yet it is not enough in terms of quality and quantity. Unfortunately, mentioned material deficiency on adverbs can be observed in many grammar topics when it comes to Turkish teaching. Therefore, researchers started to develop grammar teaching materials for process of Turkish teaching as foreign language recently in order to fill the gap. When this studies which aim to provide teaching materials needed for both instructing grammar topics and improving language competences in the process of teaching Turkish as foreign language, are analyzed, the most important deficiency is that developed materials have not been tested in terms of functionality, in other words, have not been confirmed with regard to influence on achievement by using these materials in real teaching process. In this research basing upon mentioned problem, it is aimed to find out effectiveness, efficiency and influence on achievement of teaching materials developed for using in teaching Turkish as foreign language. With limited words in the sense of this study's scope, the purpose of this research is to present whether materials enriched with animations in the topic of adverbs have impact on academic achievement of Turkish learners as foreign language or not and variance between groups happens with regard to use of what is learnt in writing competence at the end of implementation or not. In accordance with these main goals, it is tried to answer questions below:

- 1) Is there any significant difference between experiment and control groups' mean scores of the posttest?
- 2) Is there any significant difference between experiment and control groups' number of adverbs that learners use in their writings?
- 3) What are the frequent adverbs that learners of experiment and control groups use?

This research designed with control group posttest experimental model, carried out 32 (16 experimental, 16 control) Turkish language learners who are in 2 different B1 level class selected randomly. According to research results; posttest scores of learners in experimental group who learn adverbs with the materials prepared by researcher are higher than points of students in control group who went with the course book on adverbs and this variation between experimental and control groups is significant. When effect of score variation occurred between groups on achievement is calculated, it is determined that independent variable has quite big impact on success. In accordance with another outcome from research; it is detected that learners in experimental group used more adverbs than students in control group as writing. These results show that materials used during instruction of experimental group, affect academic achievement positively in the topic of adverbs and enhance it; instruction via the materials prepared by researcher, contribute to improvement of learners' writing competence in point of ability to use adverbs.

Üç Aşamalı Kavramsal Ölçme Aracı İle Öğrencilerin Sindirim Sistemi Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti

Hüseyin Cihan BOZDAĞ, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, chnbzd@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-6735-7096>

Öz: Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemine yönelik kavram yanılgılarının üç aşamalı test tekniği ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, İzmir şehir merkezindeki bir devlet ortaokulunun yedinci sınıfında öğrenim gören 230 (119'u kız ve 111'i erkek) öğrenci ile yürütülmüştür. Tarama yönteminin benimsendiği araştırmada, öğrencilerinin sindirim sistemi konusunda sahip oldukları kavram yanılgılarının tespiti için üç aşamalı "Sindirim Sistemi Kavramsal Ölçme Aracı" kullanılmıştır. Betimsel analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin sindirim sistemi konusunda düşük kavramsal anlama oranına sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra beşi alandan farklı (KY5-8-9-11-12) ("sindirim ürünleri karbonhidrat, protein ve yağdır" ve "yağların sindirimi sadece pankreas özsuyu ile gerçekleşir" gibi), diğerleri alandaki araştırma sonuçlarıyla benzer toplam oniki kavram yanılgısı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: kavram yanılgısı, sindirim sistemi, üç aşamalı test, yedinci sınıf

Determining the Misconceptions of Students on Digestive System by Using 3-Tier Conceptual Measuring Tool

Abstract: In this study, the purpose is to determine the misconceptions of seventh grade students on digestive system by using a 3-tier testing technique. The study was conducted with 230 (119 female and 111 male) students studying at a state school in Izmir city center. The review method was used in the study, and the "3-Tier Digestive System Conceptual Measuring Tool" was used in order to determine the misconceptions of the students on digestive system. According to the results of the descriptive analysis, it was determined that the students had low conceptual understanding rates on digestive system. It was also determined that the students had twelve misconceptions; five of them were different from the field ("digestive products are carbohydrates, protein and fat" and "the digestion of the fats occurs only with the pancreatic juice" etc.), and rest of them were similar with research results in the literature.

Key Words: digestive system, misconception, seventh grade, three tier test

1. GİRİŞ

Fen eğitiminin en önemli hedeflerinden biri öğrencilerin bilimsel kavramları sahip oldukları kavramlar ile ilişki kurarak anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmeleridir. Bu doğrultuda edinilen bilgi ve kavramların gündelik hayatla ilişkilendirilmesi ile karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılabilmesinin sağlanması amaçlanmaktadır. Ancak kavram zenginliğine sahip fen bilimleri dersindeki konuların birçoğu soyut kavramlar içermektedir. Dolayısıyla bu durum kavramların anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Son yıllarda yapılan birçok araştırma bulgusu, öğrencilerin ilk kez fen derslerine geldiklerinde öğretime engel teşkil eden bilgiler ile okula geldiklerine işaret etmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin öğretilecek olgu ve kavramlar hakkında bilimsel görüşlerle uyuşmayan kendilerine göre tutarlı, mantıklı ve daha sonra değiştirilmesi nispeten zor bilgi veya inançlara sahip olduklarını göstermektedir (Duit & Treagust, 2003; Hammer, 1996; Holland, Griffiths & Woodman, 1997). Bundan dolayı günlük yaşamları, kişisel deneyimleri, inançları, çevresel birikimleri ile gelişmemiş zihinsel becerileriyle kavramları anlamlandırma çabaları gibi etkenler öğrencilerin bilimsel olgu ve kavramlara kendilerine göre mantıklı, tutarlı yanlış anlamlar yüklemesine neden olmaktadır (Ayvacı, Özsevgeç & Cerrah, 2004; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010; Treagust, 1995). Öğrencilerin bilimsel olmayan bu anlamlandırma faaliyetleri ile ilgili alanyazında; ilkel inançlar (McCloskey, Caramazza & Green, 1980), ön kavramlar (Hashweh, 1988), ilkel kavramlar (Klopfer, Champagne & Gunstone, 1983), anlık akıl yürütme (Viennot, 1979), ilkel teoriler (Mintzes, 1984), alternatif yapılar (Pfundt & Duit, 1991), sağduyu inançları (Halloun & Hestenes, 1985), alternatif kavram (Driver & Easley, 1978; Trowbridge & Mintzes, 1985), çocukların bilimi (Gilbert, Osborne & Fensham, 1982), kavram yanlışları (Helm, 1980) şeklinde terimler kullanılmaktadır. Bu terimlerden en çok alternatif kavram ile kavram yanlışları terimleri kullanılmakta olup bu çalışmada “kavram yanlışlığı” tercih edilmiştir.

Kavram yanlışlığı; bireyin kültür, dil, gözlemler gibi kişisel deneyim ve etkileşimleri sonucunda oluşmuş, bilimsel olarak kabul gören görüşler ile uyuşmayan ve bilim tarafından gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici bilgilerdir (Baki, 1999; Çakır & Yürük, 1999, Wessel, 1999). Bilişsel yapıya tutunarak yeni kavramların oluşmasını engellediği ve kavramlar arasında anlam bütünlüğünü bozduğu için kavram yanlışlığı kısa devreye yol açan iletken tellere benzetilebilir (Bahar, 2003; Treagust, 2012). En genel anlamda kavram yanlışlığı bireylerin doğal dünyayı ve bilimsel açıklamaları anlamalarını temelden etkileyen, bilimsel görüşlerden farklı olarak bilişsel yapıda güçlü bir şekilde tutunan bilgilerdir. Farkında olmadan yeni bilgi ve becerilerin uygun şekilde edinilmesi veya yapılandırılmasını engellediğinden bilimsel bilgiye ulaşılabilmesi için kavram yanlışlarının üstesinden gelinmesi ya da önlenmesi gerekmektedir (Hammer, 1996; Hasan, Bagayoko & Kelley, 1999; Treagust & Chandrasegaran, 2007; Tuncay, Akçam & Dökme, 2011; Yürük & Çakır, 2000). Fen bilimleri dersindeki konuların birçoğunun soyut kavramlar içermesi, öğrencilerin öğretim öncesinde ve öğretim sırasında kavram yanlışlığına sahip olması ile kavram yanlışlarının değiştirilmesi zor olan doğası nedeniyle anlamlı ve kalıcı öğrenmeye ket vurduğunun gözlenmesi araştırmacıları kavram yanlışlarını belirlemeye, kaynaklarını sorgulamaya, kavram yanlışlarını gidermeyi amaçlayan farklı öğretim tekniklerini kullanmaya ve geliştirmeye itmiştir (Arslan, Cigdemoglu, & Moseley, 2012; Çakıcı, 2005; Ös, 2006; Özbilen, 2015; Pelitoğlu, 2006; Peşman & Eryılmaz, 2010; Rule, 2004; Taşlıdere, 2016; Toyoma, 2000).

Fen bilimleri dersini oluşturan konuların birçoğu sarmal ilerleyen, birbirini tamamlayan konulardan oluşmaktadır. Bu konuların ilk yıllardan itibaren sağlam temellere oturtularak öğretimi önemlidir (MEB, 2006). Sarmal olarak ilerleyen konulardan birisi de vücudumuzdaki sistemler ünitesi içinde yer alan sindirim sistemi konusudur. “Sindirim sistemi, besinler ve sindirim” kavramları bireylerin öğretimden önce pek çok ön bilgiye sahip olduğu kavramlardır

(Güngör, 2009). Son yıllardaki birçok araştırma bulgusu öğrencilerin sahip olduğu bu ön bilgilerin öğretim aşamasında sık sık kavram yanılgılarına neden olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilere aktarılan önbilgiler ile geliştirdikleri kavram yanılgılarının belirlenmesi gerekmektedir. Sindirim sistemine ilişkin yapılan çalışmalar irdelendiğinde çalışmaların; kavram yanılgılarının belirlenmesi (Carvalho ve diğer., 2004; Çakıcı, 2005; Çardak, 2015; Garcia-Barros, Martínez-Losada & Garrido, 2011; Güçlüer & Kesercioğlu, 2011; Nunez & Banet, 1997; Öz, 2006; Öztaş, 2015; Prokop & Fancovicová, 2006; Teixeira, 2000; Tekkaya, Çapa & Yılmaz, 2000; Toyoma, 2000; Uğur, 2010), kavram yanılgılarının olası kaynaklarının belirlenmesi (Güngör, 2009; Güngör & Özgür, 2009; Özgür & Pelitoğlu, 2008; Pelitoğlu, 2006) ile yöntem ve teknikler (Demir, 2008; Demir, 2012; Ekiz, 2015; Kurtçuoğlu, 2007; Özbilen, 2015; Özsevgeç, Artun & Ünal, 2012; Rule, 2004; Şahin & Oktay, 1998; Yel & Yiğitel, 2005) başlıkları altında ele alındığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, sindirim sistemi konusuna yönelik öğrencilerin birçok kavram yanılgısının bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Nunez & Banet (1997), beslenme ile ilgili 11 ile 14 yaşları arasındaki 444 öğrenci ile yürüttükleri çalışma sonucunda, farklı eğitim kademelerinde olmalarına rağmen bilimsel bilgiden farklı kavramların çoğu kademedeki baskın olduğu ve düzenli öğretimin bile kavramların etkili bir şekilde yeniden yapılandırmasına yardım edemediğini rapor etmişlerdir. Toyoma (2000) tarafından yaşları 4 ile 8 arasında değişen öğrencilerin sindirim ve solunum ile ilgili biyolojik dönüşümler hakkında farkındalıklarını belirlemek amacıyla mülakata dayalı deney ile yürütülen çalışma sonucunda, öğrencilerin yediklerimize ne olduğu konusunda kavram yanılgıları olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Teixeira (2000), öğrencilerin insan sindirim sisteminin yapısı ve görevleri hakkında sahip oldukları kavramlarını araştırmış ve öğrencilerin sindirim sistemini ağız, yemek borusu, karın ve anüs olarak dört yapı ile sınırlandırdıklarını belirlemiştir. Çakıcı (2005), 283 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin sindirim ile ilgili kavram yanılgılarını belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulamış ve anket sonunda 102 öğrenci ile görüşme yapmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin sindirimin tanımı, sindirimin tamamlandığı organ, asitli içeceklerin sindirime yardım ettiği, anüsün sindirim sistemi organı olduğu ve sindirimin başlayıp bittiği yer gibi konularda birçok kavram yanılgısına sahip olduğunu göstermiştir. Uğur (2010) tarafından yürütülen ve iki aşamalı test tekniğinin benimsendiği başka bir çalışmada ise yutmanın istemli olduğu, çiğneme olmamasının midede sindirimi etkilemediği, su sindirilmediğinden ince bağırsakta değil sadece kalın bağırsakta emildiği, safra kesesi alınmasının yağların sindirimini etkilemediği, karbonhidratların ağızda sindirime uğradığı için midede sindirime uğramadığı gibi çeşitli kavram yanılgıları belirlenmiştir. Şahin ve Oktay (1998), 72 kişilik çalışma grubu ile yürüttükleri çalışma sonucunda öğrencilerin besinlerin mideden kana geçtiği ile ince bağırsaktan emilimin nasıl gerçekleştiği yönünden kavram yanılgılarının bulunduğunu rapor etmişlerdir. Benzer şekilde, Güngör (2009) tarafından yürütülen üç yıllık boylamsal bir çalışma neticesinde; iki ucu açık boru şeklinde sindirim kanalı, mideden sonra sindirim sistemi karmaşası, ağızda başlayarak mide veya bağırsakta sonlanan tek ucu açık boru şeklinde sindirim kanalı, sindirimin biricik organı olarak mide, midede besinlerin erimesi veya çözünmesi şeklinde farklı kavram yanılgıları bulunduğu rapor edilmiştir.

Diğer yandan alanyazın irdelendiğinde, kavram yanılgılarını belirlemek ve analiz etmek için mülakatlar (Osborne & Gilbert, 1980; Thompson, & Logue, 2006), çoktan seçmeli testler (Schmidt, 1997), kavram haritaları (Novak & Gobin, 1984), sözcük ilişkilendirme testleri (Sutton, 1980) veya bu yöntemlerin kombinasyonları kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli testler hızlı, kolay ve büyük gruplara uygulanabilmesi ile verilere daha çabuk ulaşılabilmesi nedeniyle son yıllarda daha çok tercih edilmektedir. Ancak çoktan seçmeli testler gerçekten bilimsel bilgi neticesinde doğru yanıtı seçen birey ile şans eseri doğru yanıtı seçen bireyleri ayıramamaktadır. Çoktan seçmeli testlerin bu dezavantajı nedeniyle Treagust'ın (1985) belirlediği kriterler uyarınca iki

aşamalı testlerin geliştirilmesi hız kazanmıştır. Soru ve gerekçe aşamalarından oluşan iki aşamalı testler öğrencilerin hem doğru cevabı hem de cevaplarına ilişkin doğru gerekçeyi bulmalarını gerektirir. Bu durum çoktan seçmeli testlere göre şans eseri doğru seçeneği tahmin olasılığını azaltmaktadır. Ancak iki aşamalı testlerin de kendilerine özgü dezavantajları vardır. Araştırmacılar öğrencilerin her iki aşamaya da yanlış cevap vermiş olmasının nedeninin kavram yanlışlığından mı yoksa öğrencinin bilgi eksikliğinden mi kaynaklandığını belirleme de iki aşamalı testlerin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir (Hasan, Bagayoko & Kelley, 1999). Bunun üzerine yapılan çalışmalar iki aşamalı testlere bireylerin verdikleri cevaplardan ne seviyede emin olduğunun belirlendiği kendine güven aşamasının eklenmesi ile oluşturulacak üç aşamalı testler ile bahsedilen eksikliğin giderilebileceğini göstermiştir (Caleon & Subramaniam, 2010). Bu doğrultuda son yıllarda fen eğitiminde kavram yanlışlarının teşhisi için birçok araştırmacı üç aşamalı testleri tercih etmektedir (Aykutlu & Şen, 2012; Caleon & Subramaniam, 2010; Cetin-Dindar & Geban, 2011; Çetinkaya & Taş, 2016; Peşman & Eryılmaz, 2010;). Sindirim sisteminde ise kavram yanlışlarını teşhis etmeye dönük olarak test, mülakat, anket, görüşme formu ve açık uçlu soru tekniklerinin daha çok tercih edildiği, iki ve üçaşamalı test tekniklerinin kullanıldığı araştırma sonuçlarının ise sınırlı sayıda bulunduğu gözlenmiştir (Çakıcı, 2005; Güçlüer & Kesercioğlu, 2011; Ös, 2006; Toyoma, 2000; Uğur, 2010). Bu bağlamda yürütülen çalışmanın amacı, üç aşamalı test tekniğinin kullanılarak yedinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi konusu ile ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesidir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenmesi amaçlandığından tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2009).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim- öğretim yılında İzmir ili Buca İlçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun yedinci sınıfında öğrenim görmekte olan 111'i erkek (%48) ve 119'u kız (%52) olmak üzere toplam 230 öğrenci ile yürütülmüştür.

2.3.Veri Toplama Aracı

Yedinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi konusundaki kavram yanlışlarını teşhis etmek amacıyla fen bilimleri dersi öğretim programında (MEB, 2013) belirtilen kazanımlar doğrultusunda üç aşamalı "Sindirim Sistemi Kavramsal Ölçme Aracı (SSKÖA)" hazırlanmıştır. Ölçme aracının hazırlanışında alanyazındaki çalışmalar, ders kitapları, ders öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, öğrencilerin sınıftaki görüşleri ile yazılı sınavlarda verdikleri yanıtlar da dikkate alınmıştır. Toplam on iki sorudan oluşan testin iki soru maddesine (S1, S7) ait seçenekler Uğur (2010) tarafından hazırlanan iki aşamalı testten, bir sorunun (S10) soru kökünde yer alan içerik ise Türk Eczacılar Birliği (TEB, 2006) dergisinden edinilmiştir.

SSKÖA gündelik hayatla ilişkili şekilde hikâye formunda hazırlanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlama ve düşünerek cevap vermesi amaçlanmıştır. Testte her bir soru 3 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, olası kavram yanlışlarını içeren çeldiricilerle birlikte doğru yanıtın yer aldığı çoktan seçmeli 4 seçenekten oluşan soru kısmıdır. İkinci aşama, ilk aşamada verilen cevaplara ilişkin gerekçelerin yer aldığı çoktan seçmeli kısımdır. İkinci aşamada öğrencilerin istedikleri gerekçeleri yazabilecekleri açık uçlu bir seçenekte bulunmaktadır. Birinci aşamaya verilen cevabın muhtemel gerekçesi ikinci aşamada kendi şikkında bırakılmıştır. Örneğin birinci aşamadaki "A" şikkı için ikinci aşamada muhtemel gerekçe yine "A" şikkında

belirtilmiştir. Üçüncü aşama ise birinci ve ikinci aşamada verilen yanıtlardan ne derece emin olduğunun sorulduğu kendine güven aşamasıdır. Kendine güven aşamasında “Emin Değilim (ED)”, “Kararsızım (K)”, “Eminim (E)” ve “Oldukça Eminim (OE)” olmak üzere dört seçenek yer almaktadır. Ölçme aracının öğretim programında belirtilen kazanımlara uygunluğu, kavram yanılgılarını ortaya çıkarmada yeterliği, öğrenci düzeyi ile okunabilirlik ve anlaşılabilirlik boyutlarındaki uygunluğu için biri Biyoloji Öğretimi alanında Yardımcı Doçent, biri Fen Öğretimi alanında Araştırma Görevlisi, biri doktora eğitimi almış Fen Öğretimi alanı uzmanı, ikisi Fen Bilimleri Öğretmeni olmak üzere beş alan uzmanının görüşü alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde soru cümlelerinin yazım, cümle ve içerik yönünden net algılanabilmesine yönelik bir takım düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Örneğin; üçüncü soruda suyun emilimine yönelik “suyun büyük bölümünün” ifadesi, altıncı soruda “besinlerin sindirimi sonucunda” ifadesi, onikinci soruda yağ içeren besinler ile ilgili kısma “fındık” ifadesi eklenmiş, onbirinci soru için belirlenen kazanımların birinde ise düzeltmeye gidilmiştir. Kapsam geçerliği sağlanarak son şekli verilen SSKÖA pilot uygulama için 26 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama süresi 40 dakika olarak öngörülse de cevaplama süresinin ortalama 20-25 dakika olduğu gözlemlenmiştir. Uygulamadan elde edilen veriler Microsoft Office Excel ve SPSS 22.0 programında değerlendirilmiş ve güvenirlik katsayısı (cronbach alpha = α) testin ilk aşaması için 0,64, iki aşama için 0,71 ve testin tamamı yani üç aşama için 0.76 olarak belirlenmiştir. Pilot uygulamadan alınan sonuçlar SSKÖA'nın ölçüm güvenirliğine sahip olduğuna işaret ettiğinden asıl uygulamaya geçilmiştir.

2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrenci cevapları betimsel istatistik teknikleri ile değerlendirilmiştir. Veri setinin analizinde Microsoft Office Excel ve SPSS 22.0 programları kullanılmıştır. Uygulama için Aslan, Çiğdemoğlu & Moseley (2012) tarafından belirtilen kriterler ile Pesman & Eryılmaz (2010) tarafından öngörülen puanlama anahtarı uyarınca Tablo 1'deki kategoriler oluşturulmuştur.

Tablo 1

Puanlama Kategorileri

Soru Aşaması	Gerekçe Aşaması	Kendine Güven Aşaması	Kategori
Doğru (Puan-I)	Doğru (Puan-II)	(E)-(OE)	Bilimsel bilgi = Puan-III
		(K)-(ED)	Şanslı tahmin*
	Yanlış (PY****)	(E)-(OE)	Pozitif yanlış (PY**)
		(K)-(ED)	Bilgi eksikliği
Yanlış (KY-I)	Doğru (NY****)	(E)-(OE)	Negatif yanlış (NY**)
		(K)-(ED)	Bilgi eksikliği
	Yanlış (KY-II)	(E)-(OE)	Kavram yanılgısı (KY-III)
		(K)-(ED)	Bilgi eksikliği

(E= Eminim, OE= Oldukça Eminim, ED=Emin Değilim, K=Kararsızım)

(*) Aynı zamanda alanyazında kendine güven eksikliği ya da bilgi eksikliği olarak belirtilmektedir.

(**) Üçüncü aşamanın dahil edilmesiyle veri analizinde kullanılan kategoridir.

(***) İki aşamalı testlerde değerlendirilen ancak bu çalışmada kullanılmayan kategoridir.

Oluşturulan kategoriler ile puanlamaya ilişkin kodlama bilgileri şu şekildedir;

İlk Aşama Puanı (Puan-I): Öğrencilerin sadece ilk aşama için verdikleri cevap dikkate alınmıştır. Doğru cevaplar "1", diğerleri "0" olarak kodlanmıştır.

İki Aşama Puanı (Puan-II): Testin ilk iki aşaması ele alınarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin hem ilk aşama hem de ikinci aşama için verdikleri cevaplar doğru ise "1", diğerleri "0" olarak kodlanmıştır.

Üç Aşama Puanı (Puan-III): Testin üç aşaması da birlikte ele alınarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin hem ilk aşama hem de ikinci aşama için verdikleri cevaplar doğru ve üçüncü aşamada verdikleri cevap "E" ya da "OE" şeklinde ise "1", diğerleri "0" olarak kodlanmıştır.

Toplam Kendine Güven (TKG): Öğrencilerin sadece üçüncü aşamada verdikleri yanıtlara göre hesaplama yapılmıştır. Bu aşamada verilen yanıt "E" ya da "OE" şeklinde ise "1", "ED" ya da "K" şeklinde ise "0" olarak kodlanmıştır.

İlk Aşama Kavram Yanılgısı (KY-I): Testin ilk aşamasına verilen cevaplar dikkate alınmıştır. Öğrenciler ilk aşamadaki soruda olası kavram yanılgılarını içeren çeldiriciyi seçtiklerinde "1", aksi halde "0" olarak kodlanmıştır.

İki Aşama Kavram Yanılgısı (KY-II): Testin ilk iki aşamasına verilen cevaplar dikkate alınmıştır. Öğrencilerin ilk aşamada olası kavram yanılgısını temsil eden çeldiriciyi, ikinci aşamada da ilk aşamadaki çeldiriciye ilişkin gerekçeyi ya da seçtikleri cevaba ilişkin kendi gerekçelerini belirtmeleri halinde "1", diğerleri "0" olarak kodlanmıştır.

Üç Aşama Kavram Yanılgısı (KY-III): Testin üç aşamasına verilen cevaplar birlikte dikkate alınmıştır. Öğrencilerin ilk aşamada olası kavram yanılgısını temsil eden çeldiriciyi, ikinci aşamada ilk aşamadaki çeldiriciye ilişkin gerekçeyi ya da seçtikleri cevaba ilişkin kendi gerekçelerini ve üçüncü aşamada da "E" ya da "OE" şeklinde cevap belirtmeleri halinde "1", diğerleri "0" olarak kodlanmıştır.

Şanslı Tahmin (ŞT): Öğrencilerin ilk aşama için doğru cevap, ikinci aşama için doğru gerekçe ile üçüncü aşamada "ED" ya da "K" şeklinde cevapları "1", diğerleri "0" olarak kodlanmıştır.

Pozitif Yanlış (PY): Öğrencilerin ilk aşama için verdikleri doğru cevap, ikinci aşama için verdikleri yanlış gerekçe ve üçüncü aşamada verdikleri cevap "E" ya da "OE" şeklinde ise "1", diğerleri "0" olarak kodlanmıştır.

Negatif Yanlış (NY): Öğrencilerin ilk aşama için verdikleri yanlış cevap, ikinci aşama için verdikleri doğru gerekçe ve üçüncü aşamada verdikleri cevap "E" ya da "OE" şeklinde ise "1", diğerleri "0" olarak kodlanmıştır.

Pozitif ve negatif yanlış terimleri bilimsel araştırmaların değerlendirilmesindeki hatalar için kullanılan ve kapsam geçerliliğinin sağlanması için analiz edilen öğelerdir. Ayrıca veri analizinde elde edilecek değerlerin çoktan seçmeli testlerin geliştirilmesi aşamasında %10'dan az olacak şekilde minimize edilmesi gerekmektedir. (Aslan, Çiğdemoğlu & Moseley, 2012; Halloun & Hestenes, 1995). Bunun yanında, üçüncü aşamada seçeneklerden emin olunması halinde pozitif yanlış ve negatif yanlış olarak değerlendirme yapılacağı, emin olunmaması halinde ise bilgi eksikliği olarak değerlendirileceği belirtilmiştir (Peşman & Eryılmaz, 2010).

Bilgi Eksikliği (BE): Testin üç aşaması birlikte değerlendirilmiş olup; öğrencilerin ilk aşama-ikinci aşama-üçüncü aşama için cevap alternatifleri sırasıyla; doğru cevap-yanlış gerekçe-"K" ya da "ED", yanlış cevap-doğru gerekçe--"K" ya da "ED" ve ya yanlış cevap-yanlış gerekçe-"K" ya da "ED" şeklinde ise "1", diğerleri "0" olarak kodlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1.Tanımlayıcı İstatistik

Üç aşamalı SSKÖA ile yapılan çalışmada %27'lik alt ve üst gruba dayalı madde analizi verilerine göre, ilk aşama için madde güçlüğü 0,31-0,78, ayırt ediciliği 0,37-0,77, iki aşama için madde güçlüğü 0,28-0,76, ayırt ediciliği 0,44-0,77 ve üç aşama için madde güçlüğü 0,21- 0,60, ayırt ediciliği 0,35- 0,77 aralığında belirlenmiştir. Bir test maddesinin güçlük indeksinin 0,20-0,80 aralığında, ayırt edicilik indeksinin ise 0,40'dan yüksek olması gerektiği, ancak 0,30'dan büyük maddelerin de kabul edilebileceği belirtilmektedir (Alıcı ve diğer., 2011). Bu bağlamda, SSKÖA'nın ilk aşama, iki aşama ve üç aşama açısından madde güçlük ve ayırt edicilik yönünden uygun olduğu belirlenmiştir. SSKÖA'nın her bir aşamasındaki madde güçlük indeksleri irdelendiğinde ise testin her bir sorusu için ilk aşamadan itibaren giderek azaldığı görülmektedir. Örneğin madde güçlük indeksi ilk aşama, iki aşama ve üç aşama yönünden sırasıyla; soru 1 için 0,44; 0,41 ve 0,37, soru 2 için 0,78; 0,76 ve 0,60, soru 12 için 0,56; 0,51 ve 0,42 şeklindedir. Testin üç aşamalı doğasına bağlı olarak gözlenen bu azalışın, öğrencilerin sorulara doğru cevap verme yanında doğru gerekçe bulma ve yaptıklarından emin olma boyutunda eksikliklerinin olduğu ile sorulara belirgin kavram yanılgıları eşliğinde cevap verdiklerine işaret ettiği düşünülmektedir.

Tablo 2

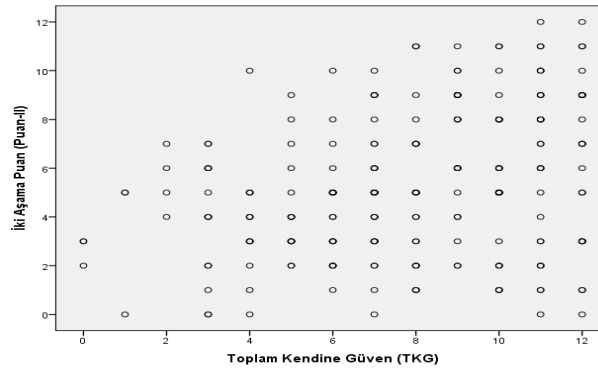
Ölçme Aracının Her Bir Aşaması İçin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

SORU	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ortalama (\bar{X})	0,40	0,81	0,25	0,39	0,37	0,39	0,77	0,51	0,52	0,36	0,37	0,48
SS *	0,49	0,39	0,43	0,49	0,48	0,49	0,42	0,50	0,50	0,48	0,48	0,50
%27 Üst Grup	46	61	36	42	36	55	58	57	54	39	39	56
%27 Alt Grup	8	36	2	8	13	7	29	11	9	7	6	13
Güçlük	0,44	0,78	0,31	0,40	0,40	0,50	0,70	0,55	0,51	0,37	0,36	0,56
Ayırt Edicilik	0,61	0,40	0,55	0,55	0,37	0,77	0,47	0,74	0,73	0,52	0,53	0,69
İlk aşama için; $\alpha = 0,71$, $\bar{X} = 5,63$, *Standart Sapma (SS)= 2,753 olarak bulunmuştur.												
Ortalama (\bar{X})	0,37	0,77	0,23	0,38	0,33	0,36	0,74	0,47	0,46	0,33	0,33	0,46
SS	0,48	0,42	0,42	0,49	0,47	0,48	0,44	0,50	0,50	0,47	0,47	0,50
%27 Üst Grup	46	61	33	42	34	53	59	57	51	39	36	54
%27 Alt Grup	5	33	2	7	7	4	27	9	4	5	2	9
Güçlük	0,41	0,76	0,28	0,40	0,33	0,46	0,69	0,53	0,44	0,35	0,31	0,51
Ayırt Edicilik	0,66	0,45	0,50	0,56	0,44	0,79	0,52	0,77	0,76	0,55	0,55	0,73
İki aşama için; $\alpha = 0,75$, $\bar{X} = 5,22$ SS= 2,927 olarak bulunmuştur.												
Ortalama (\bar{X})	0,31	0,66	0,18	0,28	0,27	0,24	0,63	0,32	0,33	0,19	0,19	0,34
SS	0,47	0,47	0,38	0,45	0,45	0,43	0,48	0,47	0,47	0,39	0,39	0,48
%27 Üst Grup	43	54	28	38	33	45	56	47	45	25	26	50
%27 Alt Grup	3	20	0	3	5	0	19	2	0	3	0	2
Güçlük	0,37	0,60	0,23	0,33	0,31	0,36	0,60	0,40	0,36	0,23	0,21	0,42
Ayırt Edicilik	0,65	0,55	0,45	0,56	0,45	0,73	0,60	0,73	0,73	0,35	0,42	0,77
Üç aşama için; $\alpha = 0,78$, $\bar{X} = 3,95$, SS= 2,89 olarak bulunmuştur.												

Diğer yandan, ölçme aracının bir kez uygulanması ve testte yer alan maddelerin birbiriyle ne derece tutarlı olduğunun belirlenebilmesi için iç tutarlık güvenilirliklerinden cronbach alpha kullanılabilir (Büyüköztürk, 2007). Bir ölçme aracının (testin) güvenilir olarak kabul edilebilmesi için Cronbach alfa katsayısının (α) 0,70'den büyük olması gerekmektedir (Büyüköztürk ve diğer., 2008; Jang, 2003). Maddeler doğru ve yanlış ya da "1" ve "0" şeklinde

iki seçenekli olarak kodlandığında Cronbach alfa katsayısı güvenilirlik hesaplanmasında kullanılabilir. Buna göre ilk aşama, iki aşama ve üç aşaması için (α) güvenilirliğinin sırasıyla 0,71, 0,75 ve 0,78 olarak belirlenmesi SSKÖA'nın her üç aşamada da güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra üç aşamalı bir ölçme aracında bulunması gereken bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Ölçme aracının yapı geçerliliğinin belirlenmesi için iki aşama puanı (Puan-II) ile üçüncü aşamaya ilişkin kendine güven puanları (TKG) arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile araştırılmıştır. Buna göre yüksek puan alan öğrencilerin düşük puan alanlara göre kendilerinden daha emin olmaları beklenir (Çataloglu, 2002). Ayrıca, çalışma grubu büyük olduğundan (100'den büyük) pearson momentler çarpım korelasyonunun düşük ya da yüksek olduğuna bakılmaksızın istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunması beklenmektedir (Pallant, 2001 akt. Peşman & Eryılmaz, 2010). Elde edilen verilere göre Puan-II ile TKG arasında pozitif ve anlamlı ($r=0,31$, $p<0,01$) bir ilişki olduğu, Puan-II yüksek olanların TKG puanının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Puan-II ile TKG arasındaki korelasyona ilişkin dağılım (scattegram) grafiğinin yer aldığı Grafik 1 incelendiğinde, bazı öğrencilerin düşük puan almasına rağmen verdiği cevaplarda kendinden emin olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin varlığı korelasyon katsayısı değerini düşürdüğü gibi sindirim sistemi konusunda kavram yanlışlarına sahip olanların yanında şans eseri soruyu doğru cevaplayanların varlığına da işaret etmektedir (Peşman & Eryılmaz, 2010).



Grafik 1. Puan-II ile TKG korelasyonuna ilişkin dağılım grafiği

Bunun yanında, her bir test maddesine üç aşamada verilen doğru cevaplar ile testten alınan toplam puan arasındaki ilişkiyi belirtmek amacıyla point biserial korelasyon katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Point biserial korelasyon katsayısı değerleri “- 1” ile “+1” arasında değişmektedir. Korelasyonda 0,20'den büyük değerler kabul edilebilir olup; ne kadar yüksek değer elde edilirse test maddesi düşük puan alan öğrenciler ile yüksek puan alan öğrencilerin ayrımını o kadar iyi yapmaktadır (Wuttiprom ve diğer., 2009). Tablo 3'te görüleceği üzere ölçme aracının tüm maddelerine ilişkin korelasyon ortalamasının 0,54 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3:

Puan-III İçin Betimsel İstatistik ve Madde Analiz Sonuçları

	Güçlük İndeksi	Point Biserial Korelasyon Katsayısı
Ortalama	0,37	0,54
Soru sayısı (0.10–0.19)	-	-
Soru sayısı (0.20–0.29)	3	-
Soru sayısı (0.30–0.39)	5	-
Soru sayısı (0.40–0.49)	2	6
Soru sayısı (0.50–0.59)	-	2
Soru sayısı (0.60–0.69)	2	4

Soru sayısı=12, N=230, $\bar{X}=3,95$, $SS=2,89$, $\alpha=0,78$

3.2.Sindirim Sistemi Kavramsal Anlama Düzeyi

Öğrencilerin sindirim sistemi konusunda kavramsal anlama düzeyleri testin ilk aşama, iki aşama ve üç aşamasında verilen doğru cevaplara göre belirlenmiştir. Kendine güven oranı ise ilk iki aşamada verilen yanıtlardan ne kadar emin olduğuna ilişkin yüzde oranı hesaplanarak belirlenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde aşama sayısı arttıkça doğru cevap oranının belirgin şekilde azaldığı gözlenmektedir. Buna göre ilk aşamada %47 olan ortalama doğru cevap oranının, iki aşamalı %44 ve üç aşamalı %33 olduğu belirlenmiştir. İlk aşamada yüksek doğru cevap oranlarının alınmasının asıl nedeni ise çoktan seçmeli bir testte sadece cevabı bulmanın daha kolay olmasıdır (Arslan, Cigdemoglu & Moseley, 2012).

Kavramsal anlama düzeyine yönelik değerlendirmede öğrencilerin en az %75'i doğru yanıt seçerse tatmin edici düzeyde kavramsal anlayış olduğu kabul edilmektedir. Oran %50-74 aralığında ise yeterli, %25-49 aralığında ise düşük ve %25'in altında ise oldukça düşük kavramsal anlama düzeyinin bulunduğu değerlendirilir (Gilbert, 1977). Üç aşamalı SSKÖA ile elde edilen sonuçlar ise öğrencilerin %33'ünün testin tamamına doğru yanıt verdiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu sonuç öğrencilerin sindirim sistemi konusunda düşük kavramsal anlama düzeyine sahip oldukları yönünde değerlendirilebilir.

Tablo 4

Sindirim Sistemi Kavramsal Anlama Oranları

Soru	Doğru Cevap Oranı (%)			% Kendine Güven
	İlk Aşama	İki Aşama	Üç Aşama	
1	40	37	31	73
2	81	77	66	83
3	25	23	18	63
4	39	38	28	66
5	37	33	27	68
6	39	36	24	58
7	77	74	63	81
8	51	47	32	56
9	52	46	33	64
10	36	33	19	47
11	37	33	19	51
12	48	46	34	62
\bar{X}	47	44	33	64

Öğrencilerin ilk aşama ile ikinci aşamadaki doğru cevap oranları arasında oldukça düşük bir fark (%3) vardır. Bu durum ilk aşamada doğru yanıt veren öğrencilerin tamamına yakınının cevaba ilişkin doğru gerekçeye ulaştıklarını göstermektedir. Ancak iki aşamalı ve üç aşamalı olarak değerlendirme yapıldığında öğrencilerin %11'inin iki aşamada doğru yanıt vermelerine rağmen verdikleri yanıtın emin olmadıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, ilk üç aşamada gözlenen bu farklılıkların nedeni kendine güven eksikliği, bilgi eksikliği ya da şanslı tahminden ileri gelmektedir (Arslan, Cigdemoglu & Moseley, 2012, Peşman & Eryılmaz, 2010; Taşlıdere, 2016). Ayrıca, öğrencilerin ortalama %64'ünün verdikleri yanıtın emin olmalarına rağmen sadece %44'ünün ilk iki aşamada doğru yanıt vermeleri öğrencilerin kavram yanılgısının bulunduğu bir göstergesidir.

3.3.Sindirim Sistemi Kavram Yanılgıları

Sindirim sistemi konusunda öğrencilerin benimsedikleri kavram yanılgılarının teşhisi aşamasında, testin her bir sorusu için olası kavram yanılgılarını içeren çeldiricilerin ayrıntılı bir değerlendirmesi yapılmıştır. Örneğin 1. soru için doğru cevap "C" kabul edilmiş olup; ilk aşamada A, B ve D seçenekleri çeldirici maddelerdir. İkinci aşamada ise, ilk aşamadaki çeldiricilere ait gerekçeler kendi yanıt şıkkında bırakılarak test oluşturulmuştur. Üçüncü

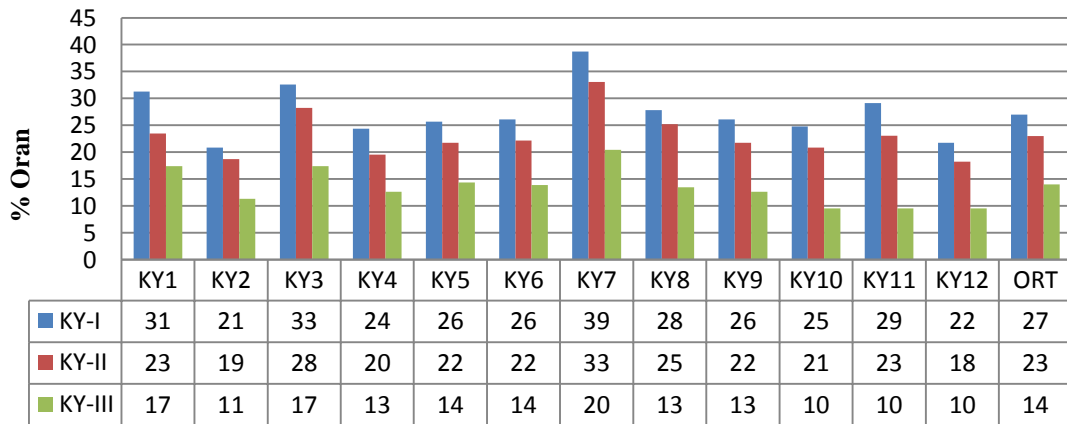
aşamasının dahil edilmesi durumunda; 1.1 A-1.2 A – “ (E)” veya “ (OE)”, 1.1 B-1.2 B – “E” veya “OE” ve 1.1 D-1.2 D – “E” veya “OE” alternatiflerinin her biri kavram yanlışlarını temsil etmektedir. Ancak, alanyazında birçok çalışma bulgusu kavram yanlış oranlarının %10 ve üzerinde olması halinde anlamlı kabul edilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Caleon & Subramaniam,2010; Tan ve diğer., 2002). Bu doğrultuda, öğrenci cevaplarının kavram yanlış boyutunda değerlendirilmesi neticesinde on iki kavram yanlışları belirlenmiş ve bu kavram yanlışları Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5
Sindirim Sistemi İle İlgili Belirlenen Kavram Yanlışları

Kavram Yanlışları		Seçenekler	Öğrenci Sayı (%)	
KY1	Yemek borusunda fiziksel sindirim gerçekleşir.	1.1a, 1.2a, “E” yada “OE”	40	17
KY2	Yemek borusunda kimyasal ve fiziksel sindirim gerçekleşir.	1.1d, 1.2d, “E” yada “OE”	26	11
KY3	Suyun büyük bölümü ince bağırsakta emilir.	3.1b, 3.2b, “E” yada “OE”	40	17
KY4	Suyun büyük bölümü böbrekte emilir.	3.1c, 3.2c, “E” yada “OE”	29	13
KY5	Tüm besin öğeleri hücrelere geçecek kadar küçük değildir.	4.1a, 4.2a, “E” yada “OE”	33	14
KY6	Sindirim ağızda başlayıp kalınbağırsakta sona erer.	4.1d, 4.2d, “E” yada “OE”	32	14
KY7	En son sindirim ve emilim ince bağırsakta gerçekleşir.	5.1a, 5.2a, “E” yada “OE”	47	20
KY8	Sindirim ürünleri karbonhidrat, protein ve yağdır.	6.1b, 6.2b, “E” yada “OE”	31	13
KY9	Karbonhidratların yapı taşları yağ asidi ve gliseroldür.	9.1d, 9.2d, “E” yada “OE”	29	13
KY10	Midede tüm besinler yapıtaşlarına ayrılır.	10.1b, 10.2b, “E” yada “OE”	22	10
KY11	Yağların sindirimi sadece pankreas özsuyu ile gerçekleşir	11.1a, 11.2a, “E” yada “OE”	22	10
KY12	Yağların kimyasal sindirimi ağız ve midede gerçekleşir.	12.1b, 12.2b, “E” yada “OE”	22	10

KY=Kavram Yanlışlığı; E=Eminim; OE=Oldukça Eminim

Veri setinin analizine göre, teşhis edilen kavram yanlışlarının testin her bir aşamasındaki değişimine ilişkin veriler Grafik 2’de belirtilmiştir. Buna göre, test aşama sayısı arttıkça öğrencilerin kavram yanlış oranlarının belirgin şekilde düştüğü gözlenmektedir. Örneğin, belirlenen kavram yanlışları için ortalama oranların ilk aşama için %27, iki aşama için %23 ve üç aşama için %14 olduğu belirlenmiştir. İki aşama ile üç aşama arasında gözlenen %9’luk oran farkı kendine güven eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Alanyazında %9’luk bu öğrenci grubu bilgi eksikliği kategorisinde değerlendirilmektedir (Arslan, Cigdemoglu & Moseley, 2012; Hasan, Bagayoko & Kelley, 1999; Peşman & Eryılmaz, 2010; Taşlıdere, 2016) Teşhis edilen kavram yanlışlarında her bir aşamada belirgin oranda azalış olduğu gözlenmektedir. Bu durum üç aşamalı SSKÖA’nın öğrencilerin sindirim sistemi konusunda kavram yanlış oranlarını net bir şekilde belirlemede yeterli olduğunu göstermektedir.



Grafik 2. Belirlenen kavram yanlışlarının aşamalar halinde oranları

Çalışmadan elde edilen veriler içinde en çok tekrarlanan kavram yanılgısının suyun büyük bölümünün emiliminin nerede gerçekleştiğine yönelik yanılgı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin toplamda yaklaşık üçte birlik bir bölümü “Suyun büyük bölümü ince bağırsakta emilir (KY3)=%17” ve “Suyun büyük bölümü böbrekte emilir (KY4)=%13” şeklinde yanılgılara sahiptir. Örneğin Şekil 1’de belirtilen üçüncü soru ile elde edilen verilere göre öğrencilerin %63’ü kendinden emin olarak soruya yanıt vermiş olmasına karşın yalnız %18’i üç aşamanın tamamında doğru yanıtı ulaştırmıştır. %30’u ise suyun büyük bölümünün emiliminin nerede gerçekleştiği yönünde kavram yanılgısına sahip olduklarını göstermişlerdir.

Yemek borusunda sindirimin gerçekleştiği yönündeki yanılgı diğer bir dikkat çekici kavram yanılgısıdır. Öğrencilerin %28’lük bir bölümü “Yemek borusunda fiziksel sindirim gerçekleşir (KY1)=%17” ve “Yemek borusunda kimyasal ve fiziksel sindirim gerçekleşir (KY2)=%11” şeklinde yanılgılara sahiptir. Yemek borusunun işlevinin sorulduğu, KY1 ve KY2’nin belirlendiği Şekil 1’deki birinci soru ile ilgili veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin %73’ünün kendinden emin olarak soruya yanıt vermiş olmasına karşın yalnız %31’inin üç aşamanın tamamında doğru yanıtı ulaştığı, %17’sinin yemek borusunda fiziksel sindirim, %11’inin ise yemek borusunda hem fiziksel hem de kimyasal sindirim gerçekleştiği yönünde yanılgıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Belirlenen diğer bir kavram yanılgısı ise KY5’dir. KY5, öğrencilerin tüm besin öğelerinin sindirime uğraması gerektiği yönündeki görüşlerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin %14’üne göre “tüm besin öğeleri hücrelere geçecek kadar küçük değildir”. Bunun yanında, diğer bir kavram yanılgısı ise öğrencilerin sindirimin başlangıç ve bitişi konusunda görüşlerini yansıtan KY6’dır. Buna göre öğrencilerin %14’ü “Sindirim ağızda başlayıp kalın bağırsakta sona erer” görüşündedir. KY5 ve KY6’nın belirlendiği, sindirim sistemi ile ilgili genel bir değerlendirmenin yapılmasının beklendiği dördüncü soru şekil 2’de belirtilmiştir. Testin 4. soru maddesinden elde edilen verilere göre öğrencilerin %66’sı kendinden emin olarak soruya yanıt vermiştir. Ancak bunlardan yanlış cevap ve yanlış gerekçe eşliğinde yanıtlar veren öğrenciler her biri %14’lük orana sahip KY5 ve KY6 şeklinde kavram yanılgısına sahiptirler.

<p>1. Ben küçük bir kurabiyeyim. Uzun süredir beklediğim yolculuk biraz önce başladı. Akşam yemeğinde gördüğüm arkadaşlarıma katılacağım sanırım. Küçük bir el beni ağzına götürdü. Önce o beyaz mermi parçalar beni küçültmeye başladı. Sonra her taraftan beni sırtılıkları hale gelen yağmur yağmaya başladı. Yer yarıdan oynuyordum sanki. Bir o tarafta bir bu tarafa gidip gelirken küçüldükçe küçüldük. Aaaa!!! O da ne!! Artık burada izim bitti sanırım. <i>Uzun, karanlık ve dış bir tünelle</i> <i>ışıkta</i> yolculuğum başladı. Kanalımda tıle kaktılı ilerleyerek içi dolu bir bolona düştüm. Burada akşam yemeğinde gördüğüm diğer arkadaşlarımla karşılaştım. Ancak bazılarına farklı davranıyorlardı. Onlar küçük parçalara ayrılırken beni ve diğerlerimi sadece sallıyorlardı.....</p> <p>1.1. Yukarıdaki hikayede "<i>uzun, karanlık ve dış bir tünel</i>" şeklinde ifade edilen organınızda ...</p> <p>A) Fiziksel sindirim gerçekleşir. B) Kimyasal sindirim gerçekleşir. C) Kimyasal veya fiziksel sindirim gerçekleşmez. D) Kimyasal ve fiziksel sindirim gerçekleşir.</p> <p>1.2. Yukarıdaki cevabı seçtim, çünkü:</p> <p>A) Bu organın yapısındaki kaslar kasılıp gevşeyerek besinleri mideye ulaştırırken, bu kas hareketleriyle besinler ezilir ve fiziksel sindirim gerçekleşir. B) Bu organda ağzından gelen tükürük salgısı ve yapısındaki mukus ile kimyasal sindirim gerçekleşir. C) Bu organ hem sindirim salgısı üretmez hem de yapısındaki kaslar sadece besinleri mideye ulaştırılmaya için kasılıp gevşer ancak besinleri parçalamaz. D) Bu organ hem kaslı yapısı ile fiziksel sindirim hem de ürettiği salgılar ile kimyasal sindirim gerçekleşir. E) Diğer.....</p> <p>1.3. İlk iki soruya verdiğiniz yanıtlardan eminsiniz?</p> <p>Emin Değilim Kararsızım Eminim Olduğça Eminim </p>	<p>3. Su canlıların yaşamı için hayati öneme sahiptir. Canlılık için gerekli tüm yaşamsal faaliyetler suyun varlığında gerçekleştiğinden dolayı bilim insanlarına suya "Yaşam Suyu" adını vermişlerdir.</p> <p>Tüm canlılar gibi bizim için de yaşamsal öneme sahip olan suyun vücut içinde kullanılmasını için besinlerle birlikte alındıktan sonra hücrelere kullanılabilmek üzere emilmesi gerekir.</p> <p>3.1. Buna göre besinlerle birlikte vücuda alınan suyun büyük bölümünün hücrelere kullanılabilmek üzere emilimi vücudumuzun hangi organında gerçekleşir?</p> <p>A) Mide B) İnce Bağırsak C) Böbrek D) Kalın Bağırsak</p> <p>3.2. Yukarıdaki cevabı seçtim, çünkü:</p> <p>A) Mide suyu bulamaç halindedir ve besinlerle birlikte alınan su bu bulamaç içinden midede emilerek kana geçer. B) Suyun emilimi hem kalın bağırsakta hem de ince bağırsakta gerçekleşmesine rağmen emilen miktarlar farklıdır ve suyun büyük bir çoğunluğu ince bağırsak tarafından emilir. C) Suyun vücutta kullanılması için hem atıklardan arındırılması hem de emilimi gerektirir bu görevi böbrekler üstlenir. D) Suyun emilimi hem kalın bağırsakta hem de ince bağırsakta gerçekleşmesine rağmen emilen miktarlar farklıdır ve suyun büyük bir çoğunluğu kalın bağırsak tarafından emilir. E) Diğer.....</p> <p>3.3. İlk iki soruya verdiğiniz yanıtlardan eminsiniz?</p> <p>Emin Değilim Kararsızım Eminim Olduğça Eminim </p>	<p>İLGİLİ KAZANIMLAR</p> <p>* Sindirim sistemini oluşturan yapı ve organları model üzerinde göstererek açıklar. ** Besinlerin kana geçebilmesi için fiziksel ve kimyasal sindirime uğraması gerektiğini kavrar.</p>
--	---	--

Şekil 1. KY1, KY2, KY3 ve KY4 için örnek soru maddeleri

Bir diğer kavram yanlış grubu ise KY11 ve KY12'dir. Buna göre öğrenciler yağların sindirimi konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Elde edilen verilere göre öğrencilerin %10'u yağların sindirimini pankreasta gerçekleştirdiğine, diğer bir %10'u ise yağların kimyasal sindirimini ağız ve midede gerçekleştirdiğine inanmaktadırlar.

<p>4. Fen Bilimleri dersinde Sindirim Sistemi konusu ile ilgili bir grup öğrenci öğrendiklerini şu şekilde paylaşıyor.</p> <p>Ayye : Yediğimiz tüm besinler sindirilmek zorundadır. Buğra : Ağız ve midede mekanik sindirim yapılır. Ceren : İnce bağırsakta sadece kimyasal sindirim yapılır. Didem : Sindirim ağzında başlayıp kalın bağırsakta sona erer.</p> <p>4.1 Sıze öğrencilerden hangici doğru söylemiştir?</p> <p>A) Ayye B) Buğra C) Ceren D) Didem</p> <p>4.2 Yukarıdaki cevabi seçtin, çünkü:</p> <p>A) Tüm besin öğeleri hücrelere geçecek kadar küçük değildir. B) Çiğneme ve midede karıştırma ile mekanik sindirim sağlanır. C) İnce bağırsakta sadece pankreas özusu ile besinler yapıtaşlarına ayrılır. D) Besinlerin sindirimi ağızda başlar ve son sindirim yeri kalın bağırsaktır. E) Diğer.....</p> <p>4.3 İlk iki soruya verdiginiz yanıtlardan eminsiniz?</p> <p>Emin Değilim Kararızım Eminim Olduğca Eminim</p>	<p>10. Bilim insanları dünyanın ilk yapay madesini geliştirdi. En yüksek kalite plastik ve metaller kullanılarak üretilen mide bu nedenle insan midesinin sağlığına kimin maddelere dayanabiliyor. Yapay mide besinleri öğütürerek insan vücuduna yararlı yapıtaşlarına dönüştürebiliyor.</p> <p>Yapay mide bir yazılım aracılığı ile çalışıyor ve bu yazılım maddenin insan vücudundaki çalışma prensibine uygun olarak, cıvaz besinlerin içerikleri konusunda bilgi vererek hangi besinlerin sindirileceğini bildiriyor.</p> <p>10.1 Kullanılan yazılım sayesinde, hangi seçenekteki besinlerden yapay midede daha çok besin yapıtaşını elde edilebilir? (Besinler eşit miktarda edilmmiştir.)</p> <p>A) Eti taze fasulye, pilav, cacık B) Patates püresi, tavuk haşlama, salatalık C) Izgara köfte, ayran, kıymalı yumurta D) Cıcolatalı pasta, meyve suyu, kurabiye</p> <p>10.2 Yukarıdaki cevabi seçtin, çünkü:</p> <p>A) Midede hem proteinler yapı taşlarına ayrılır hem de vitamin ve mineraller açığa çıkarılır. Eti taze fasulye ve pilav; protein yönünden zengin, cacık mineral yönünden zengin olup bu besinler yapı taşlarına ayrılır. B) Sindirim sisteminde tüm besinler yapıtaşlarına midede ayrıldığından kullanılan sızma patates, tavuk ve salatalığın yapıtaşlarına ayrıldığından belirlenir. C) Köfte, ayran, kıyma ve yumurta proteince zengin olup proteinler midede yapıtaşlarına ayrılır. D) Cıcolatalı pasta, meyve suyu ve kurabiye karbonhidrat yönünden zengin olduğundan ve midede karbonhidratlar yapı taşlarına ayrıldığından en çok yapıtaşını bu gruptan elde edilir. E) Diğer.....</p> <p>10.3 İlk iki soruya verdiginiz yanıtlardan eminsiniz?</p> <p>Emin Değilim Kararızım Eminim Olduğca Eminim</p>	<p>İLGİLİ KAZANIMLAR</p> <p>* Sindirim sisteminin oluşturan yapı ve organların model üzerinde göstererek açıklar. ** Besinlerin kana geçebilmesi için fiziksel ve kimyasal sindirime uğraması gerektiğini kavrar.</p>
---	---	--

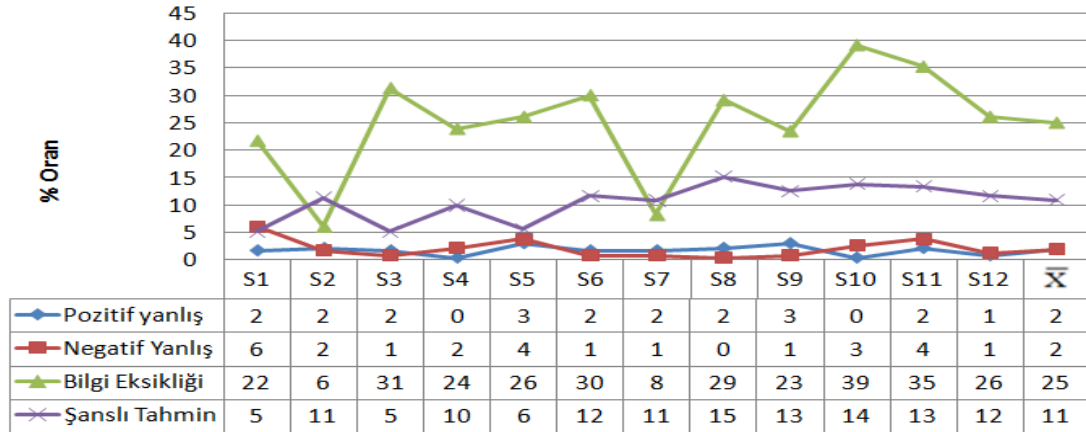
Şekil 2. KY5, KY6 ve KY10 için örnek soru maddeleri

Bunun yanı sıra KY8 öğrencilerin besin yapıtaşlarının değil de besin öğelerinin ince bağırsaktan kana geçeceği yönündeki görüşlerini yansıtmaktadır. Buna göre öğrencilerin %24'ü besinlerin temel öğeleri olan karbonhidrat protein ve yağların yapıtaşlarının emilerek kana geçtiği yönünde kavramsal anlama düzeyine sahipken %13'ü ise besinlerin temel öğelerinin yapıtaşlarına ayrılmadan kana geçtiği görüşündedirler. KY8 ile ilişkili olan diğer bir yanlış ise KY9'dur. KY9'a ilişkin verilere göre öğrencilerin %13'ü temel besin öğelerinden karbonhidratların yapıtaşlarının yağ asidi ve gliserol olduğuna inanmaktadırlar. Belirlenen son kavram yanlışlığı ise KY10'dur. Testin onuncu sorusuna ilişkin öğrencilerden alınan yanıtların analizine göre; öğrencilerin %47'si kendinden emin olarak cevap vermesine karşın %19'u bilimsel bilgi eşliğinde soruya doğru yanıt vermiş ancak %10'u midede tüm besinlerin yapıtaşlarına ayrıldığı görüşünü paylaşmıştır.

SSKÖA ile ilgili veri setinin analiz sonuçlarına göre pozitif yanlış, negatif yanlış, şanslı tahmin ve bilgi eksikliği kategorilerinin (%) oranları Grafik 3'te belirtilmiştir. Buna göre, testin hazırlanış amacına uygun olarak üç aşamanın birlikte değerlendirilmesi ile yapılan analiz sonuçları pozitif yanlış oranının % 0-3, negatif yanlış oranının ise % 0-6 aralığında olduğunu göstermiştir. Alanyazında pozitif yanlış ve negatif yanlış oranlarının %10'dan az olacak şekilde minimize edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Aslan, Çiğdemoğlu & Moseley, 2012; Halloun & Hestenes, 1995). Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar geliştirilen SSKÖA'nın geçerli, öğrenciler için açık ve problemsiz olduğunu göstermektedir.

Bazı öğrenciler herhangi bir kavram yanlışlığına sahip olmamasına rağmen, bilgi eksikliği veya negatif yanlış kategorisinde ilk aşamaya yanlış cevap verebilirler. İki ve üç aşamalı testler negatif yanlışları belirleyebilirken üç aşamalı testler üçüncü aşama sayesinde bilgi eksikliği kategorisini de belirleyebilir (Peşman & Eryılmaz, 2010). Öğrencilerin kendinden emin olarak yanlış cevap ve gerekçeyi işaretlemeleri halinde kavram yanlışlığına düştüğü belirlenebilirken kendinden emin olunmaması halinde bu durum bilgi eksikliği kategorisinde değerlendirilmektedir. Buna göre, elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin ortalama %25'inin sindirim sistemi konusunda bilgi eksikliğinin bulunduğu gözlenmektedir. Bilgi eksikliği boyutunda en büyük oranın %39 ile onuncu soruya ait midede proteinlerin sindirimi konusunda ve %35 ile on birinci soruya ilişkin yağların sindirimi konusunda olduğu

belirlenmiştir. İki aşamalı testlerde hem cevap hem de gerekçe kısmında doğru şıkkı işaretlemiş bir öğrenci bilimsel bilgi aşamasında değerlendirilmektedir. Ancak, üç aşamalı testlerdeki üçüncü aşama sayesinde tesadüfen doğru cevap ve gerekçeye ulaşmış bir öğrencinin, gerçekten bilimsel bilgiye sahip bir öğrenciden ayrılabilmesi mümkündür. Buna göre, doğru cevap ve gerekçeye ulaşarak üçüncü aşamada kendinden emin olmayan bir öğrencinin bu soruyu tesadüfen doğru cevapladığı sonucuna ulaşılır. Buna göre öğrencilerin ortalama %11'inin sindirim sistemi konusunda şanslı tahminleri uyarınca yanıt verdikleri görülmektedir.



Grafik 3. Pozitif yanlış, negatif yanlış, bilgi eksikliği ve şanslı tahmin oranları (%)

Öğrencilerin ikinci aşamada kendi gerekçelerini yazabilmelerine olanak sağlayan (E) seçeneği çoğu öğrenci tarafından kullanılmamıştır. Ancak bir kısım öğrenci tarafından ilk aşamada ister doğru ister yanlış yanıt vermiş olsun ayrılan (E) şıkkının kullanıldığı belirlenmiştir. Verilen yanıtlardan en belirgin olanları şu şekilde özetlenebilir. Öğrenci 57 (Ö-57), yemek borusunun sindirim sistemindeki görevine ilişkin 1.soruya “Burada sindirim gerçekleşemez bu sadece sindirimin gerçekleşmesine yardımcı olur” şeklindeki kısmen doğru yanıt vermiş olsa da yemek borusunun sindirim sistemi organı değil yardımcı organ olduğunu düşünmektedir. Ö-30, sindirim sistemi sağlığı ile ilgili 2. soruya verdiği “Besinleri çiğnemediği yutar ise bütün halde mideye gider ve besinin tamamı yağ olur” şeklindeki yanıtı ile toplumda yaygın olan bir düşünceye sahip olduğunu göstermiştir. Suyun büyük bölümünün emiliminin gerçekleştiği organın sorulduğu soru için Ö-14 “Böbrekler nefronlar sayesinde suyu süzer”, Ö-40 “Su ve içeceklerin sindirimi bağırsaktadır ve villuslar sayesinde gerçekleşir”, Ö-82 “Suyu hücrelere ince bağırsakta emilir öyle gider”, Ö-132 “Böbrekler kanı süzer kalınbağırsak ise besinleri süzer”, Ö-208 “Bütün yediğimiz içtiğimiz her şey ince bağırsakta villuslar yardımıyla kana geçer” yanıtlarını vermişlerdir. Sindirim sisteminde en son emilim ve en son sindirimin gerçekleştiği organların sorulduğu testin beşinci sorusu için Ö-34 “Su ve mineraller ince bağırsakta sindirime uğramadan emilir”, Ö-57 “Vitamin su ve mineral sindirime uğramadan ince bağırsakta emilir”, Ö-82 “Su, mineral vitaminlerin sindirimi ince bağırsakta başlar ve ince bağırsakta biter” ve Ö-123 “Vitaminler sindirilmeden ince bağırsakta direk kana geçer” yanıtlarını vermişlerdir. Midede sindirime uğrayan besin öğeleri ile ilgili yapay mide benzetmesinin kullanıldığı onuncu soru için verilen cevaplarda en dikkat çekici ayrıntı öğrencilerin midede proteinlerin sindiriminin gerçekleştiğini bilmesine rağmen besin öğelerini içerikleri yönünden ilişkilendiremedikleridir. Ö-4, Ö-92 ve Ö-163 midede “patates püresi, tavuk haşlama ve salatalık” şeklindeki “B” seçeneğindeki besinlerin protein ağırlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Testin sekizinci maddesini oluşturan karbonhidratlar ile proteinlerin ortak yönlerinin sorulduğu soruda Ö-33 “Besinlerin sindirimi hem önce ince bağırsakta sonra kalın bağırsakta emilir” ve Ö-194 “Tüm besinlerin sindirimi ağızda başlar” ifadelerini kullanmışlardır. Testin dördüncü sorusunda “Yediğimiz tüm besinler sindirilmek zorundadır” seçeneğini seçen Ö-87 “Eğer

sindirilmezse hasta oluruz felç iner” ve Ö-215 “Tüm besinler sindirilemezse sindirim sağlığımız olumsuz etkilenir” yanıtlarını vermişlerdir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi neticesinde belirlenen bu gerekçe ifadeleri öğrencilerin kendilerine göre konu ve kavramları yorumladıklarını bir diğer deyişle kavramlar ile ilgili öğretim sırasında değiştirilemeyen yanılgılara sahip olduklarının birer göstergesidir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, sindirim sistemine ait üç aşamalı olarak geliştirilen kavramsal ölçme aracı ile ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi konusundaki kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde güvenilirlik, madde gücü, madde ayırt ediciliği, point biserial korelasyon katsayısı, pearson momentler çarpım korelasyonu, pozitif ve negatif yanlış oranları ile ilgili elde edilen veriler SSKÖA'nın yedinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi konusunda kavramsal anlamalarını ve kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Alanyazında üç aşamalı testler kavram yanılgılarının en doğru oranda belirlenebilmesine aracılık eden etkili ölçme araçları olarak görülmektedir. Kendine güven aşaması sadece kavramsal anlama düzeyi ile kavram yanılgılarını belirlemede etkili olmayıp aynı zamanda bilgi eksikliği, şanslı tahmin ile negatif yanlış ve pozitif yanlış verilerini belirlemeyi de sağlamaktadır (Arslan, Çiğdemoğlu & Moseley, 2012; Hestenes & Halloun, 1995). SSKÖA ile elde edilen veriler bilimsel bilgi düzeyinde değerlendirildiğinde, doğru cevap ortalaması ilk aşamada %47 iken iki aşamalı %44 ve üç aşamalı %33 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin sindirim sistemi konusunda kavramsal anlama düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. İlk aşamadan itibaren kavramsal anlama oranının azalmasının asıl nedeni bilimsel bilgiye sahip olsun ya da olmasın öğrencilerin ilk aşama için doğru yanıtı ulaşma olasılığının yüksek olmasına rağmen, kendinden emin olarak hem doğru yanıtı, hem de ilgili doğru gerekçeye ulaşılabilmesinin ancak bilimsel bilgiye sahip olunması koşuluna bağlı olmasıdır. Öğrencilerin sindirim sistemi ile ilgili kavramsal anlama oranlarının düşük olması, alanyazındaki öğrencilerin sınıfta gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin sonrasında bile düşük, sınırlı ve beklentilerin altında kavramsal anlama düzeyinde bulduklarına ilişkin benzer çalışma bulgularını desteklemektedir (Çakıcı, 2005; Öztaş, 2015; Prokop ve Fancovicová, 2006).

Alanyazındaki araştırma bulguları ile bir arada değerlendirildiğinde kavramsal anlama düzeyi yönünden düşük bir orana sahip olmalarının altında; (i) öğrencilerin klasik sorular haricinde SSKÖA'daki gibi hikaye formunda gündelik hayattan test maddelerini anlama ve değerlendirmede eksik kalmaları, (ii) doğru bildikleri kavramların nasıl ve nedenini anlamak yerine ezberlemeyi tercih etmiş olabilecekleri, (iii) sindirim sistemi kavramlarının gözlenemediğinden kısmen soyut kalması, (iv) öğrencilerin özellikleri vücutları ve çevreleri gibi kendilerini ilgilendiren konulara kayıtsız kalmaları, (v) uygulama yapılan okulun sosyo-kültürel yapısı () ile (vi) öğrencilerin demografik karakteristiklerinin bulunduğu söylenebilir (Balım & Ormancı, 2012; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010; Taşdemir & Demirbaş, 2010; Yağbasan & Gülçiçek, 2003).

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%64) sorulara kendinden emin olarak yanıt vermesine karşın, düşük kavramsal anlama düzeyinde (iki aşama için %44) bulunmaları sindirim sistemi konusunda kavram yanılgılarının bulunduğuna işaret etmektedir. Veri setinin analizi neticesinde sindirim sistemi ile ilgili oniki kavram yanılgısı teşhis edilmiştir. Bu kavram yanılgılarından beşi (KY5-8-9-11-12) alandaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülen alandan farklı kavram yanılgılarıdır. Teşhis edilen diğer yedi kavram yanılgısı ise alandaki araştırma sonuçları ile benzerdir.

Kavram yanılgısı yönünden elde edilen veriler içinde en göze çarpanı öğrencilerin en son sindirim ve emilimin nerede gerçekleştiği yönündeki görüşleridir. Sindirim sisteminde en son sindirim yeri ince bağırsaktır. Su, vitamin ve mineraller sindirime uğramadığından emilimi kalın bağırsakta gerçekleştiği için en son emilim ise kalın bağırsakta gerçekleşmektedir. Buna karşın öğrencilerin bir kısmı en son sindirim ve emilimin ince bağırsakta gerçekleştiği (KY7) görüşünde iken bir kısmı “Sindirim ağızda başlayıp, kalın bağırsakta sona erer (KY6)” görüşü ile en son sindirimin kalın bağırsakta gerçekleştiği yönünde kavram yanılgısına sahiptir. Benzer şekilde öğrencilerin kalın bağırsakta sindirimin gerçekleştiği yönündeki kavram yanılgılarının varlığına ilişkin çalışma sonuçlarına rastlamak mümkündür (Çakıcı, 2005; Ös , 2006; Özsevgeç ve diğer., 2012; Öztaş, 2015). Örneğin Ös (2006), 760 öğrenci ile yürüttüğü 710 anketin değerlendirmeye alındığı çalışma sonucunda en çok gözlenen kavram yanılgısının tüm besinlerin sindiriminin mide, yemek borusu ve kalın bağırsakta gerçekleştiği yönünde olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda elde edilen veriler Prokop ve Fancovicová'nın (2006) çalışmalarında belirledikleri kalınbağırsağın işlevinin ince bağırsağın işlevi ile karıştırıldığı şeklindeki yanılgı ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde suyun emilimi yönünden bir grup öğrenci “Suyun büyük bölümü ince bağırsakta emilir (KY3)” görüşünde iken bir grup öğrenci ise “Suyun büyük bölümü böbrekte emilir (KY4)” görüşündedir. Son yıllarda yapılan birçok çalışma bulgusu da öğrencilerin suyun emiliminin nerede gerçekleştiği yönünde kavram yanılgılarının bulunduğunu göstermektedir (Şahin ve Oktay, 1998; Tekkaya ve diğer., 2000; Uğur, 2010). Bunun yanı sıra sindirim sistemine diğer sistemlere ait organların dahil edildiği çalışma bulgularına da rastlamak mümkündür. Örneğin Pelitoğlu (2006), 6.sınıf öğrencisi 64 öğrenci ile yürüttüğü çalışması neticesinde öğrencilerin sindirim sistemi organları arasına böbreği de dahil ettiklerini belirlemiştir. Bu çalışma neticesinde de benzer bir sonuca ulaşılması öğretim programına göre birbirini takip eden sindirim sistemi ile boşaltım sistemi konularının bir bütün içinde değerlendirilmesi gerekirken birbirine karıştırıldığı gerçeğini göstermiştir. Aynı zamanda elde edilen sonuçlar öğrenciler arasında yaygın benzer kavram yanılgılarının bulunduğu işaret etmektedir.

Yemek borusu sindirim sisteminin bir parçası olmakla birlikte temel görevi ağızdan alınan besin öğelerinin mideye iletilmesidir. Ancak sonuçlar göstermiştir ki bazı öğrenciler “Yemek borusunda fiziksel sindirim gerçekleşir (KY1)”, bazıları ise “Yemek borusunda hem kimyasal hem fiziksel sindirim gerçekleşir (KY2)” şeklinde kavram yanılgılarına sahiptirler. Elde edilen sonuçlar Uğur (2010) ile Özsevgeç ve diğer. (2012) tarafından yürütülen çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanında, fiziksel ve kimyasal sindirim kavramlarının öğrencilerin sindirim sistemini anlamlandırmalarındaki temel engel olduğuna işaret eden çalışma bulguları da mevcuttur (Teixeira 2000). Buna göre öğrencilerin yemek borusunda sindirimin gerçekleştiği yönündeki yanılgıları da bu karmaşanın bir sonucu olarak gösterilebilir.

Bu çalışma sonucunda teşhis edilen kavram yanılgılarından biri de KY5'dir. Bu gruptaki öğrenciler tüm besin öğelerinin hücrelere geçecek kadar küçük olmadığını düşünmektedirler. Hâlbuki sindirim besin öğelerinin hücrelere geçecek kadar küçük parçalara ayrılması olarak tanımlanmakta olup; besinler, içerdikleri besin öğelerine göre karbonhidrat, protein, yağ, vitamin, mineral ve su olarak gruplandırılır. Bu besin öğelerinden vitamin ve mineraller ise sindirime uğramadan kana geçebilecek haldedir. Elde edilen bu veri öğrencilerin hangi besin öğelerinin sindiriminin gerçekleşeceği, hangilerinin sindirilmeden direk kana geçebileceği konusunda eksikliklerinin olduğunu ve bu eksiklik çerçevesinde kavram yanılgısına sürüklendiklerini düşündürmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin bir kısmı ise sindirim ürünlerinin karbonhidrat, protein ve yağ olduğunu (KY8) düşünme eğilimindedir. Öğrencilerin bu görüşü besin öğelerinin sindirim sonunda yapıtaşlarına ayrılması kavramının yanlış yorumlandığını, öğretim basamaklarında sürekli tekrarlanan karbonhidrat, protein ve yağ

terimlerinin sindirim ile ilişkilendirildiğini göstermiştir. Buna ek olarak öğrencilerin bir kısmı da “Karbonhidratların yapıtaşları yağ asidi ve gliseroldür (KY9)” şeklinde kavram yanlışlığına sahiptir. Bu gruptaki öğrenciler için (i) “sindirim sisteminde besin öğelerinin yapıtaşlarına ayrıldığını biliyor” ve (ii) “karbonhidratların yapı taşlarını bilmiyor” şeklinde iki farklı değerlendirme yapılabilir. Besin öğelerinin yapıtaşlarına ayrıldığını bilmeleri KY8 ile tezatır. Ancak karbonhidratların yapı taşlarının yağların yapı taşları ile ilişkilendirilmesi ise tam bir yanlışlıktır. Bunun yanı sıra sonuçlar yağların sindirimi ile ilgili de öğrencilerin farklı kavram yanlışlığına sahip olduklarını göstermektedir. KY11 ve KY12 alandan farklı olarak bu çalışma neticesinde teşhis edilen, yağların sindirim ile ilgili diğer bir kavram yanlışlığı grubudur. Buna göre öğrencilerin bir kısmı yağların sindirimini sadece pankreas özsuyu ile gerçekleştirdiği, bir kısmı ise yağların kimyasal sindirimini ağız ve midede gerçekleştirdiği yönünde yanlışlığına sahiptirler. Elde edilen sonuçlar alana katkı sağlayacağı düşünülen, sindirim sistemi ile ilgili alandan farklı kavram yanlışlığı olduğunu da göstermektedir.

Belirlenen son kavram yanlışlığı ise öğrencilerin tüm besinlerin midede yapıtaşlarına ayrıldığını ilişkin görüşlerini yansıtan KY10’dur. KY10 midenin sindirim sisteminin temel organı olduğu yönünde alanyazındaki benzer çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Örneğin, Güngör (2009) ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü üç yıllık boylamsal bir araştırma neticesinde öğrencilerin “sindirim sisteminin biricik organı mide” şeklinde bir yaklaşıma sahip olduğunu, bu yaklaşımın hem kültürel hem de medya aracılığıyla yerleştiği ve formal eğitim öncesinde bu temel üzerine kurulu ön bilgiler nedeniyle öğretim sırasında kavram yanlışlığına neden olduğunu belirtmiştir.

Kavram yanlışlığı, bilimsel bilgidan bağımsız olarak bireyin kişisel deneyimleri sonucu zihninde oluşan ve/veya toplumsal ve teknolojik etkileşim (aile, okul, arkadaş iletişimi, görsel-işitsel medya) sonucu zihnine yerleşen alternatif görüşlerdir. Öğretim öncesinde ve/veya öğretim sırasında ortaya çıkan bu kavram yanlışlığı öğrencilerin ilgili konu alanında bilimsel bilgiye ulaşmasını engellediği gibi, konu alanına ilişkin ilginin azalmasına, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine ve dolayısıyla akademik başarılarının olumsuz yönde etki etkilenmesine sebep olmaktadır (Driver & Easley, 1978; Sarı Ay & Aydoğdu, 2015; Tekkaya, 2002; Treagust, 1995; 2012; Wessel, 1999). Fen konularının birbiriyle sıkı ilişki içinde bulunduğu hareketle, sindirim sisteminde oluşacak kavram yanlışlıklarının takip eden ilişkili diğer konularda ve/veya diğer kademelerdeki sindirim sistemi konularında bütünleşik yanlışlığına neden olacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, alanyazında yer alan benzer kavram yanlışlığına rastlandığı gibi alana katkı sağlayacağı düşünülen alandan farklı kavram yanlışlığı da teşhis edilmiştir. Bu kavram yanlışlığı sindirim sistemi konusu içinde birbiriyle sürekli ve sıkı bir ilişki içinde bulunan temel kavramları (fiziksel sindirim, kimyasal sindirim, emilim, yapı taşları vs.) içermektedir. Bu nedenle konunun bütünüyle anlaşılmasını engeller niteliktedirler. Bu değerlendirme ışığında ilk öneri öğretimde kılavuz vazifesi gören öğretmenler içindir. Öğretmenlerin her kademedeki öğrencilerinin mevcut yerleşmiş kavram yanlışlıklarını teker teker belirlemesi zor ve zaman alıcı bir süreçtir. Bu bakımdan çalışma sonucunda teşhis edilen kavram yanlışlığı ile alanyazında belirlenmiş diğer kavram yanlışlığı konusunda öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları, bu kavram yanlışlığından öğretim sürecinde engel teşkil edecek olanlarının belirlenerek önleyici tedbirlerin alınması ya da öğretim sürecini buna göre planlamalarının uygun olacağı değerlendirilmektedir. Bunun yanında, bu çalışma ve alanyazındaki diğer çalışmalarla teşhis edilmiş kavram yanlışlıklarının öğretim programlarının hazırlanması aşamasında değerlendirmeye alınabileceği düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını arttırdığı ile kavram yanlışlıklarını azalttığı yönünde birçok çalışma

bulgusu yer almaktadır (Demir, 2012; Kurtçuoğlu, 2007; Özsevgeç ve diğer., 2012; Rule, 2004; Şahin ve Oktay, 1998; Yel ve Yiğitel, 2005). Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim süreçlerini sınıf ortamı ve düzeyine uygun yöntem ve teknikler ile zenginleştirmeleri halinde kavram yanılgılarının azalmasının muhtemel olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, öğrencilerin sindirim sistemi konusunda düşük kavramsal anlama oranı eşliğinde birçok kavram yanılgısına sahip olmaları yönündeki veriler fen bilimlerindeki bilgi, beceri ve okuryazarlık eksikliğine ilişkin genel durumu gösterir niteliktedir. Bu nedenle, sindirim sistemindeki gibi öğrenciler tarafından soyut algılanan kavramların somutlaştırılması açısından modelleme ya da analogilerin kullanılması, öğretmenlere kavram yanılgıları ile ilgili hizmet içi eğitim, seminer ya da kurs verilmesi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulması, kavram yanılgılarının eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına verilecek ders içeriklerine dâhil edilmesi, ders kitaplarının kavram yanılgısına sürüklemeyecek şekilde planlanmasının mevcut kavram yanılgılarının dirençli yapısının ortadan kaldırılmasına ya da yeni kavram yanılgılarının oluşumunu önlemeye yardımcı olacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Alicı, D., Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Karaca, E., Özbek, Ö.Y. & Yaşar, M. (2011) Eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Ankara: Pegem Akademi Yayınları*.
- Arslan, H. O., Çiğdemoğlu, C., & Moseley, C. (2012). A three-tier diagnostic test to assess pre-service teachers' misconceptions about global warming, greenhouse effect, ozone layer depletion, and acid rain. *International Journal of Science Education, 34*(11), 1667-1686.
- Aykutlu, I. & Şen, A. I. (2012). Üç aşamalı test, kavram haritası ve analogi kullanılarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 275.
- Ayvacı, H. Ş., Özsevgeç, T., & Cerrah, L. (2004). Yıldırım kavramının farklı yaş grubundaki öğrencilerde gelişimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 351-360.
- Bahar, M. (2003). Biyoloji eğitiminde kavram yanılgıları ve kavram değişim stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3*(1), 27-64.
- Baki, A. (1999). Cebirle ilgili işlem yanılgılarının değerlendirilmesi. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, 23-25 Eylül 1998, 46-55.
- Balım, A. G., Ormancı, Ü. (2012). İlköğretim öğrencilerinin "maddenin tanecikli yapısı" ünitesine yönelik anlama düzeylerinin çizim yoluyla belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 1*(4), 255-265.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8. Baskı). *Ankara: PegemA Yayıncılık*.
- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Caleon, I., & Subramaniam, R. (2010). Development and application of a three-tier diagnostic test to assess secondary students' understanding of waves. *International Journal of Science Education, 32*(7), 939-961.
- Carvalho, G. S., Silva, R., Lima, N., Coquet, E. & Clément, P. (2004). Portuguese primary school children's conceptions about digestion: identification of learning obstacles. *International Journal of Science Education, 26*(9), 1111-1130.

- Çakıcı, Y. (2005). Exploring Turkish upper primary level pupils' understanding of digestion. *International Journal of Science Education*, 27 (1), 79-100.
- Çakır, S. Ö., & Yürük, N. (1999). Oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda kavram yanılgıları teşhis testinin geliştirilmesi ve uygulanması. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, 23-25 Eylül 1998, 193-198.
- Çardak, O. (2015). Student science teachers' ideas of the digestive system. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 127-133.
- Cataloglu, E. (2002). *Development and validation of an achievement test in introductory quantum mechanics: The quantum mechanics visualization instrument (QMVI)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pennsylvania State University.
- Çetin-Dindar, A., & Geban, O. (2011). Development of a three-tier test to assess high school students' understanding of acids and bases. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 600-604.
- Çetinkaya, M., & Taş, E. (2016). "Vücudumuzda sistemler" ünitesine yönelik üç aşamalı kavram tanı testi geliştirilmesi. *Sosyal Bilimler Arastirmalari Dergisi*, (15), 317-330.
- Demir, R. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilere fen bilgisi dersinde sindirim konusunu basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Demir, M. (2012). 7.sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisi. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*. Niğde: Niğde Üniversitesi, 27-30 Haziran 2012.
- Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61-84.
- Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International journal of science education*, 25(6), 671-688.
- Ekiz, M. (2015). *Model ve etkinliklerle desteklenen öğretim sürecinin sindirim sistemi konusundaki kavram yanılgıları ve bilgi eksiklikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Garcia-Barros, S., Martínez-Losada, C., & Garrido, M. (2011). What do children aged four to seven know about the digestive system and the respiratory system of the human being and of other animals?. *International Journal of Science Education*, 33(15), 2095-2122.
- Gilbert, J. K. (1977). The study of student misunderstandings in the physical sciences. *Research in Science Education*, 7(1), 165-171.
- Gilbert, J., Osborne, R., & Fensham, P. (1982). Children's science and its consequences for teaching. *Science Education*, 66, 623-633.
- Güçlüer, E., & Kesercioğlu, T. (2011). A study on 7th grade students' misconceptions on the unit of "systems of our body". *II. World Conference on New Trends in Science Education (WCNTSE)*. Kuşadası, 19-23 Eylül 2011.

- Güngör, B. (2009). *İnsanda sindirim sistemi konusunda ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgılarının kökenlerinin belirlenmesine yönelik boylamsal bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, B., & Özgür, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sindirim sistemi konusundaki didaktik kökenli kavram yanılgılarının nedenleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 149-177.
- Halloun, I. A., & Hestenes, D. (1985). The initial knowledge state of college physics students. *American journal of Physics*, 53(11), 1043-1055.
- Hammer, D. (1996). More than misconception: multiple perspectives on student knowledge and reasoning, and an appropriate role for education research. *American Journal of Physics*, 64(10), 1316-1325.
- Hasan, S., Bagayoko, D., & Kelley, E. L. (1999). Misconceptions and the certainty of response index (CRI). *Physics education*, 34(5), 294-299.
- Hashweh, M. (1988). Descriptive studies of students' conceptions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(2), 121-134.
- Helm, H. (1980). Misconceptions in physics amongst South African students. *Physics Education*, 15(2), 92-105.
- Holland, S., Griffiths, R., & Woodman, M. (1997, March). Avoiding object misconceptions. In *ACM SIGCSE Bulletin* (Vol. 29, No. 1, pp. 131-134). 04 Aralık 2016 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/245f/e88ca316ec28d3161a6c4a5cc806e3703a59.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Jang, N. H. (2003). *Developing and validating a chemical bonding instrument for korean high school students*. Yayınlanmamış tez. Missouri: The Faculty Graduate School University.
- Klopfer, L. E., Champagne, A. B., & Gunstone, R. F. (1983). Naive knowledge and science learning. *Research in Science & Technological Education*, 1(2), 173-183.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kurtçuoğlu, S. (2007). *Lise II. sınıf biyoloji dersi sindirim sistemi konusunda uygulanan çoklu zeka kuramının öğrencilerin başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- McCloskey, M., Caramazza, A., & Green, B. (1980). Curvilinear motion in the absence of external forces: Naive beliefs about the motion of objects. *Science*, 210(4474), 1139-1141.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mintzes, J. J. (1984). Naive theories in biology. Children's concepts of human body. *School Science and Mathematics*, 84, 548-554.
- Novak, J. D. ve Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Nunez, F. ve Banet, E. (1997). Students' conceptual patterns of human nutrition. *International Journal of Science Teaching*, 19, 509-526.
- Osborne, R.J. & Gilbert, J.A. (1980), A Method for Investigation of Concept Understanding in Science. *European Journal of Science Education*, 20(9), 825-838.

- Özgür, S., & Pelitoglu, F. C. (2008). The investigation of 6th grade student misconceptions originated from didactic about the “digestive system” subject. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 149-159.
- Öztaş, H. (2015). First -year university students’ misconceptions about digestive tract and its functions. *TIKEM Journal of Education*, 1(1), 119-123.
- Ös, S. (2006). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen bilgisi müfredatındaki biyoloji kavramlarının anlaşılma düzeyinin tespit edilmesi ve anlaşılmama nedenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özbilen, A.,G. (2015). *Kavramçarkı diyagramının öğrencilerin kavramsal gelişimlerine, motivasyonlarına ve biyolojiye yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. (Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsevgeç, L. C., Artun, H., & Ünal, M. (2012). The effects of Swedish Knife Model on students’ understanding of the digestive system. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* (Vol. 13, No. 2).
- Pelitoğlu, F., (2006). İlköğretim 6. sınıf “sindirim sistemi” konusunun transpozisyon didaktik teorisine göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Peşman, H., & Eryılmaz, A. (2010). Development of a three-tier test to assess misconceptions about simple electric circuits. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 208-222.
- Pfundt, H., & Duit, R. (1991). *Bibliography: Students’ alternative frameworks and science education*. Kile, Germany: University of Kiel Institute for Science Education.
- Prokop, P., & Fancovicová, J. (2006). Students’ ideas about the human body: Do they really draw what they know. *Journal of Baltic Science Education*, 2(10), 86-95.
- Rule, C. A. (2004). Using form and function analogy object boxes to teach human body systems. *School Science and Mathematics*, 104 (4), 155-169.
- Sarı Ay, Ö., & Aydoğdu, C. (2015). Maddenin halleri ve ısı konusunda kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-111.
- Schmidt, H. J. (1997). Students' misconceptions—looking for a pattern. *Science education*, 81(2), 123-135.
- Sutton, C. R. (1980). The learner’s prior knowledge: A critical review of techniques for probing its organisation. *European Journal of Science Education*, 2, 107-120.
- Şahin, F. ve Oktay, A. (1998). İlkokul öğrencilerinde el yapması modeller ve dramatizasyonla biyolojik kavramlar ve aralarındaki ilişkilerin öğretilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 265-277.
- Tan, K. C. D., Goh, N. K., Chia, L. S., & Treagust, D. F. (2002). Development and application of a two-tier multiple choice diagnostic instrument to assess high school students' understanding of inorganic chemistry qualitative analysis. *Journal of research in Science Teaching*, 39(4), 283-301.
- Taşdemir, A., & Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 124-148.

- Taşlıdere, E. (2016). Development and use of a three-tier diagnostic test to assess high school students' misconceptions about the photoelectric effect. *Research in Science & Technological Education, 34*(2), 164-186.
- Teixeira, M. F. (2000). What happens to the food we eat? Children's conceptions of the structure and function of the digestive system. *International Journal of Science Education, 22*(5), 507-520.
- Tekkaya, C., Çapa, Y. ve Yılmaz Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji konularındaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 140-147.
- Thompson, F. & Logue, S. (2006). An exploration of common student misconceptions in science. *International Education Journal, 7*(4), 553-559.
- Toyoma, N. (2000). What are food and air like inside our bodies? Children's thinking about digestion and respiration. *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 220-230.
- Treagust, D. F. (1985). Diagnostic tests to evaluate student misconceptions in science. *Science Education Association of Western Australia: Western Australian College of Advanced Education, Perth, October 1984*, 17.
- Treagust, D. F. (1995). *Diagnostic assessment of students' science knowledge. In Learning science in the schools.* Glynn, S. M. & Duit, R. (eds). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Treagust, D. F. (2012). Diagnostic assessment in science as a means to improving teaching, learning and retention. *In Proceedings of The Australian Conference on Science and Mathematics Education (formerly UniServe Science Conference).*
- Treagust, D. F., & Chandrasegaran, A. L. (2007). The Taiwan national science concept learning study in an international perspective. *International Journal of Science Education, 29*(4), 391-403.
- Trowbridge, J. E., & Mintzes, J. J. (1985). Students' alternative conceptions in animal classification. *School Science and Mathematics, 85*(4), 304-316.
- Tuncay, T., Akçam, H. K., & Dökme, İ. (2011). Üç aşamalı sorularla sınıf öğretmeni adaylarının bazı temel fen kavramları hakkında sahip oldukları kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 817-842.
- Türk eczacılar birliği (TEB) (2006). *TEB haberler eylül-ekim 2006.* Ankara: Türk eczacılar birliği. http://www.e-kutuphane.teb.org.tr/pdf/tebhaberler/eylul_ekim06/16.pdf adresinden temin edilmiştir.
- Uğur, U.K. (2010). *Lise öğrencilerinin sindirim sistemi ile ilgili kavram yanılgılarının iki aşamalı testler ile tespit edilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Viennot, L. (1979). Spontaneous reasoning in elementary dynamics. *European Journal of Science Education, 1*(2), 205-221.
- Wessel, W. (1999). Knowledge construction in high school physics: A study student teacher interaction. *Saskatchewan School Trustees Association Research Centre Report.*
- Wuttirom, S., Sharma, M. D., Johnston, I. D., Chitaree, R., & Soankwan, C. (2009). Development and use of a conceptual survey in introductory quantum physics. *International Journal of Science Education, 31*(5), 631-654.

- Yağbasan, R., & Gülçiçek, A. G. Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 102-120.
- Yel, M. ve Yiğitel, S. (2005). Lise II. sınıf biyoloji dersi sindirim sistemi konusunda uygulanan çoklu zeka kuramının öğrencilerin başarısına etkisi. 04 Aralık 2016 tarihinde http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2302-29_05_2012-08_30_30.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yürük, N., & Çakır, Ö. S. (2000). Lise öğrencilerinde oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda görülen kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 185-191.

SUMMARY

The topics in science classes have many abstract topics, and students have misconceptions some of them coming from the period before they start education and some of them occur during their educations. The observation that misconceptions prevent meaningful and permanent learning because of the nature which is difficult to change prompted researchers to determine such misconceptions (Arslan, Cigdemoglu, & Moseley, 2012; Peşman & Eryılmaz, 2010; Taşlıdere, 2016; Toyoma, 2000). The topics in science classes proceed in a *spiral* way and complement each other. One of these *spiral* topics is the digestive system. “The digestive system, nutrients and digestion” are the concepts that have preserved their importance since early times, and many individuals have pre-knowledge on these concepts before they start formal education (Güngör, 2009). Since the findings of recent studies show that the foreknowledge of the students cause that students frequently have misconceptions during their formal education, it is necessary to determine the foreknowledge given to students and their misconceptions. The purpose of the study, which was conducted in this context, is to determine the misconceptions of seventh grade students on digestive system by using a 3-tier test.

The review method, which is among the most-frequently used descriptive study methods, was applied in the study. The study was conducted on 230 students, 111 male (48%), and 119 female (52%), studying at the seventh grade at a state school in Izmir, Buca County in 2016-2017 Academic Year. The Digestive System Conceptual Measuring Tool (DSCMT), which consisted of three tier and 12 questions, was used as the data collection tool in the study. The first tier is the question part in which there are distractors that include possible misconceptions and the true answer. In the second tier, there are the justifications on the answers given in the first part. In the third tier, there is the “Self-Confidence” part in which the answers of the students given in the first and second stage are measured with statements like “I am not sure; I am indecisive; I am sure; I am extremely sure”. The Cronbach Alpha Reliability Coefficients for the first tier, two tier and three tier of the tool were calculated as 0,71, 0,75, 0,78, respectively. In addition, the lower and upper groups of the DSCMT were defined with 27% rate, and the item difficulty of the first tier was determined as 0,31-0,78; the distinctiveness was determined as 0,37-0,77; the item difficulty of the two tier was determined as 0,28-0,76, the distinctiveness was determined as 0,44-0,77; the item difficulty of the three tier was determined as 0,21- 0,60; the distinctiveness was determined as 0,35- 0,77. On the other hand, special care was given to cover some assumptions that have to exist in a measuring tool. The relation between two tier point and the self-confidence point in the third tier of the measuring scale was investigated with Pearson Product-Moment Correlation Coefficient for structural validity; and it was determined that there was a positive and significant relation ($r=0,31$, $p<0,01$). In addition, the Point Biserial Correlation Coefficient was calculated to determine whether the test items differentiated between the students who received high points and those who received low points; and it was determined that the average correlation coefficient of the test was 0.54. It was also determined that all the items in the measuring scale had values higher than 0.20 and were acceptable. In addition, it was determined with the calculations on False Negative and False Positive, which should be minimized to be less than 10% for the content validity that the False Positive rate was 0-3%; and False Negative rate was 0-6%. The answers of the students were analyzed in the following categories; Scientific Knowledge, Misconceptions, False Positive, False Negative, Lucky Guess, and Lack of Knowledge.

The data obtained in DSCMT showed that the conceptual understanding levels of the students on digestive system was 47% at the first tier, 44% at the two tier, and 33% at the three tier. According to the results, although the majority of the students (64%) had self-confidence when answering the questions, they were at lower conceptual understanding level (for two tier 44%), which showed that the students have misconceptions. In the analysis of the dataset, a total of twelve misconceptions 5 of which were different from the field (KY 5-8-9-11-12) and the rest in previous studies on digestive system. The misconceptions adopted by the students were as follows; “The latest digestion and absorption happens in the small intestines” (KY7) 20%; “The majority of water is absorbed in the small intestines” (KY3) 17%; “Physical digestion occurs in the esophagus” (KY1) 17%; “Not all nutrient elements are as small as to penetrate through cells” (KY5) 14%; “Digestion starts in the mouth and ends in the large intestines” (KY6) 14%; “The majority of water is absorbed in the kidneys” (KY4) 13%; “Digestion products are carbohydrates, proteins and fat” (KY8) 13%; “The building blocks of carbohydrates are fat

acids and glycerol" (KY9) 13%; "Chemical and physical digestion occurs in esophagus" (KY2) 11%; "All nutrients are decomposed to their building blocks in the stomach" (KY10) 10%; "The digestion of the fats occurs only with the pancreatic juice" (KY11) 10%; and "The chemical digestion of fats occur in the mouth and the stomach" (KY12) 10%.

When the data obtained in the study are assessed as a whole, it is observed that there are misconceptions mentioned in the literature and there are also some misconceptions which are different from the field. These misconceptions include some basic concepts (physical digestion, chemical digestion, absorption, building blocks, etc.) that are interrelated closely with each other about the digestive system. For this reason, they prevent the complete understanding of the topic. In this context, supporting the classes with experiments and visual aids, and concretization of abstract concepts may help to eliminate the resistant structure of misconceptions or prevent the formation of new ones.

Doi: 10.14686/buefad.312405

İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki

Yusuf CERİT, Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, cerit_y@ibu.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4961-8667>

Bilal YILDIRIM, Yrd. Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bilal.yildirim@izu.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6225-5859>

Öz: Bu çalışmanın amacı ilkökullerinin etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmanın verileri 2016-2017 öğretim yılında Bolu il merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan ilkökullerde görev yapan 257 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Sharma (2010) tarafından geliştirilen ve Cerit, Kadioğlu Ateş ve Kadioğlu (baskıda) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Etkili Liderlik Nitelikleri Ölçeği" ile, Hoy (2014) tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğu ve etkili liderlik niteliklerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: liderlik, etkili liderlik nitelikleri, okul etkililiği

The Relationship Between Primary School Principals' Effective Leadership Behaviours and School Effectiveness

Abstract: The purpose of the this study was to explore the relationship between primary principals' effective leadership qualities and school effectiveness. Data in this study were collected from a total number of 257 classroom teachers. Classroom teachers' perceptions of school effectiveness was measured using perceived school effectiveness scale developed by Hoy (2014) and was adapted by Yıldırım (2015), and effective leadership qualities was measured using effective leadership qualities developed by Sharma (2010) and was adapted by Cerit, Kadioğlu Ateş ve Kadioğlu (in review). Mean, standard deviation, correlation and regression test used in analysis of the data. Data analysis indicated that there was a significant positively correlation between effective leadership qualities and perceived school effectiveness, and effective leadership qualities was significantly predictor of perceived school effectiveness.

Key Words: leadership, effective leadership qualities, school effectiveness

1.GİRİŞ

Eğitimsel gelişme ve değişiminin, sıklıkla okul yönetiminin niteliğine bağlı olduğuna inanılır. Okul profesyonellerinin görevleri ve sorumlulukları, yaşam niteliğini artırma ve kendi farkındalıklarını gösterme, kendi kendilerini geliştirme ile toplumlar ve kültürle ilgili sorunları anlamak için öğrencilere yardım etmeyi içerir. Eğitim, gelecek nesillerin düşüncelerini besleme ve geliştirmeye katkı yaptığından toplumların geleceği için yatırım aracı olarak düşünülür. Bu yüzden eğitimi ve eğitim sistemini iyileştirmek için eğitim üzerinde etkiye sahip olan faktörleri araştırmak önemlidir (Laila, 2015). Bu nedenle eğitim hizmetinin verildiği kurumlar olan okulların etkili şekilde faaliyet göstermelerine odaklanılmış ve okulların etkililiğinin sağlanabilmesi için neler yapılması gerektiği araştırmalara konu olmuştur.

Alan yazında okul etkililiği kavramının tanımında bir uzlaşma sağlanamamasına rağmen birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir; Klopff, Schelden ve Brennan (1982) okul etkililiğini öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği optimum bir öğrenme çevresinin yaratılması şeklinde tanımlamıştır (Akt. Balcı, 2001). Tatlah ve Iqbal (2012) tarafından okul etkililiği, çocukların başarısı olarak tanımlanmıştır. Okul etkililiği, öğrencilerle ilgili bireysel verilere dayalı olarak belirlenen okul puanıdır (Balcı, 2001). Creemers ve Reezigt (1997) okul etkililiğini, eğitimsel süreçler ve sonuçlar arasındaki amaç-araç ilişkileriyle, özellikle okullar ve sınıflar arasındaki öğrenci başarısındaki farklılıkları açıklamayı amaçlayan öğrenci bilgi ve becerileriyle ilgili bütün teori ve araştırmaların sonucu olarak tanımlamıştır. Reezigt ve Creemers (2005)'e göre okul etkililiği güçlü bir şekilde öğrenci sonuçlarına ve bu sonuçlarla ilişkili okul ve sınıf özelliklerine odaklanır. Bu yüzden okul etkililiği, okulların sahip oldukları materyalleri, donanımı ve fiziksel çevresini kullanarak öğretmenlerin öğrencileri için oluşturdukları hedeflere ulaşma düzeyleri olarak tanımlanabilir (Laila, 2015). Bu tanımlamalardan anlaşılacağı gibi okul etkililiği genel olarak öğrencilerin gelişimi ve başarılarına dayalı olarak açıklanmıştır.

Alan yazında etkili okulların farklı araştırmacılar tarafından özellikleri tanımlanmıştır. Örneğin, Edmund (1979) etkili okulun özelliklerini güvenli ve düzenli bir çevre, öğrencilerden yüksek beklentiler, görevleriyle ilgili öğrenme fırsatı, güçlü öğretimsel liderlik, öğrencilerin ilerlemesinin sıklıkla izlenmesi, olumlu okul-aile ilişkisi ve açık bir okul misyonu şeklinde ifade etmişlerdir (Akt. Trujillo, 2013). Okul etkililiği üzerine yapılan birçok çalışmada etkili okulun; 1) güçlü öğrenme çevresi, 2) güçlü öğretimsel liderlik, 3) yüksek personel morali, 4) delile dayalı karar verme, 5) yüksek öğretmen yeterliği şeklinde beş özelliğinin olduğu ortaya çıkmıştır (Hofman ve Hofman, 2011; Sammons, Gu, Day ve Ko, 2011; Wang, Walters ve Thum, 2013). Bununla birlikte etkili bir okul, öğretmenleri çalışmaya teşvik edici bir vizyona, açık ortak amaç ve hedeflere, etkili bir iletişime, çocukların görüşlerini ifade edebilme ve öğretmenlerle etkileşimi kurabilmeyi destekleyen, çocukların kişisel ve sosyal gelişimini besleyen, nitelikli personel ve iyi uzmanlara sahip olan iyi bir çevredir (Purkey ve Smith, 1993).

Birçok ülkede (ABD, İsviçre, Hollanda, İngiltere, Finlandiya, İtalya v.b.) eğitim araştırmacıları ve politikaçıların öğrencilerin iyi şekilde yetiştirilebilmeleri ile ilgilenmeleri, okulların etkililiği üzerinde yoğun şekilde çalışmaların yapılmasına neden olmuştur (Day, Gu ve Sammons, 2016). Okul etkililiği ile ilgili çalışmaların bazıları okulların etkililik düzeylerine veya etkili okulların özelliklerinin belirlenmesine odaklanırken (Hofman ve Hofman, 2011; Wang v.d., 2013), bazı çalışmalarda okul etkililiğini etkileyen faktörlere odaklanılmıştır (Bolanle, 2013; Tatlah ve Iqbal, 2012). Konuyla ilgili çalışmalar okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul etkililiğini etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermiştir (Tatlah ve Iqbal, 2012). Okul liderliği, hedef oluşturma, paydaşların ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ve hedeflere ulaşmayı sağlama gibi birçok açıdan eğitim kurumlarının etkililiğinde vazgeçilmez bir rol oynamaktadır (Odhiambo ve Hii, 2012; Parylo ve Zepeda, 2014; Sharma, 2010). Okul yöneticileri, eğitimsel ve

yönetimsel seçimlerini veya iyi politikaları uygulamaya dönüştürmedeki başarısızlığı okulların etkililiği açısından sorunlar oluşturabilecektir (Hofman ve Hofman, 2011).

Alan yazında okul etkililiği açısından müdürlerin liderlik niteliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır (Sammons v.d., 2011; Wallin, 2003). Bu çalışmalarda okul müdürlerinin liderlik nitelikleri şu şekilde belirlenmiştir: 1) Yönlendirme: Etkili okullarda müdürler aile, öğrenci ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde misyon, hedef ve amaçlar oluştururlar. 2) Öğrencilerin öğrenmelerini sağlama: Etkili okullarda müdürler öğrencilerin başarısını artırmak için koordine edilmiş bir okul planı geliştirir ve yerleştirirler. 3) Okul iklimi: Etkili okullarda müdürler, öğretmenlerin seçimi ve atanması ile performanslarının değerlendirilmesi için bir yöntem geliştirirler ve öğretmenlere ilgi gösterme eğilimindedirler. 4) Mesleki gelişme: Etkili okullarda müdürler öğretmenlerin ve kendilerinin mesleki gelişimleri için bir program oluştururlar (Wallin, 2003). Sammons v.d. (2011) okul liderliğinin öğrenciler ve öğretmenlerin çalışmalarında yüksek beklentiler oluşturmayı ve işbirlikçi çalışmayı içeren yönlendirme; öğretim etkinliklerini geliştirmek için yeni fikirler üretmeye öğretmenleri teşvik etmeyi kapsayan insanları geliştirme; öğretmenler arasında işbirliği içerisinde çalışmayı teşvik etme, işleyiş sürecini iyileştirme ve kaynakların dağıtımında çocukların ihtiyaçlarını dikkate almayı içeren örgütü yeniden dizayn etme; çalışmalarında verileri kullanmayı teşvik etmeyi kapsayan veri kullanma; sınıf etkinliklerini düzenli olarak gözleme ve öğretimi iyileştirmek için öğretmenlerle çalışmayı kapsayan gözlemi kullanabilme becerilerine sahip olmaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Okul liderleri, vizyon oluşturma, etkileme, öğretmenlerin entelektüel uyarımına saygı duyarak çalışma istekliliklerini artırma, ödüllendirme ve akademik liderlik yoluyla okul etkililiğine katkı sağlayabileceklerdir (Boonla ve Trepurthar, 2014). Bolanle (2013) tarafından yapılan çalışmada okulun etkililiğini sağlayabilmek için okul müdürlerinin teknik, insan ilişkileri, dönüşümsel ve ortamsal liderlik becerilerine sahip olmalarının kritik olduğu ortaya çıkmıştır. Laila (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, okulun etkililiğini sağlayabilmek için okul liderlerinin sahip olması gereken rolleri; okul için açık vizyon oluşturma, bir öğrenme toplumu oluşturma, öğrencilerin ilerlemelerini izleme, hem personel hem de öğrenciler için yüksek düzeyde ulaşılabilir olma, okulun sürekli gelişiminde başarıya ulaşma, öğretmenlerin karar verme sürecine katılımını sağlama ve öz saygılarını artırma olarak sıralamıştır.

Okul etkililiği ile okul müdürlerinin liderlik nitelikleri arasındaki ilişkinin varlığı yapılan birçok çalışmada ortaya çıkmıştır (Bolanle, 2013; Boonla ve Trepurthar, 2014; Hallinger ve Heck, 2010; Hofman ve Hofman, 2011; Kazancıoğlu, 2008; Yılmaz, 2010). Okul liderliği ile okul etkililiği arasında ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, okul liderliğinin okulun etkililiği üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Bolanle, 2013; Boonla ve Trepurthar, 2014; Hallinger ve Heck, 2010; Hofman ve Hofman, 2011; Kazancıoğlu, 2008; Sammons v.d., 2011; Tatlah ve Iqbal, 2012; Yılmaz, 2010). Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerinin öğretmenlerin okullarının etkili olduğunu düşünmelerini olumlu şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Müdürler öğretime odaklanma, öğretim ve öğretmenler için kaynakların temini ve erişebilirliğini sağlama, olumlu okul ve öğrenme iklimini oluşturma yoluyla öğrencilerin öğrenmelerini sağlayarak okulun etkililiği üzerinde etkili olmaktadır (Hallinger, Bickman ve Davis, 1996). Ayrıca okul liderlerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırma ve öğretim etkinliklerini nitelikli şekilde gerçekleştirebilmelerinde destek sağlamaları öğrenci performanslarına olumlu şekilde yansımaktadır (Fullan, 2001). Bununla birlikte okul kültürünü şekillendirme yoluyla da okul liderleri okul etkililiği üzerinde etkili olmaktadır (Witziers, Bosker ve Kruger, 2003). Hallinger (2010) çalışmasında müdürlerin liderliklerinin işbirlikçi öğrenme kültürü oluşturma, öğretmen gelişimini sağlayan bir yapı ve kültür, öğrencilerin motivasyonu, katılımı ve başarısını artıran bir okul iklimi geliştirme yoluyla okul etkililiği üzerinde etkiye sahip

olduğunu vurgulamıştır. Day v.d. (2016) çalışmalarında okul liderlerinin, okulun ihtiyaçlarını belirleme ve anlama, öğretimsel uygulamaları açık şekilde ifade etme ve ortak örgütsel değerler geliştirme yoluyla okul etkililiğini etkilediği ortaya çıkmıştır. Okul liderleri güvenli ve düzenli öğrenme çevreleri oluşturabilmek için yoğun şekilde çalışma, açık öğretimsel hedefler oluşturma, öğrenci ve öğretmenlerden yüksek performans beklentilerine sahip olma ve olumlu aile-okul işbirliğini geliştirme yoluyla okulun etkililiğine katkı yaparlar (Jacobson, 2011).

Leithwood, Anderson, Mascall ve Straus (2010) okul liderlerinin öğrencilerin öğrenme ve okul sonuçlarını etkilemesinin dört yolla gerçekleştiğini belirtmiştir: okul müdürlerinin problem çözme kapasiteleri ile liderlik ve pedagojik bilgilerini kullanarak öğretmenlerin pedagojik davranışı ve yeterliliklerini etkileyebilme niteliğini içeren rasyonel yol; müdürlerin esinlendirme ve destekleme yoluyla öğretmenlerin duygusal durumlarını etkilemelerini ifade eden duygusal yön; müdürlerin profesyonel veya bürokratik eğilimlerini gösteren iş süreç ve prosedürlerinin organizasyonu ve okulun formal yapısına vurgu yapan örgütsel yön; ve okul müdürlerinin etkilerine daha az bağlı olan öğrencilerin kişisel özelliklerini ifade eden aile yönüdür. Babaoğlu, Nalbanti ve Çelik (2017) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin öğretmenleri ve öğrencileri güdüleme ve olumlu ilişkiler kurarak okulların işleyişi ve başarısını etkileyebildikleri ortaya çıkmıştır. Kazancıoğlu (2008) ise demokratik liderliği benimseyen müdürlerin okulu gelişmesine ve ilerlemesine yönelik yenilik arayışları ve olumlu ilişkiler yoluyla okul etkililiğini sağlayabileceklerini ileri sürmüştür.

Yukarıda açıklamalar ve araştırma sonuçları okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okulun etkililiği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazında çoğunlukla okulun etkililiği öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin çoğunlukla öğretmenler tarafından yönetildiği dikkate alındığında, okul liderlerinin öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyonu, bağlılığı ve mesleki gelişimleri gibi değişkenleri etkileyerek dolaylı olarak öğrencilerin başarılarına katkı yaptığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesinin, okul etkililiğini etkileyebilecek liderlik niteliklerinin neler olduğunun ve bu liderlik niteliklerinin hangi oranda okul etkililiği ile ilişkili olduğunun belirlenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yurtdışı alan yazında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul etkililiği üzerinde etkisi araştırılmasına rağmen Türkiye’de etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara ulaşılabildiği kadarıyla rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul etkililiği ile okul müdürlerinin etkili liderlik nitelikleri arasındaki olası ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin okullarının etkililik düzeyine ilişkin algıları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeyine ilişkin algıları nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeyleri ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeyleri okul etkililiğinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 22 ilkokulda görev yapan 351 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada evrene ulaşma olasılığı bulunduğu için örneklem seçilmemiş evrenin bütününden konu ile ilgili bilgiler elde edilmiştir. Ancak evrende yer alan 19 öğretmene ulaşılamadığı ve 75 öğretmen ise araştırmaya katılmak istemedikleri için bu çalışmanın katılımcılarını 257 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin % 56.4'ü kadın (n:145), % 43.5'i (n:112) ise erkektir. Öğretmenlerin % 8,5'i (n:22) yüksekokul, % 79.3'ü (n: 204) fakülte ve % 12'si (n:31) ise yüksek lisans eğitimi almıştır. Öğretmenlerin % 6.2'si (n:16) 1-5 yıl, % 10.11'i (n:26) 6-10 yıl, % 26.4'ü (n:68) 11-15 yıl, % 30.3'ü (n: 78) 16-20 yıl ve % 26.8'i (n:69) ise 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptirler.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek için Sharma (2010) tarafından geliştirilen ve Cerit, Kadioğlu Ateş ve Kadioğlu (basım aşamasında) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Etkili Liderlik Nitelikleri Ölçeği, sınıf öğretmenlerinin okulun etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek için ise Hoy (2014) tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği kullanılmıştır.

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği: Sınıf öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ile ilgili örnek maddeler: "Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.", "Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir." Ölçeğin puanlamasında 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 6 (Tamamen Katılıyorum) arasında dereceleme kullanılmıştır.

Algılanan okul etkililiği ölçeğinin 8 maddelik yapısının bu çalışmanın verileriyle uyum gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Modelin uyum iyiliği düzeyini belirlemek için X^2/df , RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), GFI (Uyum İyiliği İndeksi), ve CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) istatistikleri kullanılmıştır. DFA sonuçları ($X^2= 194.421$, $df=58$, $X^2/df= 3.35$, $RMSEA=.05$, $CFI=.94$, $GFI=.90$) algılanan okul etkililiği ölçeğinin 8 maddelik yapısının uyum indeksinin iyi olduğunu göstermiştir. Buna ilaveten ölçeği oluşturan maddelerin parametre değerleri .73 ile .91 arasında değişmiştir. Sonuç olarak ölçeğin 8 maddelik yapısı bu çalışma verileri ile yapılan analizlerde de doğrulanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin açıkladığı varyansın %75.30 olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiştir. Ölçeğin alfa değeri .89, madde toplam korelasyonu .56 ile .76 arasında değiştiği bulunmuştur. Buna göre, ölçeğin iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

Etkili Liderlik Nitelikleri Ölçeği: Araştırmada okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla Sharma (2010) tarafından geliştirilen 40 maddelik ölçeğin Sun, Wang ve Sharma (2014) tarafından kısaltılmış formu olan ve Cerit, Kadioğlu Ateş ve Kadioğlu (basım aşamasında) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 16 maddeden oluşan Etkili Liderlik Nitelikleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ile ilgili örnek maddeler: "Okul müdürüm öğretmenlerin yaşamlarının her yönüyle ilgilenirler.", "Okul müdürüm okulda bir aile atmosferi yaratır." Ölçeğin puanlamasında 1 (Hiç Katılmıyorum) ile 5 (Tamamen Katılıyorum) arasında dereceleme kullanılmıştır.

Etkili Liderlik Nitelikleri Ölçeği'nin 16 maddelik yapısının bu çalışmanın verileriyle uyum gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Modelin uyum iyiliği düzeyini belirlemek için X^2/df , RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), GFI (Uyum İyiliği İndeksi), ve CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) istatistikleri kullanılmıştır. DFA sonuçları ($X^2= 201.425$, $df=54$, $X^2/df= 3.73$, $RMSEA=.06$, $CFI=.92$, $GFI=.90$) algılanan okul etkililiği ölçeğinin 16 maddelik yapısının uyum indeksinin iyi olduğunu göstermiştir. Buna ilaveten ölçeği oluşturan maddelerin parametre değerleri .69 ile .94 arasında değişmiştir. Sonuç olarak ölçeğin 16 madde ve 8 faktörlü yapısının bu çalışmada geçerli bir yapı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 1

Etkili Liderlik Nitelikleri Ölçeği Boyutları ve Cronbach Alfa Değerleri

Boyut No	Boyut Adı	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1	Öz Yönetim	2	.66
2	Zaman Yönetimi	2	.92
3	Etki	2	.82
4	Rahat Ettirme	2	.84
5	Karar Verme	2	.83
6	Bağlılık	2	.86
7	İletişim	2	.86
8	Empati	2	.86

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda öz yönetim faktörünün Cronbach alfa değeri .66, zaman yönetimi faktörünün alfa değeri .92, etki faktörünün alfa değeri .82, rahat ettirme faktörünün alfa değeri .84, karar verme faktörünün alfa değeri .83, bağlılık faktörünün alfa değeri .86, iletişim faktörünün alfa değeri .86 ve empati faktörünün alfa değeri .81 bulunurken toplam ölçeğin alfa değeri ise .94 bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonunun .74 ile .86 arasında değiştiği bulunmuştur. Buna göre, ölçekteki maddelerin Etkili Liderlik Niteliklerini ölçmeye yönelik olduğu yani iç tutarlılığının bulunduğu ifade edilebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin okulun etkililiğine ilişkin algıları ile okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları ile müdürlerin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları üzerinde ne düzeyde etkili olduğuna yönelik ise Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkökul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarını belirlemek için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Aritmetik ortalama değerlerine göre, sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine orta düzeyde sahip olduklarını düşündükleri ifade edilebilir (\bar{X} : 2.95, ss: .60). Öğretmenlerin okul müdürlerinin en fazla zaman yönetimi (\bar{X} : 3.06, ss: .86) ve öz yönetim niteliklerine (\bar{X} : 3.04, ss: .82), en az ise iletişim niteliğine (\bar{X} : 2.79, ss: .63) sahip

olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Tablo 2'deki aritmetik ortalama değerlerine göre, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların ortalamaya yakın bir düzeyde etkili olduğu düşüncesine sahip oldukları ifade edilebilir (\bar{X} : 2.90, ss: .72).

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Liderlik Nitelikleri ve Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Değişkenler	\bar{X}	ss
Okul Etkililiği	2.90	.72
Özyönetim	3.04	.82
Zaman Yönetimi	3.06	.86
Etki	2.83	.62
Rahat Ettirme	2.85	.85
Karar Verme	2.95	.82
Bağlılık	3.09	.87
İletişim	2.79	.63
Empati	2.87	.64
Toplam Liderlik Nitelikleri	2.95	.60

Sınıf öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin algıları ile müdürlerin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir. Tablo 3'deki korelasyon değerlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin algıları ile karar verme (r: .530, p< .01), etki (r: .488, p< .01), rahat ettirme (r: .472, p< .01), bağlılık (r: .453, p< .01) ve empati boyutları (r: .415, p< .01) arasında anlamlı, olumlu ve orta düzeyde ilişki olduğu, öz yönetim (r: .392, p< .01), zaman yönetimi (r: .266, p< .01) ve iletişim boyutları (r: .236, p< .01) arasında ise anlamlı olumlu ve düşük düzeyde ilişki olduğu ifade edilebilir. Korelasyon analizi sonuçları etkili liderlik niteliklerine sahip olma ile okul etkililiği (r: .516, p: .000) arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olduğunu düşünen sınıf öğretmenlerinin okullarının daha etkili olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

Tablo 3

Etkili Liderlik Nitelikleri ile Okul Etkililiği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Okul Etkililiği
Özyönetim	.392*
Zaman Yönetimi	.266*
Etki	.488*
Rahat Ettirme	.472*
Karar Verme	.530*
Bağlılık	.453*
İletişim	.236*
Empati	.415*
Toplam Liderlik Nitelikleri	.516*

*P< .01

Etkili liderlik niteliklerinin sınıf öğretmenlerinin okul etkililiğine ilişkin algıları üzerinde etkiye sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir. Regresyon analizi sonuçları empati, iletişim, etki, rahat ettirme, karar verme,

bağlılık, öz yönetim ve zaman yönetimi boyutlarının birlikte öğretmenlerin okul etkililiği algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($R^2=.469$, $F_{(8, 248)}=27.485$, $p=.000$). Bu faktörler birlikte öğretmenlerin okul etkililiği algılarının % 46.9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre öğretmenlerin okul etkililiği algıları üzerinde en çok zaman yönetimi boyutunun, en az ise bağlılık boyutunun etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizinin anlamlılığına ilişkin t test sonuçları incelendiğinde ise, empati boyutunun ($\beta=.043$; $t=.408$; $p>.05$) anlamlı bir etkisinin olmadığı, özyönetim ($\beta=.224$; $t=3.146$; $p<.01$), zaman yönetimi ($\beta=.385$; $t=4.226$; $p<.01$), etki ($\beta=.247$; $t=2.247$; $p<.01$), rahat ettirme ($\beta=.271$; $t=3.689$; $p<.01$), karar verme ($\beta=.354$; $t=4.046$; $p<.01$), bağlılık ($\beta=.196$; $t=2.042$; $p<.05$), ve iletişim ($\beta=.243$; $t=2.592$; $p<.01$) boyutlarının ise öğretmenlerin okul etkililiği algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre etkili liderlik niteliklerinin öğretmenlerin okul etkililiği algılarının önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4

Etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiğine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Özyönetim	.196	.062	.224	3.146	.002*
Zaman Yönetimi	.320	.076	.385	4.226	.000*
Etki	.287	.099	.247	2.898	.004*
Rahat Ettirme	.230	.062	.271	3.689	.000*
Karar Verme	.311	.077	.354	4.046	.000*
Bağlılık	.161	.079	.196	2.042	.043**
İletişim	.278	.107	.243	2.592	.010**
Empati	.048	.113	.043	.408	.684
R= .685; R ² = .469		F _(8, 248) = 27.485		p= .000	

*P< .01, **P< .05

4. TARTIŞMA

Günümüzde toplumun en önemli yatırımının insanların eğitimi olduğu kabul edilmeye başlanmıştır (Mulford, 2003). Toplumlar, üyelerini ekonomik yaşamın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler olarak yetiştirmenin yanında, onların bireysel ve sosyal açıdan gelişimlerine ve vatandaşlık bilincine sahip olmalarını sağlamaya çaba göstermektedirler. Bu da ülkelerin eğitime verdikleri önemin artmasına ve eğitim hizmeti veren kurumlar olarak okulların işleyiş şekline odaklanılmasına yol açmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, görev yaptıkları okulların orta düzeyde etkili olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların bazılarında bu çalışmanın bulgusuyla paralel şekilde öğretmenlerin okullarının orta düzeyde etkili olduğunu düşündükleri bulunurken (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2006; Şenel ve Buluç, 2016), bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin okullarının ortalamasının üzerinde etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir (Ayık ve Ada, 2009; Kanmaz ve Uyar, 2016; Yıldırım ve Ada, 2015; Yılmaz, 2015). Öğrencilerin nitelikli şekilde yetiştirilebilmesinde okul etkililiğinin önemli olduğu düşünüldüğünde okulların etkililiğinin üst düzeye çıkarılmasının gerekli olduğu ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine orta düzeyde sahip oldukları düşünülmektedirler. Günümüzde eğitim kurumlarından beklentilerin artması okul liderlerinin sorumluluğunun artmasına yol açmaktadır (Mulford, 2003). Çağdaş toplumun ihtiyaçları eğitim sistemine adapte etmek istendiği için okul liderlerinin rol ve sorumlulukları

artmış ve yoğunlaşmıştır. Okulların artan özerkliği ve hesap verebilirliği okul liderliğini öncekinden daha önemli hale getirmiştir (Odhiambo ve Hii, 2012). Bu nedenle okul müdürlerinin liderlik becerilerinin neler olması gerektiği, bu becerilere ne derece sahip oldukları ve bunları uygulamaya dönüştürme düzeylerinin ne olduğu konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Boonla ve Trepuptharat, 2014; Day, Harris, Hadfield, Tolley ve Beresford, 2000; Laila, 2015; Sammons v.d. 2011; Sharma, 2010). Bu çalışmaların bazılarında öğretmenler, okul liderlerinin dürüst, iletişim becerisine sahip, katılımı benimseyen, destekleyici, okul için açık bir vizyona sahip olmalarını istemektedirler (Bolanle, 2013; Day v.d., 2000; Laila, 2015). Sharma (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler etkili okul liderlerinin teknik becerilerden daha çok insancıl niteliklere sahip olmaları gerektiğini düşündükleri bulunmuştur. Okul müdürlerinin liderlik niteliklerine sahip olmalarının nitelikli eğitim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde ve okulun performansında çok önemli olduğu (Aubrey, Godfrey ve Harris, 2013) düşünüldüğünde, bu çalışmada okul müdürlerinin orta düzeyde liderlik niteliklerine sahip olmalarının istenilen bir durum olmadığı ifade edilebilir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma düzeyleri ile okul etkililiği arasında olumlu ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Alan yazında bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunda araştırmada elde edilen bulguyu destekler şekilde okul liderliği ile okul etkililiği arasında olumlu ilişkinin olduğu bulunmuştur (Bolanle, 2013; Boonla ve Trepuptharat, 2014; Hallinger ve Heck, 2010; Hofman ve Hofman, 2011; Sammons v.d., 2011; Tatlah ve Iqbal, 2012; Yılmaz, 2010). Okul müdürleri okulun insan ve madde kaynaklarını kullanma sorumluluğuna sahiptirler (Laila, 2015). Dolayısıyla müdürler okulun kaynaklarını etkili şekilde yönlendirerek öğretimin nitelikli şekilde gerçekleştirilmesini sağlamadan birincil derecede yükümlü olan kişilerdir. Okulların etkili olabilmesi yaratıcı düşünme becerisine, alanındaki değişimi öngörebilme, yardım edebilme kapasitesine, nitelikli eğitimi güvence altına alabilme, kaynakları etkili kullanma, bütün çocukların öğrenmelerini artırmak için mesleki liderlik yapabilme yeterliliğine sahip olan liderlere bağlıdır (Laila, 2015). Hızlı şekilde değişen ve çok fazla teknoloji yönelimli bir toplumda öğrenciler, okulda ve hayatta başarıya ulaşmak için onlara yardımcı olacak bilgi ve becerileri kazanmaya ihtiyaç duyacaklardır. Okul çevresinin bu evrilen doğası eğitim liderlerinden yüksek taleplerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Fook ve Sidho, 2009). Bu açıdan okulların etkili şekilde eğitim hizmeti verebilmeleri okul müdürlerinin liderlik niteliklerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu çalışmada da okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olmalarının öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte araştırma sonuçları, kişilerarası beceriler (etki, rahat ettirme, iletişim ve empati gibi) ve yönetsel becerilere (zaman yönetimi ve karar verme) sahip olan müdürlerin okulların etkililiğine olumlu yönde katkı yaptığını göstermiştir (Bolanle, 2013; Kazancıoğlu, 2008; Laila, 2015). Bu sonuçlarla paralel şekilde bu çalışmada müdürlerin öğretmenlerle ilişki kurabilme becerisini içeren iletişim, etki ve rahat ettirme nitelikleri ile yönetsel becerileri içeren karar verme ve zaman yönetimi gibi niteliklere sahip olmalarının okul etkililiği üzerinde anlamlı ve olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak alan yazının aksine okul müdürlerinin empati becerilerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı bulunmuştur. Oysa empati niteliği, öğretmenlerle yakın ilişki kurma ve onları anlamayı vurgulaması nedeniyle öğretmenlerin okullarının etkili şekilde işlemesi için daha fazla çaba göstermelerine neden olabilir. Dolayısıyla empati niteliğinin okul etkililiği üzerinde olumlu katkı yapacağı beklenen bir durum iken, bu çalışmada bununla

uyumlu olmayan şekilde empatinin okul etkililiği üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin kendileriyle kişisel yakınlık kurma düzeyleriyle öğretim etkinliklerini nitelikli şekilde gerçekleştirebilmek için sorumluluklarını yerine getirmeye yönelik çabalarını birbirinden ayırma eğiliminde olmalarından kaynaklanabilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okullarının ortalamaya yakın bir düzeyde etkili olduğunu, okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine orta düzeyde sahip olduklarını düşündükleri ve okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olmalarının öğretmenlerin okul etkililiği algıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullarının etkili olduklarını algılayabilmelerini sağlayabilmede okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olmalarının önemli olduğu ileri sürülebilir.

Müdürlerin karar alma niteliği ile okul etkililiği arasında ilişkinin varlığına dayalı olarak öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürlerinin karar alabilme niteliğine sahip olduklarını düşündüklerinde okul etkililiği algılarının artacağı ileri sürülebilir. Öğretmenlerin, okulların işleyişi sürecinde yapılması gereken işlemlerin belirlenmesi veya karşılaşılan sorunların çözümü konusunda müdürlerinin beceri sahibi olduğunu düşünmeleri, okulların amaçlarına ulaştıkları algısının oluşmasına, dolayısıyla da okulun etkili olduğunu düşünmelerine yol açabilir. Bu açıdan müdürlerin karar verme becerilerinin geliştirilmesini öğretmenlerin okulların etkili olduğunu düşünmelerine katkı yapabilir.

Öğretmenlerin okul etkililiği algıları ile etkili okul müdürlerinin etkileme becerisine sahip olmaları arasında olumlu ilişkinin olduğu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin okulun etkili olduğunu düşünebilmesi için müdürlerin öğretmenleri etkileyebilme becerisine sahip olmasının gerekli olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada okul müdürlerinin bağlılık ve rahat ettirme niteliklerinin öğretmenlerin okul etkililiği algılarını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin müdürlerinin kendilerine ihtiyaç duyduklarında yardımcı olduklarını, okul başarısı için beklentilerin ötesinde çok çaba gösterdiğini ve okulun amaç ve değerlerine bağlı olduklarını düşünmeleri okul etkililiği algılarına olumlu katkı yapabileceği ifade edilebilir. Bunun için okul müdürleri öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde yardımcı olabilirler. Öğretmenlerin sorunlarını rahatlıkla anlatabilecekleri sıcaklığı ve yakınlığı hissettirebilecek bir ilişki kurabilirler. Okul çalışanlarıyla birlikte sosyal etkinliklerde bulanabilirler.

Kaynaklar

- Aubrey, C., Godfrey, R. ve Harris, A. (2013). How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 5-29.
- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 15-25.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Babaoğlu, E., Nalbanti, A. ve Çelik, E. (2017). *Okul başarısına okul yöneticisinin etkisi*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi 11-13 Mayıs 2017, Başkent Üniv., Ankara.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Bolanle, A. O. (2013). Principals' leadership skills and school effectiveness: The case of South Western Nigeria. *World Journal of Education*, 3(5), 26-33.

- Boonla, D. ve Trepurtharat, S. (2014). The relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the Office of secondary education area 20. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 991-996.
- Cerit, Y., Kadioğlu Ateş, H. ve Kadioğlu, S. (Baskıda). Etkili okul müdürlerinin liderlik nitelikleri ile öğretmenlerin değişime açık olma düzeyleri arasındaki ilişki. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*,
- Creemers, B. P.M. ve Reezigt, G. (1997). School effectiveness and improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and Improvement*, 8 (4), 96-429.
- Day, C., Gu, Q ve Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., ve Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24.
- Fook, C.Y. ve Sidhu, G.K. (2009). Leadership characteristics of an excellent principal in Malaysia. *International Education Studies*, 2(4), 106-116.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass, San Francisco, CA
- Hallinger, P. (2010). *Leadership for learning: What we have learned from 30 years of empirical research*. Paper presented at the Hong Kong School Principals' Conference 2010: Riding the Tide, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.
- Hallinger, P., ve Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(20), 95-110.
- Hallinger, P., Bickman, L. ve Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96 (5), 527-49.
- Hofman, W.H.A. ve Hofman, R.H. (2011). Smart management in effective schools: effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands. *Educational Administration Quarterly*, 47 (4), 620-645.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44.
- Kanmaz, A. ve Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Kazancıoğlu, M. M. (2008). *Özel okullarda üst düzey yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma (İstanbul örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klopf, G., Schelden, E. ve Brennan, K. (1982). The Essentials of effectiveness: A job description for principals. *Principal*, March, 35-39-8.
- Laila, A. (2015). The effective school: The role of the leaders in school effectiveness. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 695-721.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B. ve Straus, T. (2010). School leaders' influences on student learning: the four paths. in T. Bush, L. Bell ve D. Middlewood (Eds), *The Principles of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Mulford, B. (2003). School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness. *OECD*
- Odhiambo, G., ve Hii, A. (2012). Key stakeholders' perceptions of effective school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 232-247.
- Parylo, O. ve Zepeda, S.J. (2014). Describing an effective principal's perceptions of the central office leaders. *School Leadership & Management*, 34(5), 518-537.

- Purkey, S.C. ve Smith, M.S. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Reezigt, G. ve Creemers, B. P.M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C. ve Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Sharma, S. (2010). Preferred leadership qualities of principals-What do teachers prefer? *Journal Management & Leadership*, 2, 42-58.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9 (4), 1-12.
- Tatlah, I.A. ve Iqbal, M.Z. (2012). Leadership styles and school effectiveness: Empirical evidence from secondary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 790-797.
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective school research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 426-452.
- Wallin, J. (2003). Improving school effectiveness. *ABAC Journal*, 23(1), 61-72.
- Wang, A.W., Walters, A.M. ve Thum, Y.M. (2013). Identifying highly effective urban schools: Comparing two measures of school success. *International Journal of Educational Management*, 27(5), 517-540.
- Witziers, B., Bosker, R. ve Krüger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39, 398-425.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2015). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

SUMMARY

In many countries educational researchers and politicians have been interested in educating students well. This has resulted in intensively research on the effectiveness of schools (Day, Gu and Sammons, 2016). While some of the studies on school effectiveness focus on the effectiveness levels of schools or on determining the characteristics of effective schools (Hofman and Hofman, 2011; Wang et al., 2013), some studies have focused on factors affecting school effectiveness (Bolanle, 2013; Tatlah and Iqbal, 2012). The results of the various studies have shown that school principals' leadership behaviors are an important factor affecting school effectiveness (Tatlah and Iqbal, 2012). Many studies have indicated the existence of the relationship between principal's effective leadership qualities and school effectiveness (Bolanle, 2013; Kazancıoğlu, 2008; Yılmaz, 2010). The studies examining the relationship between school leadership and school effectiveness, it was found that school leadership had directly or indirectly effect on school effectiveness (Bolanle, 2013; Boonla and Treputthrat, 2014; Sammons et al., 2011; Tatlah and Iqbal, 2012; Yılmaz, 2010). The findings of the study conducted by Yılmaz (2010) indicated that the levels of school principals' fulfillment of instructional leadership behaviors positively affect perceives of teachers' schools effectiveness. Hallinger (2010) stated that principals' leader behaviours have effect on school effectiveness through the building of a collaborative learning culture, a structure and culture that promotes teacher development, and a school climate that promotes the motivation, participation, and success of students. School leaders contribute to the effectiveness of the school by working intensively to create safe and regular learning environments, building instructional objectives, having high expectations for performance from students and teachers, and developing positive family-school collaboration (Jacobson, 2011). Based on these explanations, It can be said that school principal leadership behaviours related to school effectiveness. Although there are some studies in the literature the relationship between principal's effective leadership qualities and school effectiveness, no studies examining the relationship between effective leadership qualities and school effectiveness have been carried out in Turkey. For this reason, this study focuses on the relationship between principal's effective leadership qualities and school effectiveness.

The sample of this study included 257 classroom teachers from 22 primary schools in Bolu. Classroom teachers' perceptions of school effectiveness was measured using perceived school effectiveness scale developed by Hoy (2014) and was adapted by Yıldırım (2015), and effective leadership qualities was measured using effective leadership qualities developed by Sharma (2010) and was adapted by Cerit, Kadioğlu Ateş and Kadioğlu (in review).

To determine the consistency of 8 items of school effectiveness scale, and 16 items of the effective leadership qualities scale, confirmatory factor analysis (CFA) performed on data for the sample of this study. The results of CFA for school effectiveness scale indicated that fit index of the 8 items school effectiveness scale showed a good fit to the data ($\chi^2= 194.421$, $df=58$, $\chi^2/df= 3.35$, $RMSEA=.05$, $CFI=.94$, $GFI=.90$). In addition, load values of the items of the scale ranged from .73 to .91. Consequently, it is revealed that 8 items structure of the scale is a valid structure. Internal reliability was measured by using Cronbach alpha coefficient, and alpha was 0.89 for the scale.

The results of CFA for the effective leadership qualities scale indicated that fit index of the 8 items school effectiveness scale showed a good fit to the data ($\chi^2= 201.425$, $df=54$, $\chi^2/df= 3.73$, $RMSEA=.06$, $CFI=.92$, $GFI=.90$). In addition, load values of the items of the scale ranged from .69 to .94. Consequently, it is revealed that 16 items and 8 factors structure of the scale is a valid structure. Internal reliability was measured by using Cronbach alpha coefficient, and alpha was 0.94 for the scale.

The findings of present study show that the perceptions of classroom teachers' school effectiveness was near the midpoint on the scale. It was found that the perceptions of classroom teachers' their principal with moderate leadership qualities. The rated most effective leadership qualities factor was the principals' time management and self-management by teachers, whereas the rated least effective leadership qualities factor was communication skills by teachers.

The Correlation analysis revealed that there was a significant positively correlation between effective leadership qualities and the perceptions of classroom teachers' school effectiveness. The perceptions of classroom teachers' school effectiveness is the most related to decision making, the lowest related to communication skills. The results of regression analysis indicated that effective leadership qualities had a positive impact on the perceptions of classroom teachers' school effectiveness.

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Bir Konudaki Eleştirel Düşüncülerinin Empati Açısından İncelenmesi

Esra ÇAKIRLAR ALTUNTAŞ, Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta:esracakirlar@hacettepe.edu.tr,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3566-8655>
Miraç YILMAZ, Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta:mirac@hacettepe.edu.tr,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3200-2767>
Salih Levent TURAN, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta:letur@hacettepe.edu.tr,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8006-9731>

Öz: Karma yöntemin benimsendiği bu araştırma biyoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konuya ilişkin genel eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme görüşlerini ve düzeylerini; bu konuya ilişkin karar verme durumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 2015-2016 Bahar Dönemi'nde bir devlet üniversitesinin Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 22 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. İki açık uçlu sorudan oluşan görüş alma formu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi, dereceli puanlama anahtarı değerlendirmeleri, betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünmenin empati kurmayı sağlayan ifadeler kullanıldığında derinleştiği; eleştirel düşünme düzeylerinin arttığı; karar verme durumlarının ise değiştiği bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: eleştirel düşünme, empati, karma yöntem, sosyobilimsel konular

Analysis of Critical Thinkings of Prospective Biology Teachers on a Socio-Scientific Issue in Terms of Empathy

Abstract: This mixed method study aims to analyse the general critical thinking and critical thinking by developing empathy levels of prospective biology teachers about socio-scientific issue and their decision making states related to this issue. 22 prospective biology teachers studying in a state university in Spring Term 2015-2016 participated to the study. Content analysis, rubric evaluations, descriptive and inferential statistics were used in the analysis of data collected with two-openended questions. As a result, the findings show that when statements enabling to develop empathy are made, critical thinking deepens, critical thinking levels increase and decision-making states change.

Key Words: critical thinking, empathy, mixed method, socio-scientific issues.

1.GİRİŞ

Çeşitli bilim dallarındaki hızlı gelişmelerin sonuçları toplumları ikilem içeren sosyobilimsel konularla karşı karşıya bırakmaktadır. Sosyobilimsel konular, genellikle etik, ahlaki ya da yasal ikilemler içeren; kesin olarak fikir birliğine varılamayan tartışmalı konular olarak tanımlanmaktadır (Sadler, 2004; Sadler ve Zeidler, 2004). Lee, Abd-El-Khalick ve Choi (2006) ise sosyobilimsel konuları, ahlaki-etik boyutları olan, insan yaşamı üzerinde önemli etkileri olabilecek sosyal çelişkiler olarak tanımlamıştır. Bir konunun sosyobilimsel olarak nitelendirilebilmesi, fen bilimleri konu içerikleri ile ilişkili olmasının yanı sıra konunun sosyal yaşamda anlam ve önem taşımasını gerektirmektedir (Eastwood vd., 2012 aktaran Topçu, 2015). Kolsto (2006) ve Sadler (2003) sorgulama ve karar verme becerilerine sahip sorumluluk sahibi bireylerin topluma kazandırılması için, tek doğrusu olmayan sosyobilimsel konulara programlarda yer vermek gerektiğini bildirmektedirler. Bu durum genetiği değiştirilmiş gıdalar gibi güncel yaşamda karşımıza sıklıkla çıkan sosyobilimsel konuların derslerde ele alınmasını anlamlı kılmaktadır. Bunun yanısıra Paul (1991) eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerin kazandırılmasında öğrencilerin bu becerileri kullanmasını gerektiren belirli disiplinler ve konu alanlarına yer verilmesini önermektedir. Bunlara dayanarak bireylerin sosyobilimsel bir konuda etkili karara ulaşabilmesinin, konunun olası etik, ahlaki ve yasal sonuçlarını birlikte değerlendirdiği eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişebilmesi için ise sosyobilimsel konuların programda ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Epstein'e (1999) göre eleştirel düşünme, bilginin fazla olduğu dünyaya karşı bir savunma şeklidir. Eleştirel düşünme yeteneği, bireylerin tek doğrusu olmayan iddialar ve düşünceler arasında sorgulama yapmasının yanı sıra konuyu analiz edebilmesine de yardımcı olacaktır. Eleştirel düşünebilme ve sağlıklı kararlar alabilme, eğitilmiş bir bireyde olması beklenen bilişsel becerilerdendir (Gardner, Larsen, Baker, Campbell & Crosby, 1983). Bu önemli becerinin her yaştaki bireye öğretilebileceği ifade edilmektedir (Demirel, 2012; Walsh ve Paul, 1988). Paul (1991), eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek adına örnek eleştirel düşünce öğelerinin, zihin özelliklerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin belirli disiplinler ve konu alanları içinde işlenmesinin gerekliliğini; Nosich (2012: s. 23) ise bireylerde eleştirel düşünmenin gelişmesinde empatinin önemini vurgulamaktadır. Cüceloğlu'na (1995) göre bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkenlerden biri, başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmesi, diğer bir ifade ile empati yapabilesidir.

Empati, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlama, hissetme ve bu durumu karşısındakine iletme süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2005). Cotton (1991), zihinde canlandırmayı netleştiren empati becerisinin, duygusal zekânın merkezi bileşenlerinden biri olarak eleştirel düşünmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu savunmaktadır. Buna göre empati kurma, eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireylerde olması beklenen bir özelliktir. Etkili bir empati için ise düşünmede engel teşkil eden benmerkezcilikten kurtulmanın bir ön şart olduğu belirtilmektedir (Dökmen, 2005; Nosich, 2012, s.23).

Bireylerin sahip olduğu önyargılar ve düşünceler, sosyobilimsel konuları algılama biçimini etkileyebilir. Ancak bireyler, bu konuları algılama biçimlerinin bilişsel modellemelerinden etkilendiğinin farkında olmasalar bile (Paul, 1984) bu farkındalık bireylere eleştirel düşünme becerisi ile kazandırılabilir. Eğitim felsefecileri, eleştirel düşünmenin öğretim sürecinde kullanılacak bir seçenek yerine, eğitimin ayrılmaz bir parçası olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Norris, 1985).

Günümüzde sınırsız bilgi kaynağı ile karşı karşıya olan bireylerin, toplumda net olarak fikir birliğine varılamayan sosyobilimsel konularla ilgili nitelikli bilgiye ulaşmasında eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri oldukça önemlidir. Fen eğitiminde sosyobilimsel konuları öğretime dâhil etmenin gerekçesi, sorgulama ve karar verme becerilerine sahip sorumluluk sahibi bireylerin topluma kazandırılması olarak bildirilmiştir (Kolsto, 2006; Sadler, 2003). Sosyobilimsel konular, fen bilimleri disiplinlerinden biri olan biyolojide, son zamanlarda artış gösteren biyoteknoloji ve beraberindeki ürünleri, küresel ısınmayı, enerji kaynaklarının çevre üzerine etkisini, sağlıktaki embriyonik köken hücreleri ve gen terapisi gibi uygulamaları doğrudan insanı ve etkileşimde bulunduğu çevreyi etkileyen birçok konuyu kapsamaktadır. Dolayısıyla sosyobilimsel konular, biyoloji öğretim programında bu ve benzer başlıklarda yer almaktadır. Sosyobilimsel konuları içeren ortaöğretimdeki öğretim programlarında, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Geleceğin karar vericilerinin karşılaşacağı farklı sosyobilimsel konularda etkin karara varabilmeleri, bireylerin derslerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarının kullanılması ile mümkün olacaktır.

Üst düzey düşünme becerilerine sahip ve eleştirel düşünebilen öğretmenlerin, günlük hayatta çok sık karşılaşılan sosyobilimsel konuların öğrenciler tarafından nitelikli biçimde anlaşılmasında, bu konulara ilişkin kararların altında yatan eylem ve süreçlerin algılanmasında ve öğrencilerin bilinçli bir şekilde karar vermelerinde önemli rol oynadığı bildirilmektedir (Albe, 2008; Kolsto, 2006). Literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin çalışmalar bulunmasına rağmen, biyoloji öğretmen adaylarına yönelik olan ve sosyobilimsel bir konu ile ilgili eleştirel düşünme becerileri üzerinde empatinin katkısını ortaya koyan çalışmaya rastlanmamıştır. Empatinin eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenlerden biri olarak gösterilmesinden yola çıkılarak (Nosich, 2012, s.23), günlük yaşamımızı etkileyen bir sosyobilimsel konunun, olası ahlaki ve yasal sonuçlarının empatiyle birlikte değerlendirildiği eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi literatüre yeni ve etkili bir bakış açısı sunabilir. Bu çalışmada eleştirel düşünme becerilerinde empatinin etkisini ortaya koymak adına biyoloji öğretmen adaylarının sağlık, bilim, yasalar ve ekonomi gibi açılımlarıyla günlük yaşamlarında sıklıkla karşılarına çıkan ve sonuçları henüz tam olarak bilinmeyen tarımsal uygulamalar ve gıdalardaki genetiği değiştirilmiş ürünlerle ilgili sosyobilimsel konuya ilişkin genel eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuç ve önerileri, henüz profesyonel meslek hayatı başlamamış biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin ve empatinin eleştirel düşünmedeki etkisinin belirlenmesi; sosyobilimsel konulara ilişkin öğrenme ortamlarının iyileştirilmesinin ötesinde, sosyobilimsel konularda sorgulayan, üst düzey düşünme becerilerine, ahlaki ve etik değerlere sahip öğrenciler yetiştirilmesine katkılar sağlanması bakımından önemlidir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma ile biyoloji öğretmen adaylarının, sonuçları tam olarak kestirilemeyen genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarıyla ilgili sosyobilimsel konuya ilişkin eleştirel düşünme ve aynı sorunun empati kurarak sorulması sonucunda belirttikleri görüşlerinin, eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme düzeylerinin, bu düzeyler arasında fark olup olmadığının ve karar verme durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç altında incelenecek olan araştırma alt problemleri şöyle sıralanabilir:

1. Biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin sosyobilimsel konudaki eleştirel düşünme görüşleri ve aynı sorunun empati kurarak sorulması sonucunda belirttikleri görüşleri nasıldır?

2. Biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin sosyobilimsel konudaki eleştirel düşünme düzeyleri ve empati kurarak eleştirel düşünme düzeyleri nedir?

3. Biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin sosyobilimsel konudaki eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme düzeyleri arasında fark var mıdır?

4. Biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin sosyobilimsel konudaki onay durumları, eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme görüş sorularında değişiklik göstermekte midir?

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir karma yöntem araştırmadır. Karma yöntem araştırmaları, sosyal bilimlerde özellikle eğitim bilimlerinde disiplinler arası araştırmaların gerçekleşmesi ile araştırılan olayın çeşitli yönlerinin açığa kavuşmasına yardımcı olmaktadır (Creswell ve Garrett, 2008). Bu çalışmada öğrenci görüşleri nitel olarak içerik analizine tabii tutulacak ve dereceli puanlama anahtarı ile verdikleri cevaplar puanlanarak nicel olarak değerlendirilecek ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında nicel olarak fark olup olmadığı araştırılarak, onay verme durumları açısından tartışılacaktır. Araştırma çok yönlü olduğundan ve farklı araştırma yolları kullanıldığından karma yöntemin seçilmesine karar verilmiştir.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Bahar Dönemi'nde Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin Biyoloji Eğitimi lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 22 biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yönteminde kıstas, öğretmen adaylarının yöneltilen görüş sorularında yer alan genetiği değiştirilmiş ürünlerin, bu ürünlerin tarımsal uygulamalarını bu uygulamaların çevresel etkilerine ilişkin bilgileri edindiği "Çevre Koruma ile Moleküler Biyoloji derslerini almış olmaları" şeklinde belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinin bu ölçüte göre yapılmasının sebebi sağlık, bilim, yasalar ve ekonomi gibi açılımlarıyla oldukça geniş bir yelpazede tartışılan ve sonuçları henüz tam olarak bilinmeyen tarımsal uygulamalar ve gıdalardaki genetiği değiştirilmiş ürünlerle ilgili sosyobilimsel konuya ilişkin mümkün olduğunca fazla bilgi ve görüşe sahip olmalarıdır. Böylelikle araştırılmak istenen alt problemlerin daha verimli bir biçimde incelenebilmesi mümkün olabilecektir. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	21	95.5
	Erkek	1	4.5
Sınıf Düzeyi	4.Sınıf	14	63.6
	5.Sınıf	8	36.4
Akademik Başarı	2.00-2.99	7	31.8
	3.00-4.00	15	68.2

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya %95.5 (f=21) kadın, % 4.5 (f=1) erkek olmak üzere 22 biyoloji öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcı biyoloji öğretmen adayları, ağırlıklı olarak

4. sınıfta öğrenim görmektedir (% 63.6, f=14) ve 3.00-4.00 arasında akademik başarıya sahiptir (%68.2).

2.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada biyoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki eleştirel düşünme düzeylerine ve aynı sorunun empati kurarak eleştirel düşünme düzeylerine yönelik iki açık uçlu görüş sorununun yer aldığı görüş alma formu kullanılmıştır. Görüş alma formundaki ilk soru *“Tarım arazilerinde genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesini onaylıyor musunuz? Bu konudaki görüşlerinizi ve nedenlerinizi açıklayınız.”* şeklinde eleştirel düşünmeye yönelik iken, ikinci soru *“Verimli bir araziniz olduğunu düşünün. Kendi arazinizde genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesine onay verir miydiniz? Bu konudaki görüşlerinizi ve nedenlerinizi açıklayınız.”* empati kurarak eleştirel düşünmeye yöneliktir. Öğretmen adaylarından bu sorulara ilişkin görüşlerini içeren bir metin yazmaları istenmiştir ve her bir soru için 40 dakika olmak üzere toplam 80 dakika süre tanınmıştır.

Görüş alma formunda, incelenmek istenen olgunun esnek bir yaklaşımla ele alınmasını sağlayan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Görüş alma formunun kapsam geçerliği için alanında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerlik güvenilirliğe göre daha önceliklidir (Yıldırım & Şimşek, 2011: s. 256). Bu nedenle veri toplama aşamasında geçerliği sağlayabilmek adına araştırma alanına yakınlık ve elde edilen verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca dış geçerliği sağlayabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

2.3.1. Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarı

Analitik dereceli puanlama anahtarı, örneklemin başarısının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren puanlama aracı olarak tanımlanmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2009). Araştırmacılar tarafından çalışmada elde edilen nitel verileri sayısallaştırmak adına *“Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarı”*, 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi Projesi olarak ortaya çıkan ve literatürde farklı kültürlere uyarlanma aşamasında madde ve boyut farklılaşmaları görülen Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin (CCTDI) geliştirilmesi aşamalarında ortaya çıkan kuramsal alt yapıdan yararlanılarak hazırlanmıştır. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçen *“Doğruyu arama”*, kendi düşüncelerinin yanında karşıdaki bireylerin düşüncelerini dikkate almayı ölçen *“Açık fikirlilik”*, potansiyel sorunlar karşısında akıl yürütme becerilerini ölçen *“Analitiklik”*, bilgiye dayalı karar verme becerilerini ölçen *“Sistematiklik”*, akıl yürütme sürecine duyduğu güveni ölçen *“Kendine güven”*, bireyin yeni bilgiler edinme eğilimini belirleyen *“Meraklılık”* ve bilişsel gelişimi ölçen *“Olgunluk”* olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır (Kökdemir, 2003).

Hazırlanan Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarına ait 3 boyut araştırmacılar tarafından *“Bilgi”*, *“Empati”* ve *“Mantık”* olarak isimlendirilmiştir. *“Bilgi”* boyutu, *“Sistematiklik”* boyutunun kuramsal temelleri göz önünde bulundurularak; genetiği değiştirilmiş ürünlerin üretim amaçlarına, bu ürünlerin ilişkili olduğu alanlara, olası yarar ve zararlarına ilişkin ölçütleri içine alan genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin temel bilgiler ile karar verme becerilerini içermektedir. *“Açık fikirlilik”* boyutunun kuramsal temelleri doğrultusunda hazırlanan *“Empati”* boyutu kişinin kendisinin ve karşı görüşün düşüncelerini dikkate alma, olayları değerlendirme biçimini ölçmektedir. *“Doğruyu arama”* boyutunun kuramsal temellinden yola çıkarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarının *“Mantık”* boyutunda ise görüşlerin ifade biçimi ve görüşlerin niteliğini ele alan ölçütler yer almaktadır.

Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarının kapsam geçerliği, moleküler genetik ve dereceli puanlama hazırlama alanlarında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri ile sağlanmış, güvenilirliği için ise aynı soruya ilişkin iki ölçüm arasındaki Pearson Korelasyon katsayısına ile Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma oranı hesaplamalarına (interrate agreement) bakılmıştır. İki ölçüm arasındaki Pearson Korelasyon katsayısı 0,97, uzlaşma oranı ise %91 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda dereceli puanlama anahtarı geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Dereceli Puanlama Anahtarına ilişkin düzey tanımları belirlenen ölçütler doğrultusunda “oldukça başarılı” üç puan, “kabul edilebilir” iki puan, “yetersiz” bir puan olacak şekilde belirlenmiştir. Görüş alma formunda yer alan görüşler ise belirlenen ölçüt tanımlarına uygun olarak puanlanmıştır.

Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Dereceli Puanlama Anahtarının “Bilgi” boyutundan en az 5-15, “Empati” ve “Mantık” boyutlarından ise 1-3 arasında olacak şekilde toplamda alınabilecek maksimum puan 21 iken, alınabilecek minimum puan 7'dir. Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Eğilimi Dereceli Puanlama Anahtarının “Bilgi” boyutunda orta değer 10, “Empati” boyutunda 2 ve “Mantık” boyutunda 2 olmak üzere genel orta değer 14 olarak belirlenmiştir.

2.4. Veri Analizi

Biyoloji öğretmen adaylarının görüş alma formundaki sorulara ilişkin görüşleri öncelikle içerik analizine tabii tutulmuş, ikinci aşamada ise geliştirilen Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarı ile nitel veriler sayısallaştırılarak üç boyutta (bilgi, empati, mantık boyutları) değerlendirilmiştir. Parametrik bir test olan ve ortalama puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem için t-testine ilişkin normallik testi, örneklem sayısının 50'nin altında olması nedeniyle Shapiro-Wilk ile test edilmiştir (Tablo 2) (Büyüköztürk, 2014, s.42).

Tablo 2

İlişkili Örneklem İçin T-Testine İlişkin Normallik Testi

Ölçüm	Shapiro-Wilk Normallik Testi		
	İstatistik	sd	P
1.Görüş Sorusu (<i>Tarım arazilerinde genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesini onaylıyor musunuz? Bu konudaki görüşlerinizi ve nedenlerinizi açıklayınız.</i>)	.933	22	.140
2.Görüş Sorusu (<i>Verimli bir araziniz olduğunu düşünün. Kendi arazinizde genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesine onay verir miydiniz? Bu konudaki görüşlerinizi ve nedenlerinizi açıklayınız.</i>)	.942	22	.221

Tablo 2'de verilen birinci ve ikinci görüş sorularına ilişkin puanlar normal dağılım göstermektedir ($p>0.05$).

Yapılan içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Bu nedenle birbirine benzeyen ifadeler belirli temalar altında toplanmıştır. Verilerin kodlanmasında, öncelikle elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve anlamlı olan kısımlardan kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen kodları kapsayacak temalar atanmıştır. Ayrıca, yapılan analizin okuyucu tarafından anlamlandırılabilmesi için bulgular kısmında öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Okuyucuya sunulan doğrudan alıntılarda, öğretmen adaylarının isim bilgileri kısaltmalar şeklinde gösterilmiştir. Ö harfi, öğretmen adayını, yanındaki sayı ise öğretmen adayının isim bilgilerini temsil etmektedir.

Biyoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel konudaki eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünmeye ilişkin karar verme durumları verilen cevaplara göre belirlenen kategoriler oluşturularak değerlendirilmiştir. Buna göre genetiği değiştirilmiş ürünlere ilişkin eleştirel düşünme sonucunda ulaştıkları karar verme durumları onay, şartlı onay, şartlı ret ve ret olmak üzere 4 kategoride incelenmiştir. Yapılan istatistiki analizde öğretmen adaylarının karar verme durumları, karara ilişkin onayını bir koşula dayandırıyor ise “şartlı onay”, koşulsuz onay veriyorsa “onay”, ret etme durumunu bir koşula dayandırarak ifade ediyorsa “şartlı ret”, koşulsuz olarak ret ediyorsa “ret” şeklinde kategorize edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Ürünlerin Tarımsal Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Bu başlık altında biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamaları sosyobilimsel konusuna ilişkin eleştirel düşünme sorusu ve aynı sorunun empati kurarak sorulması sonucunda belirttikleri görüşler içerik analizine tabi tutulmuştur ve bu görüşlere ilişkin içerik analizi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Genetiği Değiştirilmiş Ürünlerin Tarımsal Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Sosyobilimsel Konudaki Eleştirel Düşünme Sorusuna İlişkin Görüşler				Sosyobilimsel Konudaki Empati Kurarak Eleştirel Düşünme Sorusuna İlişkin Görüşler			
Tema	Kod	F	F _{toplam} %	Kod	F	F _{toplam} %	
Hukuk	Ülkemizdeki kullanım alanlarını belirtme	7					
	Ülkemizdeki hukuki uygulamaları belirtme	6	15 11.3	Ülkemizdeki hukuki uygulamaları belirtme	2	2 1.6	
	Uygulamadaki teknik ve stratejilerden söz etme	2					
Ekonomi	Raf ömrünün uzaması	6		Raf ömrünün uzaması	3		
	Birim alandan alınan ürün miktarında artış	12		Birim alandan alınan ürün miktarında artış	11		
	Zor koşullara karşı dayanıklılık	4		Zor koşullara karşı dayanıklılık	2		
	Tohumda dışa bağımlılık	7	49 37.1	Tohumda dışa bağımlılık	5	30 24.6	
	Mevsiminden önce ürün yetiştirilmesi	7					
	Ürünlerin albenili olması	4		Ürünlerin albenili olması	3		
	Üretimin pahalı olması	2		Üretimin pahalı olması	4		
	Artan nüfusun besin ihtiyacının karşılanması	7		Artan nüfusun besin ihtiyacının karşılanması	2		
Ekoloji	Toprak kirliliğine yol açması	10		Toprak kirliliğine yol açması	7		
	Su kirliliğine yol açması	2		Su kirliliğine yol açması	4		
	Hava kirliliğine yol açması	1	52 39.4			47 38.5	
	Biyolojik çeşitliliğin olumsuz etkilenmesi	16		Biyolojik çeşitliliğin olumsuz etkilenmesi	16		
	Tarım arazilerinin verimliliğinin azalması	6		Tarım arazilerinin verimliliğinin azalması	10		

	Herbisite/İnsektisite karşı direnç	6			Herbisite/İnsektisite karşı direnç	3		
	Gen kaçışlarının yaşanması	11			Gen kaçışlarının yaşanması	7		
Etik	Amaç dışı kullanıma yönelim	1	3	2.3	Amaç dışı kullanıma yönelim	1	3	2.5
	Tüketici bilme hakkının ihlali	2			Tüketici bilme hakkının ihlali	2		
Empati	Toplum sağlığının etkilenmesi	10			Toplum sağlığının etkilenmesi	13		
	Hayvan sağlığının etkilenmesi	3			Hayvan sağlığının etkilenmesi	7		
			13	9.9	Gelecek kuşakların olumsuz etkilenmesi	10	40	32.8
					Kendi ve ailesinin sağlığının etkilenmesi	8		
					Verimsiz arazinin kullanı	2		

Tablo 3'te, biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin görüşlerinin içerik analizinde, her iki görüş sorusuna yönelik hukuk, ekonomi, ekoloji, etik ve empati olmak üzere aynı temalara yer verildiği görülmüştür.

Kodların dağılımına bakıldığında, hukuk temasına ilişkin eleştirel düşünme sorusu için 3 kod (hukuk teması altında kullanım alanları, hukuki uygulamalar, uygulamadaki teknik ve stratejileri) ve %9.4 dağılım; empati kurarak eleştirel düşünmeye dair görüş sorusunda ise 1 kod (hukuki uygulamalar) ve %1.6 oranında bir dağılım olduğu görülmüştür. Hukuk temasına ait eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme sorularına ilişkin görüşleri vurgulayan örnek ifadeler sırası ile aşağıdaki gibidir: (Ö: Öğretmen adayı)

Ö16: "Türkiye'de genetiği değiştirilmiş ürün satışı yasal olmamakla birlikte bilinen 23 yemde genetiği değiştirilmiş ürün kullanılıyor. Ayrıca yasal olmayan yollarla pek çok ürün genetiği değiştirilmiş ürün yetiştiren ülkelerden gelir. Hal böyle olunca genetiği değiştirilmiş ürün üretmesek de gelen ürünlerin GDO'suz olma ihtimali yoktur."

Ö6: "Artan nüfus yoğunluğunun yiyecek ihtiyacının karşılanması için ortaya çıkan genetiği değiştirilmiş ürünlerin sağlıklı bir şekilde üretilmesi için ülkemizin ya da ülkelerin kendine ait birimleri olmalı ki bu konuyla ilgili çalışmalarını dışa bağımlı olmadan yapabilsinler. Ülkemize giren yiyecekler hukuki düzenlemelerle gümrük kontrollerinde hassasiyetle kontrol edilmelidir."

Ekonomi temasına ilişkin olarak eleştirel düşünmeye yönelik görüş sorusunda 8 kod (raf ömrünün uzaması, birim alandan alınan ürün miktarındaki artış, zor koşullara karşı dayanıklı ürünler, tohumda dışa bağımlılık, mevsiminden önce ürün yetiştirilebilmesi, ürünlerin daha albenili olması, üretimlerinin pahalı olması ve artan nüfusun besin ihtiyacının karşılanması) ve %30.8 dağılım; empati kurarak eleştirel düşünmeye ilişkin görüş sorusunda ise 7 kod (raf ömrünün uzaması, birim alandan alınan ürün miktarındaki artış, zor koşullara karşı dayanıklı ürünler, tohumda dışa bağımlılık, ürünlerin daha albenili olması, artan nüfusun besin ihtiyacının karşılanması ve istihdamın sağlanması) ve %24.6 oranında bir dağılım olduğu görülmüştür. Ekonomi temasına ait eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme sorularına ilişkin görüşleri vurgulayan örnek ifadeler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

Ö15: "Genetiği değiştirilmiş ürünlerin tohum üretimi sınırlıdır. Tohum toprağa ekildiğinde yeniden ürün vermeyecek şekilde değiştirilmiştir. Bunun nedeni de tarımla uğraşanları yani ülkeleri tohum açısından kendilerine bağımlı hale getirmeyi amaçlamalarıdır."

Ö3: "...Açlığa çözüm olarak ortaya çıkan genetiği değiştirilmiş ürünlerin raf ömrü uzundur, herbisitlere karşı dirençlidir. Ürün verimi yüksektir. Birçok besin maddesi daha kısa zamanda ve yüksek verimle elde edilir."

Ekoloji temasında eleştirel düşünme sorusunda belirttikleri görüşlerinde 7 kod (toprak ve suyun yapısını bozması, hava kirliliği yaratması, biyolojik çeşitliliğin olumsuz etkilenmesi, tarım arazilerinin verimliliğinin azalması, herbisit ve insektisitlere karşı direnç oluşması, gen kaçışlarının yaşanması) ve %32.7 dağılım; empati kurarak eleştirel düşünmeye dair ikinci görüş sorusunda ise 6 kod (toprak ve suyun yapısını bozması, biyolojik çeşitliliğin olumsuz etkilenmesi, tarım arazilerinin verimliliğinin azalması, herbisit ve insektisitlere karşı direnç oluşması, gen kaçışlarının yaşanması) ve %38.5 oranında bir dağılım olduğu görülmüştür. Ekoloji temasına ait eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme sorularına ilişkin görüşleri vurgulayan örnek ifadeler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

Ö18: "Genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesi, o toprakta yaşayan diğer organizmaların da yetiştirilen ürüne karşı uyumunu tetikleyecektir. Gen kaçışları yeni bir direnç oluşumu anlamına gelir. Ayrıca toprak, ürünler zarar görmesin diye ilaçlanıyor ve dolayısıyla aşırı toksik madde birikimine maruz kalıyor. Bu durum toprakta yaşayan yararlı organizmalar için bir tehdittir."

Ö13: "...Genetiği değiştirilmiş ürünlerin hayatımıza girmesi belki de en çok tarım arazilerini etkilemektedir. Daha az maliyetle daha çok ürün elde etmek için tercih edilen genetiği değiştirilmiş ürünler, genetik çeşitliliğin değişmesine ve biyolojik çeşitliliğin yok olmasına neden olmaktadır."

Etik temasına ilişkin olarak eleştirel düşünme sorusundaki görüşlerde 2 kod ve %1.8 dağılım; empati kurarak eleştirel düşünme görüş sorusunda ise 2 kod ve %2.5 oranında bir dağılım olduğu görülmüştür. Biyoloji öğretmen adayları her iki görüş sorusunda da etik temasına ilişkin genetiği değiştirilmiş ürünlerin amaç dışı kullanıma yönelim riskleri ve tüketicinin bilme hakkının ihlal edilebileceği şeklinde kodlanabilen görüşler bildirmişlerdir. Etik temasına ait eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme sorularına ilişkin görüşleri vurgulayan örnek ifadeler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

Ö10: "Genetiği değiştirilmiş ürünler konusunda insanların bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu ürünlerin satışı yapılırsa bile üstünde bir bilgi etiketi olmalı ve alıp almamak insanların tercihine bırakılmalıdır."

Ö14: "Daha kısa sürede daha fazla ürün elde etmek isterken istemediğimiz ürünlerle de karşılaşabiliriz. Gelişen teknoloji ile birlikte bilim insanları genlerle istedikleri gibi değişiklikler yapabiliyor. Bu da genetiği değiştirilmiş ürünlerin biyolojik silah olarak kullanılmasına neden olabilir."

Empati teması altında eleştirel düşünme sorusuna belirtilen görüşlerde 2 kod ve %25.1 dağılım; empati kurarak eleştirel düşünmeye yönelik görüş sorusunda ise 5 kod ve %32.8 oranında bir dağılım olduğu görülmüştür. Biyoloji öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme düzeylerine ilişkin görüş sorusu altında belirtilen iki kod toplum sağlığının etkilenmesi ve hayvan sağlığının etkilenmesi şeklindedir. Ancak empati kurarak eleştirel düşünme eğilimine yönelik görüş sorusunda kendi ve ailesinin sağlığının etkilenmesi, toplum sağlığının etkilenmesi, gelecek kuşakların olumsuz etkilenmesi, hayvan sağlığının etkilenmesi, verimsiz arazilerimizin kullanılması gibi daha fazla kod altında toplanabilen görüşler ifade edilmiştir. Empati temasına ait eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme sorularına ilişkin görüşleri vurgulayan örnek ifadeler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

Ö9: "Genetiği değiştirilmiş ürünlerin hayvan ve insan sağlığına nasıl etki ettiği tam olarak bilinmemekle birlikte hayvanlar üzerinde yapılan deneylerde hayvanların kansere

yakalanma riskinin arttığı ve buna bağlı gelişim geriliği görüldüğü tespit edilmiştir. Bu sonuçların insan sağlığını da doğrudan etkilediği şüphesizdir."

Ö8: "Genetiği değiştirilmiş ürünlerin bana ve diğer insanlara vereceği zararları düşünürken bu ürünleri verimli toprağımızda yetiştirmek korkunç olur. Genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirildiği arazilere yakın yaşayan insanlarda çeşitli hastalıklar ortaya çıkarken, bu ürünleri tüketerek kendimize nasıl zarar verdiğimiz farkında değiliz. Belki etkileri hemen gözlenmeyecek ancak ileriki kuşaklara genlerimizde neleri miras bırakıyoruz insanların oturup bir düşünmesi gerek."

3.2. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurarak Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Araştırmada biyoloji öğretmen adaylarının her iki görüş sorusuna yönelik ifadeleri, Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarı ile puanlanarak nicelleştirilmiş ve düzeyleri belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Dereceli Puanlama Anahtarının Boyutlarına Göre Eleştirel Düşünme ve Empati Kurarak Eleştirel Düşünme Düzeyleri

Kategori	Boyut			
	Bilgi \bar{X}	Empati \bar{X}	Mantık \bar{X}	Toplam \bar{X}
1. Görüş Sorusu (<i>Tarım arazilerinde genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesini onaylıyor musunuz? Bu konudaki görüşlerinizi ve nedenlerinizi açıklayınız.</i>)	9.9	1.8	2.2	13.9
2. Görüş Sorusu (<i>Verimli bir arazinin olduğunu düşünün. Kendi arazinizde genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesine onay verir miydiniz? Bu konudaki görüşlerinizi ve nedenlerinizi açıklayınız.</i>)	10.1	2.6	2.6	15.3

Tablo 4 incelendiğinde biyoloji öğretmen adaylarının, genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamaları ile ilgili eleştirel düşünme düzeyini genel çerçevede incelemeyi hedefleyen birinci görüş sorusu için Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları eleştirel düşünme ortalama puanlarının 13.9 olduğu ve orta düzeyde nitelendirilebileceği tespit edilmiştir. Bu görüş sorusu için Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarının alt boyutundan aldıkları puanlar "bilgi" alt boyutunda 9.9, "empati" alt boyutunda 1.8 düzeyinde ve "mantık" alt boyutunda ise 2.2 düzeyindedir. Bilgi ve empati boyutları orta değer altında, mantık boyutu ise orta değer üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4'e göre biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamaları ile ilgili empati kurarak eleştirel düşünme düzeyini incelemeyi hedefleyen 2. görüş sorusu için Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları eleştirel düşünme puan ortalamasının 15.3 olduğu ve biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Empati kurarak eleştirel düşünme eğilimine dair görüş sorusu için Genetiği Değiştirilmiş Ürünlere İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarının alt boyutlarından alınan puanlar "bilgi" boyutunda 10.1, "empati" boyutunda 2.6, "mantık" boyutunda ise 2.6'dır. Üç boyutun da dereceli puanlama anahtarına ait boyut orta değerlerinin üzerinde bir değere sahip olduğu görülmüştür.

3.3. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empati Kurarak Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki Fark

Biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini ortaya çıkarmayı hedefleyen her iki görüş sorusu için betimsel olarak Genetiği Değiştirilmiş Ürünlerle İlişkin Eleştirel Düşünme Dereceli Puanlama Anahtarı ile belirlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için başvurulan ilişkili örneklem t-testi analizi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empati Kurarak Eleştirel Düşünme Düzeylerine Yönelik İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1.Görüş Sorusu (<i>Tarım arazilerinde genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesini onaylıyor musunuz? Bu konudaki görüşlerinizi ve nedenlerinizi açıklayınız.</i>)	22	13.9	2.31			
2.Görüş Sorusu (<i>Verimli bir araziniz olduğunu düşünün. Kendi arazinizde genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesine onay verir miydiniz? Bu konudaki görüşlerinizi ve nedenlerinizi açıklayınız.</i>)	22	15.3	1.78	21	-2.9	0.008

Tablo 5'te verilen ilişkili örneklem için t-testi analizi sonucunda empati kurarak eleştirel düşünme görüş sorusu lehine anlamlı ($\bar{X}=15.3$) bir fark tespit edilmiştir ($t=-2.9$, $p<0.05$). Bu sonuca göre empatik ifade eleştirel düşünme düzeyini arttırmada etkili olmuştur.

3.4. Biyoloji Öğretmen Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Ürünlerle İlgili Karar Verme Durumlarının Dağılımları

Araştırmada genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalara dair eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünceleri sonucu belirttikleri karar durumlarının dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Genetiği Değiştirilmiş Ürünlerin Tarımsal Uygulamalarına İlişkin Karar Verme Durumları

Eleştirel Düşünme Görüşlerine Göre Karar Verme Durumları							
Onay		Şartlı Onay		Şartlı ret		Ret	
f	%	f	%	f	%	f	%
--	--	6	27.3	5	22.7	11	50
Empati Kurarak Eleştirel Düşünme Görüşlerine Göre Karar Verme Durumları							
Onay		Şartlı Onay		Şartlı Ret		Ret	
f	%	f	%	f	%	f	%
--	--	4	18.2	--	--	18	81.8

Tablo 6'ya göre, sosyobilimsel konuya dair genel olarak eleştirel düşünmeye sevk edecek birinci görüş sorusuna ilişkin karar verme durumunda, şartlı onaylama %27.3 oranında, şartlı reddetme %22.7 oranında ve reddetme %50 şeklinde karşımıza çıkarken; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine empatik boyutun açık bir şekilde eklenmesi ile görüşlerde direkt onayın ve şartlı reddin bulunmadığı, şartlı onayın %18.2, direkt reddin ise %81.8 şeklinde değiştiği görülmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin örnek ifadeler yer verilmiştir.

Eleştirel düşünme görüşlerine göre karar verme durumlarına ilişkin örnek ifadeler:

Direkt ret durumuna ilişkin ifade:

Ö4: "Kolay yetişiyor, hızlı ürün veriyor ve her türlü böceğe dayanıklı diye genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesini onaylamak demek, ben doğayı ve döngüsünü hiçe sayıyorum demektir."

Şartlı ret durumuna ilişkin ifade:

Ö9: " Çevresindeki tür çeşitliliğine ve yarattığı sağlık sorunları kesin olarak bilinmediğinden tarım arazilerinde genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesini onaylamıyorum."

Şartlı onay durumuna ilişkin ifade:

Ö15: "...Genetiği değiştirilmiş ürünler yetiştiriliyorsa, o arazide genetiği değiştirilmemiş ürünlerin yetiştirilmemesi kaydıyla ve o arazide ürüne ilişkin tabela mevcutsa genetiği değiştirilmiş ürünlerin yetiştirilmesinde sorun görmüyorum."

Empati kurarak eleştirel düşünme görüşlerine göre karar verme durumlarına ilişkin örnek ifadeler:

Şartlı onay durumuna ilişkin ifade:

Ö1: "Ülkeyi kıtlık sarmış, nüfus hızla artmış veya bir savaş söz konusu ise kendi arazimde halkın zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak adına arazimde genetiği değiştirilmiş ürün yetiştirebilirim."

Direkt ret durumuna ilişkin ifade:

Ö15: "Kendi verimli arazimde genetiği değiştirilmiş ürünleri yetiştirmezdim. Çünkü arazimi kullanabilmeyi uzun vadede düşünürdüm. Kendi arazimde yetişen ürünleri çocuğumun ve hatta onun çocuğunun doğal olarak tüketmesini isterdim."

Ayrıca Tablo 6'ya göre biyoloji öğretmen adaylarının, sosyobilimsel konudaki eleştirel ve empati kurarak eleştirel düşünme sorularına dair karar değişimlerine bakıldığında ise genetiği değiştirilmiş ürünlerle ilgili tarımsal uygulamalara karar verme durumunda eleştirel düşünmeye sevk eden soruya ait görüşlerdeki dağılımlara kıyasla, empati kurarak eleştirel düşünmeye sevk eden soruya ait görüşlerdeki dağılımlarda şartlı onayın %9,1 oranında azalma, reddetmenin ise %31,8 oranında artış gösterdiği söylenebilir.

4. TARTIŞMA

Yapılan içerik analizlerine göre biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin sosyobilimsel konusundaki her iki görüş sorusunun hukuk, ekonomi, ekoloji ve etik temalarına ilişkin kodların sayısı ve içerik olarak çok farklılaşmadığı ancak eleştirel düşünme görüşlerine kıyasla empati kurarak eleştirel düşünme görüşlerindeki empati teması altında toplanan kodların arttığı ve öğretmen adaylarının daha detaylı şekilde değerlendirme yaparak sosyobilimsel konuyu kendisi, ailesi, toplum, hayvanlar ve tarım arazileri açılarından çok yönlü değerlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte temalar altındaki kodların her iki görüş sorusu açısından dağılımlarına bakıldığında, sadece hukuk ve ekonomi temalarındaki kodların eleştirel düşünme görüş sorusunda yüksek olduğu; ekoloji, etik ve empati temalarına ait kod dağılımlarının ise empati kurarak eleştirel düşünme görüş sorusunda oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Nosich (2012, s.23) tarafından yapılan empatinin eleştirel düşünmenin merkezinde konumlandığını vurgusu çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Bu durum empati vurgusu ile desteklenmiş örnek ve soruların eleştirel düşünmeyi daha detaylı ve etkili bir biçimde yapmaya yardımcı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Biyoloji öğretmen adaylarının her iki soruya dair belirttikleri görüşlerinin dereceli puanlama anahtarı ile nicelleştirilmesi sonucunda, eleştirel düşünme puan ortalamasının orta, ancak empati kurarak eleştirel düşünme ortalamasının yüksek bir değere sahip olduğu

görülmektedir. Bu sonuca dayanarak empati kurmanın veya soruda yer alan empatik ifadelerin eleştirel düşünme düzeyini arttırdığı söylenebilir. Bu sonuçlar biyoloji öğretmen adaylarının herhangi bir konudaki eleştirel düşünme sürecinde empatinin devreye sokulmasıyla eleştirel düşüncülerinin nitelik olarak da artacağını düşündürmüştür. Nitekim literatürde yer alan çalışmaların bir kısmı lisans düzeyindeki öğrencilerde tartışmalı konulara ilişkin eleştirel düşünme becerilerinin arttırılmasını (Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden, 2007), bir kısmı ise empatik eğilimlerinin geliştirilmesini vurgulamaktadır (Acun Kapıkıran, 2009; Ekinci ve Aybek, 2010; Pala, 2008; Tutuk, Al ve Doğan, 2002).

Biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin görüşlerinin dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi sonucunda, empati kurarak eleştirel düşünmeye sevk eden görüş sorusunun toplam puan ve alt boyutlar (bilgi, empati ve mantık) açısından genel eleştirel düşünme görüş sorusundan alınan puanlara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin sosyobilimsel konuda, empati kurarak eleştirel düşünmeye yönelik soruda daha derin değerlendirmelerde buldukları söylenebilir.

Çalışma kapsamında iki soru arasında betimsel olarak belirlenen farkın anlamlılığı istatistiksel olarak test edilmiş ve empati kurarak eleştirel düşünme görüş sorusu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu çarpıcı bulgu, empati ile desteklenen eleştirel düşünme sorularının veya örneklerinin biyoloji öğretmeni adaylarının konuyu daha iyi içselleştirmelerini ve derin biçimde sorgulayarak daha nitelikli biçimde eleştirel düşüncülerini sağlayabileceği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Çakırlar-Altuntaş, Yılmaz ve Turan (2016) tarafından yapılan çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde korelasyonun varlığı tespit edilmiştir. Ekinci ve Aybek (2010) tarafından yapılan çalışmada da eleştirel düşünme ile empatik eğilim arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bildirilmiştir. Bir başka deyişle empatik eğilim arttıkça eleştirel düşünme eğilimi de artış göstermektedir ki bu çalışmalar araştırmamızın sonuçlarını da destekler niteliktedir.

Çalışmada içerik analizi ile elde edilen empati kurarak eleştirel düşünme görüş sorusunda yer alan kod ve frekans dağılımlarının yüksek düzeyde olması ve nicel olarak dereceli puanlama anahtarı ile elde edilen yüksek düzeyin, empati kurarak eleştirel düşünme görüş sorusu lehine sonuçlar vermesi birbirini desteklemektedir. Çalışmada empati kurmanın eleştirel düşünme üzerinde nitel ve nicel olarak olumlu katkıda bulunacak sonuçlar sunması, biyoloji öğretmen adaylarının empati yetenekleri desteklendikçe eleştirel düşüncülerinin de güçleneceği şeklinde yorumlanabilir. Çakırlar-Altuntaş, Yılmaz ve Turan (2016) tarafından yapılan çalışmada da biyoloji öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini tek başına %26 oranında tahmin ettiği tespit edilmiştir. Araştırmacıların elde ettiği yüksek tahmin oranı, çalışmamızın birbirini destekleyen nitel ve nicel sonuçları ile uyumludur.

Biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin karar verme durumlarında genel eleştirel düşünme sorusu bağlamındaki görüşlere kıyasla empati kurarak eleştirel düşünme sorusu bağlamındaki görüşlerde şartlı onayın %9.1 oranında azalma, reddetmenin ise %31.8 oranında artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, Nosich'in (2012, s.23) ifade ettiği gibi eleştirel düşünmenin merkezinde konumlanan empatinin önemine dikkati çekmektedir. Öyle ki, sonuçlarımız biyoloji öğretmeni adaylarında empatinin eleştirel düşünme sırasında açık bir şekilde ortaya konmasının görüşlerimizi değiştirebileceğini ve eleştirel düşünme çerçevemizi geliştirip genişleterek, görüşlerimizi derinleştirmeye katkı sağlayacağını gösterebilir. Bu çalışmada, empati kurarak eleştirel bir bakış açısı sergilendiğinde bireylerin hem kendi görüşlerini hem de karşı tarafın görüşlerini, kendisini diğerlerinin yerine koyarak, olumlu ve olumsuz yönlerini tartışıp, benmerkezcilikten uzaklaşarak değerlendirdiğinde daha derin sorgulamalar yaptıkları, daha geniş sonuçlara ulaştıkları ve bu

görüşler doğrultusunda genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarında karar verme durumlarına ilişkin onay oranlarının azaldığı görülmüştür. Çalışmanın bu çarpıcı sonucu, biyoloji öğretmeni adaylarında empati kurarak eleştirel düşünmenin, bir başka deyişle değerlendirdiği konuyu kendisiyle ilişkili görmenin, daha derin, detaylı ve gerekçeli düşünmeyi desteklediği; sosyobilimsel konuyla ilgili görüşlerini daha açık hale getirdiği ve onaylama davranışını değiştirebileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda konuyu kendi hayatıyla ilişkilendirme düzeyi arttıkça eleştirel düşünmenin de güçleneceği ve karar verme davranışlarını da etkileyebileceği düşünülebilir. Yılmaz ve Demirhan (2014) gen değişiklikleri uygulamalarına ilişkin kararsız ve onay vermede çekingen bakış açılarının netleşmesinde konuyla kişisel olarak ilgilenmenin ve risk algısı düzeyinin etkili olduğunu belirtmektedir. Gerçekten de gen teknolojisine ilişkin kuşkucu ve kararsız olan kamuoyu tutumunun onay verme görüşünde risk-fayda algılarının etkili olduğu (Pfister, Böhm ve Jungerman, 2000; Saba, Rosati ve Vassallo 2000; Siegrist 2000) ve kişisel ilgi yüksekse, konuların daha detaylı incelenip, onay sürecinin etkileneceği bildirilmektedir (Petty, Brinol ve Tormala, 2002). Bu sonuçlar, araştırmamızda elde edilen sonuçları desteklemekte ve konuyla kişisel olarak ilgilenme ve kendisiyle ilişkili görmenin konuyu daha derin biçimde ele almayı sağlayacağını ve onaylama davranışı üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, biyoloji öğretmen adaylarına sosyobilimsel konuda eleştirel değerlendirme yaptırmak amacıyla sorulan açık uçlu görüş sorularının, olayı kendimizle ilişkilendirdiğimiz empatik vurgular ile desteklendiğinde, farklı güçte ve yönde eleştirel değerlendirmeler yapmayı sağladığı görülmüştür.

Araştırma, biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş ürünlerin tarımsal uygulamalarına ilişkin olarak genel eleştirel düşünme ve empati kurarak eleştirel düşünme görüş sorularında aynı temalara (hukuk, ekonomi, ekoloji, etik ve empati) yer verdikleri görülmüştür. Ancak empati vurgusunun daha güçlü yapıldığı empati kurarak eleştirel düşünme sorusuna yönelik görüşlerde kendilerini durumun merkezine alarak sosyobilimsel konunun olumlu ve olumsuz yönlerini daha derin biçimde ve eleştirel olarak değerlendirilebildikleri, kodların ise çeşit ve oran açısından arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuca göre, biyoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konu kapsamındaki karar verme durumlarının kendi hayatları ile ilişkili empatik sorular yöneltildiğinde değişiyor olması, empatik vurguların kararlarda da değişime neden olmasını göstermesi açısından dikkate değerdir.

Biyoloji öğretmen adaylarında genel eleştirel düşünme görüş sorusundaki ortalamalarının orta; empati kurarak eleştirel düşünme görüş sorusundaki ortalamasının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca her iki puan arasındaki farkın istatistiki olarak da anlamlı olduğunun tespit edilmesi araştırmanın çarpıcı sonuçlarından biridir. Diğer bir söylemle biyoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel konudaki görüşlerinin oluşumunda, eleştirel düşünmeye dair sorulan soruların empati vurgusu ile yapılmasının, eleştirel düşünmeyi desteklediği nitel ve nicel yollarla incelenen araştırma soruları çerçevesinde ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak, biyoloji öğretmenleri yetiştirilirken eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi adına lisans derslerinde argümantasyon gibi araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılması ve bireylerin hayatlarına ilişkin unsurlar barındıran empatik soruların informal ve ahlaki muhakeme becerilerini arttıracak şekilde derslere eklenmesi önerilmektedir. Bunların yanısıra örneklem sayısı ve çeşitliliği artırılarak, empatik eğilimin toplumda ikilem yaratan birçok sosyobilimsel konudaki eleştirel düşünme ve

karar verme davranışı üzerindeki etkilerinin incelendiği nitel ve nicel çalışmaların yapılarak, sonuçların karşılaştırılması ve genişletilmesi de öneriler arasında yer alabilir.

KAYNAKLAR

- Acun Kapıkıran, N. (2009). Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 81-91.
- Albe, V. (2008). Students' positions and considerations of scientific evidence about a controversial socio-scientific issue. *Science & Education*, 17(8-9), 805-827.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (19.Baskı)*. Pegem Akademi
- Cotton, K. (1991). *Teaching thinking skills* (pp. 1-19). Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Program.
- Creswell, J. W. & Garrett, A. L. (2008). The "movement" of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321-333.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakırlar-Altuntaş, E., Yılmaz, M. & Turan, S. L. (2016). Biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 28-30 Eylül, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya (18.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A., Akbulut-Taş, M. & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati (31. Baskı)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eastwood, J.L., Sadler, T.D., Zeidler, D.L., Lewis, A., Amiri, L. & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.
- Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Epstein, R. L. (1999). *Critical thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Kolsto, S.D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689- 1716.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, H., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2009). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lee, H., Abd-El-Khalick, F. & Choi, K. (2006). Korean science teachers' perceptions of the introduction of socio-scientific issues into the science curriculum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(2), 97-117.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). Ortaöğretim Öğretim Programları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. California: Sage Publications.
- Gardner, D. P., Larsen, Y. W., Baker, W., Campbell, A., & Crosby, E. A. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform* (p. 65). United States Department of Education.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 8, 40-45.
- Nosich, M.G. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 13-23.
- Paul, R.W. (1991). *Staff development for critical thinking: Lesson plan remodelling as the strategy*. In A.L.Costa (Ed.). *Developing Minds* (A Resource Book For Teaching). Alexandria, Virginia: Revised Education.
- Paul, R. W. (1984). Critical thinking fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 1, 5-14.
- Petty, R.E., Brinol, P. & Tormala, Z.L. (2002). Thought confidence as a determinant of persuasion: Theself validation hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 722–741.
- Pfister H.R., Böhm, G. & Jungermann, H., (2000). The cognitive representation of genetic engineering: Knowledge and evaluations. *New Genetics and Society*, 19(3), 295–316.
- Saba, A., Rosati, S. & Vassallo, M., (2000). Biotechnology in agriculture: perceived risks, benefits and attitudes in Italy. *British Food Journal*, 102(2), 114–121.
- Sadler, T. D. (2003). *Informal reasoning regarding SSI: Their influence on morality and content knowledge*. Published Doctoral Dissertation. University of Sout Florida.
- Sadler, T.D. (2004). Informal reasoning regarding socio scientific issues: A critical review of literature. *Journal of Research in Science Teaching*, 4, 513–536.
- Sadler, T.D., &Zeidler, D.L. (2004). Themorality of socio-scientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4–27.
- Siegrist, M. (2000). The influence of trust and perceptions of risks and benefits on the acceptance of GT. *Risk Analysis*, 20(2), 195-203.
- Topçu, M.S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tutuk, A., Al, D. & Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36.
- Walsh, D. & Paul, R. (1988). *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington D.C.: American Federation of Teachers.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. & Demirhan, H. (2014). Variables predicting prospective biology teachers' acceptance perceptions regarding gene technology. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 2(3), 147-154.

SUMMARY

The reason for including the socio-scientific issues related to sciences subject contents to education is stated as socializing the individuals who have responsibility and the ability of thinking critically. It is expected that the critical thinking ability of individuals contribute them to perceive the subjects with social dilemma and analyse these subjects. Empathy which is an integral part of critical thinking (Nosich, 2012, s.23) is substantially important in the development of individuals' critical thinking ability.

It is stated that the teachers who can think critically play an important role in that students sufficiently comprehend the socio-scientific issues they often come across in daily life, perceive the actions and processes underlying the decisions related to these subjects and in their decision making states (Albe, 2008; Kolsto, 2006). Based on these statements, this research aims to investigate the views of prospective biology teachers about critical thinking related to socioscientific issues regarding agricultural applications of genetically modified products and asking the same question developing empathy, their critical thinkings and critical thinkings by developing empathy, whether there is a significant difference between these levels and their decision making states related to the subject. The conclusions and suggestions of the study are expected to contribute to bring up students with high level thinking abilities, who are inquisitive about socioscientific issues as well as biology teachers.

The study group of the research using mixed method consists of 22 prospective teachers studying in the Department of Biology in a state university in Spring Term 2015-2016. The qualitative data collection form used in this research consisted of two open ended questions about the socioscientific issues of prospective biology teachers' agricultural applications of genetically modified products. In the data collection form, the first question was critical thinking oriented and as follows: "Do you agree to cultivate genetically modified products in agricultural lands? Explain your views on this subject and the reasons for them." The second question was critical thinking by developing empathy oriented and as follows: "Suppose that you have a fertile land. Would you agree that genetically modified products are cultivated on your land? Explain your views on this subject and the reasons for them." In the analysis of the collected data, content analysis was primarily used for the views. The levels of critical thinking were determined by rubrics which were developed by researchers and tested in terms of validity and reliability. T-test was used to determine whether there is a significant difference between these two levels. Descriptive statistics was used for the decision making states of prospective teachers.

As a result, it is found that the average of prospective biology teachers about view of general critical thinking is at medium level while view of general critical thinking by developing empathy is at high level. In addition, finding that the difference between two levels is statistically significant is among the important conclusions of this research. It is found that in both questions related to the agricultural applications of genetically modified products the same themes (law, economy, ecology, ethics and empathy) were discussed, however, in the views responding the critical thinking by developing empathy questions in which empathy was emphasized more strongly, prospective teachers evaluated the positive and negative sides of the socioscientific issues more deeply and critically by self-centring themselves, the codes under the themes increased in variety and proportion. The finding of the research related to the change in decision making states of the prospective biology teachers regarding the mentioned socioscientific issues when the emphatic questions related to their own lives were asked is remarkable in terms of showing that emphatic emphasis causes change in decisions and makes critical thinking deeper and more detailed.

Öğretmen Adaylarının Çözünme Konusundaki Kavramsal Anlamalarının CHAID Analizi ile İncelenmesi

Şenol ŞEN, Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, schenolschen@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3831-3953>

Ayhan YILMAZ, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayhany@hacettepe.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4252-5510>

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlamaları ile öğrenme yaklaşımları, motivasyonları ve bilimsel epistemolojik inançları arasındaki ilişkileri CHAID analizi ile incelemektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişki araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Bu amaçla çalışmaya 618 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak çözünme kavram testi, iki faktörlü öğrenme yaklaşımları ölçeği, kimya motivasyon ölçeği ve bilimsel epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, bilimsel epistemolojik inançların, kariyer motivasyonunun ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlamaları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca CHAID analizi, öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlamalarını yordayan en önemli değişkenin bilimsel epistemolojik inançlar olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: çözünme, öğrenme yaklaşımları, motivasyon, bilimsel epistemolojik inançlar, CHAID analizi, öğretmen adayları

Investigation of Preservice Teachers' Conceptual Understanding of Dissolution through CHAID Analysis

Abstract: The aim of this study was to investigate the relations between preservice teachers' conceptual understanding of dissolution, learning approaches, motivation and scientific epistemological beliefs through CHAID analysis. The study was conducted with correlational research design, which is one of the quantitative research methods. For this purpose, a total of 618 preservice teachers participated in the study. The dissolution concept test, the two-factor study process questionnaire (R-SPQ-2F), chemistry motivation questionnaire and scientific epistemological beliefs survey were used as data collection tools. CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analysis was used to analyze the data of the study. At the end of the study, a significant effect of preservice teachers' scientific epistemological beliefs, career motivation and surface learning approaches on their conceptual understanding of dissolution was determined. In addition, results of CHAID analysis showed that the scientific epistemological beliefs were the most important predictor of preservice teachers' conceptual understanding of dissolution.

Key Words: dissolution, learning approaches, motivation, scientific epistemological beliefs, CHAID analysis, preservice teachers

1. GİRİŞ

Öğrenme sürecinde bazı öğrenciler diğer öğrencilere göre daha başarılı olabilmektedir. Bunun nedenlerinden biri de öğrencilerin farklı öğrenme yollarına sahip olmalarından kaynaklanabilir. Öğrencilerin bir kısmı anlamlı öğrenmeyi tercih ederken bir kısmı da ezberleyerek öğrenmeyi tercih edebilir. Öğrencilerin bu şekilde farklı öğrenme yollarına sahip olmaları öğrenme yaklaşımları ile ilişkilidir (Chin & Brown, 2000). Marton ve Saljo (1976) bireylerin öğrenme görevlerini yerine getirmek için tercih ettikleri yolları derin yaklaşım ve yüzeysel yaklaşım olarak iki farklı öğrenme yaklaşımı şeklinde tanımlamıştır (Akt., Drew & Watkins, 1998). Fakat eğitimciler genel olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımı yerine derin öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler (Nelson Laird, Shoup, Kuh, & Schwarz, 2008). Derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrenenler, öğrendiklerinin içeriğini anlamaya çalışırken; yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrenenler ise öğrenilmesi gereken bilgileri anlamaya çalışmadan genel olarak ezberleyerek öğrenmeye çalışırlar. Derin öğrenme yaklaşımına sahip olan bireyler ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirerek ve birleştirerek yapılandırır. Bu yaklaşıma sahip olan bireyler farklı öğrenme stratejileri ve kaynakları kullanarak öğrenilmesi gereken içeriği anlamaya çalışırlar (Nelson Laird vd., 2008). Öğrenme yaklaşımları, öğrenme çıktılarını etkilemektedir. Literatürde yapılmış olan çalışmalarda da öğrenme yaklaşımları ile akademik performans arasında bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Biggs,1989; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Entwistle & Ramsden 1983; Ramsden 2003). Fakat yapılmış olan bazı çalışmalarda da bu ilişki belirlenmemiştir (Davidson, 2002; Smith & Miller, 2005). Drew ve Watkins (1998) tarafından yapılan bir çalışma sonunda öğrencilerin hem yüzeysel hem de derin öğrenme yaklaşımlarının akademik başarı üzerinde anlamlı ve doğrudan bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Phan (2009) tarafından yapılan bir çalışmada da derin öğrenme yaklaşımın akademik performans üzerinde doğrudan pozitif bir etkisinin olduğu ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının ise doğrudan, anlamlı ve negatif bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Fenollar, Román ve Cuestas (2007) tarafından yürütülen diğer bir çalışmada ise, derin öğrenme yaklaşımın akademik performans üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi tespit edilirken, yüzeysel öğrenme yaklaşımının akademik performans üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamıştır.

Öğrencilerin farklı öğrenme yollarının yanı sıra inançları da başarıyı ve motivasyonu etkileyen temel faktörlerden biridir (Dweck & Leggett, 1988). Özellikle öğrencilerin epistemolojik inançları, birçok araştırmacının ilgisini çekmektedir (Chan, 2003). Bireysel bir özellik olan epistemolojik inanç, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik sahip oldukları inançlarıdır (Schommer,1990). Öğrencilerin bilimle ilişkili epistemolojik inançları iki şekilde gruplandırılabilir. Öğrenciler bilginin mutlak, kesin, değişmeyen, birbiriyle ilişkili olmayan parçalardan oluşan bir yapıya sahip olduğu şeklinde gelişmemiş (naive) epistemolojik inançlara ve bilginin deneysel ve dinamik bir süreç sonunda elde edildiğine, bilginin kesin ve mutlak olmayacağından dolayı duruma göre değişebilir şeklinde gelişmiş (sophisticated) epistemolojik inançlara sahip olabilirler (Schommer,1990). Epistemolojik inançlar bilginin yorumlanmasında önemli bir faktör olduğundan dolayı öğrenme süreci üzerinde genel olarak bir etkisi bulunmaktadır. Literatüre bakıldığında zaman epistemolojik inançların başarı (Chen, 2012; Hofer, 2001; Trautwein & Lüdtke, 2007), motivasyon (Buehl & Alexander, 2005; Chen, 2012; Kizilgunes, Tekkaya, & Sungur, 2009; Yılmaz & Şen, 2012; Şen, Yılmaz, & Yurdugül, 2014) ve öğrenme stratejileri (Kizilgunes vd., 2009; Schreiber & Shinn, 2003; Şen vd., 2014) üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sahip oldukları motivasyonlarının, akademik başarıları, kariyer hedefleri, fiziksel ve ruhsal sağlıkları için önemli bir rolü bulunmaktadır (Taylor vd., 2014). Çünkü motivasyon öğrencinin öğrenmek için istekli olmasını sağlayan çabanın yönü ve içsel bir güçtür (Keller, 1983). Öğrenciler, sahip oldukları motivasyon ile yerine getirdikleri davranışı sürdürme

eğilimi gösterirler (Schunk, 1990). Fakat hangi motivasyon türünün daha önemli olduğu hangisinin teşvik edilmesi konusunda literatürde net bir uzlaşma yoktur (Taylor vd., 2014). Bazı araştırmacılar içsel motivasyonun (Deci & Ryan, 2000), bazıları ise dışsal motivasyonun (Wigfield & Eccles, 2000), bazıları da içsel ve dışsal motivasyonun bir kombinasyonunun daha önemli olduğunu savunmuşlardır (Elliot & Moller, 2003). Bir birey içsel bir motivasyona sahip olduğunda; ödüller, baskılar veya dışsal dürtüler yerine daha çok bir davranışı eğlenceli veya ilginç bulmasından dolayı sergiler. İçsel motivasyonda, hoşlanma ve merak gibi içsel nedenler ön plandadır. İçsel motivasyona sahip olan bireyler dışsal faktörlerden çok sadece yaşayacakları kişisel doyum için davranışlar sergilerler. İçsel doyumun sağlanması için bireyden sergilemesi beklenen davranışın birey için ilginç ve eğlenceli olması yeterlidir. Dışsal motivasyon ise, bir sonuca ulaşarak kazanımlar elde etmek adına bir aktivitenin yapılması ile ilgili bir yapıdır. Dışsal motivasyon daha çok araçsaldır. İstenilen davranışlar daha çok bireylerin kendileri için kazanımlar elde etmeleri için sergilenir. Bu sebeple dışsal motivasyon içsel motivasyondan farklılaşmaktadır. Fakat dışsal motivasyon farklı durumlarda farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin bir öğrenci ev ödevlerini aile baskısını yaşamamak adına yaparak dışsal bir motivasyona sahip olabilirken, aynı zamanda bir öğrenci ev ödevlerini ilginç ve önemli görmek yerine kariyerine önemli katkı yapacağını düşünerek de yapabilir. Bu iki durumda da öğrenciler farklı bir dışsal motivasyona sahiptirler. Her iki örnekte de bir yararlılık kazanımı olsa da ikinci örnekte bireysel onay ve seçim hissi varken ilk örnekte daha çok dışsal bir kontrol ile uyum sağlama vardır. Her iki örnekte kasıtlı davranış olsa da bu iki dışsal motivasyon bireylerin özerkliklerindeki değişimi göstermektedir (Ryan & Deci, 2000). Bu nedenle dışsal motivasyon başarı ve kariyer gibi iki somut amacı kapsar. Dışsal motivasyonda, öğrenciler hedeflere ulaşmak için not, ödül gibi dışsal faktörlere ihtiyaç duyarlar (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). Literatürde Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan çalışmada, içsel motivasyonun öğrencilerin performansları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu (2007) ise yaptıkları bir çalışmada dışsal motivasyonun öğrencilerin başarıyla zıt bir ilişkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Burton, Lydon, D'Alessandro ve Koestner (2006) tarafından yürütülen diğer bir çalışma da öğrencilerin önceki başarı notları kontrol edildiğinde içsel motivasyonun final sınav performansı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Baker (2003) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise, içsel motivasyonun akademik performansın bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

1.1. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Öğrenme karmaşık bir öğrenme süreci olduğundan dolayı öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, bu süreci etkileyen değişkenlerin neler olduğu araştırmacıların temel ilgi alanlarından biri olmuştur. Çünkü öğrenme ve öğretme süreçleri birçok bilişsel değişken tarafından etkilenmektedir (Drew & Watkins, 1998). Örneğin, eğitim ile ilgili araştırmalarda yıllarca öğrenenlerin motivasyonlarına odaklanılmış olup öğrenenlerin başarılarının motivasyonel değişkenler aracılığıyla nasıl geliştirilebileceği yönünde çalışmalar yapılmıştır (Butler, 2007). Yine benzer şekilde öğrenenlerin bilme ve bilginin doğası hakkındaki görüşleri olarak tanımlanan epistemolojik inançlarının öğrenme çıktıları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu da bilinmektedir (Hofer & Pintrich, 2002). Bu sebeple öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, motivasyonları ve epistemolojik inançları hem öğretmenlerin hem de alan eğitimcilerinin temel ilgi alanlarından biri olmuştur. Bu değişkenlerden, öğrencilerin inançları, öğrenme yaklaşımları ve motivasyonları gibi bireysel özellikleri öğrenme süreçlerini etkileyen temel değişkenlerdir (Chan, 2007; Minnaert & Janssen, 1992; Phan, 2008). Literatür incelendiğinde epistemolojik inançlar (Hofer, 2001; Trautwein & Lüdtke, 2007; Tsai, Jessie Ho, Liang, & Lin, 2011), öğrenme yaklaşımları (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Tarabashkina & Lietz, 2011) ve motivasyon (Niemiec & Ryan, 2009; Pintrich, 2003) ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Başarı ile ilişkili olan bu değişkenlerden öğrencilerin akademik

performanslarına hangi değişkenin daha fazla katkı yaptığının ortaya çıkarılması için CHAID analizi yapılabilir. Çünkü CHAID analizi ile yordayıcı değişkenlerden bağımlı değişkeni en iyi açıklayan bağımsız değişken belirlenir ve bu bağımsız değişkene göre de alt gruplar oluşturulur. CHAID analizi değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında görsel, kolay anlaşılır ve kolay yorumlanan bulgular ortaya konmasından dolayı bu çalışmada tercih edilmiştir. Ayrıca CHAID analizinin hem sürekli hem de kategorik değişkenlerle çalışma fırsatı sağlamasından dolayı bu analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin, diğer karar ağaç yöntemlerine göre ikili ağaçlar yerine çoklu ağaçlar oluşturmasından dolayı analiz sonuçlarının literatüre olumlu katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Kimya dersi soyut konular içeren bir bilim dalı olduğundan dolayı öğrenciler birçok kimya kavramlarını anlamakta zorlanmakta ve bu kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurarak birbirleriyle tutarlı bilişsel yapılar oluşturamamaktadırlar (Burrows & Mooring, 2015). Kimyadaki soyut kavramlardan birisi de çözünme kavramıdır. Çözünme kavramı çözünürlük dengesi, elektrokimya gibi kimyanın diğer konularının anlaşılması için kimya öğretiminde önemli bir role sahiptir. Öğrenenlerin çözünme kavramını anlamlı bir şekilde yapılandırmaları makroskobik boyutun ve sembolik boyutun öğretilmesi/öğrenilmesi ile gerçekleşmez. Özellikle tanecikler ve tanecikler arası etkileşimleri gösteren mikroskobik boyutun öğretilmesi ile gerçekleşebilir (Eyceyurt Türk, Akkuş, & Tüzün, 2014). Fakat çözünme kavramının da mikroskobik boyutta anlaşılmasından dolayı birçok öğrenci bu konuda çeşitli kavram yanılgılarına sahiptir (Ebenezer & Erickson, 1996; Şen & Yılmaz, 2012). Araştırmalar öğrenenlerin çözünme kavramı (Ebenezer & Erickson, 1996; Smith & Metz, 1996), çözeltilerin doğası (Fensham & Fensham, 1987), çözünürlük (Ebenezer & Erickson, 1996), doymuş, doymamış ve aşırı doymuş çözeltiler (Pınarbaşı & Canpolat, 2003), sıcaklığın ve karıştırmanın katıların çözünürlüklerine etkisi (Pınarbaşı & Canpolat, 2003) gibi konuları anlamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Literatürde öğretmen adaylarının kimya kavramlarını anlamaları ile bilimsel epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları ve motivasyon arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların sayısı çok fazla değildir. Bu sebeple öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlamalarının belirlenmesi ve bu konudaki başarılarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu noktadan hareketle aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Bilimsel epistemolojik inançlar, öğrenme yaklaşımları, içsel motivasyon, başarı ve kariyer motivasyonu bağımsız değişkenlerinin, öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlamaları üzerindeki etkisi nasıldır?

2. Öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlamalarını en iyi açıklayan bağımsız değişken hangisidir?

3. Öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlamalarını sınıflandırmada bağımsız değişkenlerin önem sırası nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlamalarını yordayan değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmek istenildiğinden dolayı ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği çalışmalardır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Çalışmaya üç farklı devlet üniversitesinde okumakta olan toplam 618 öğretmen adayı

katılmıştır. Üniversiteler Anadolu'da yer alıp ikisi büyükşehir kapsamında olan illerde bulunmaktadır. Her üç üniversitede Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programları bulunurken sadece iki üniversitede Kimya Öğretmenliği programı da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının 565'i Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, 53'ü de Sınıf Öğretmenliği Programlarında okumaktadır. Sınıf öğretmen adayları birinci sınıfta, Fen Bilgisi öğretmen adayları ise birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 474'ü kadın, 144'ü de erkek öğrencidir. Öğretmen adaylarının yaşları 17-30 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 20.21'dir (SS=1.51).

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında yer alan Genel Kimya II ve Genel Kimya IV, Sınıf Öğretmenliği Programında yer alan Genel Kimya dersleri kapsamında toplanmıştır. Ölçekler bir ders saati içerisinde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

2.3.1. Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Çalışmada öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen ve Batı, Tetik ve Gürpınar (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan iki faktörlü Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F) kullanılmıştır. Ölçekte iki faktör ve 20 madde bulunmaktadır. Derin ve yüzeysel yaklaşım boyutlarının her birinde 10 madde yer almaktadır. Çalışmada Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı Batı vd. (2010) tarafından derin yaklaşım için .77 ve yüzeysel yaklaşım için .80 şeklindedir belirlenmiştir (Tablo 1). Bu çalışmada ise Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı derin yaklaşım için .64 ve yüzeysel yaklaşım için .74 şeklinde hesaplanmıştır (Tablo 1). Nunnally (1978) genel bir kural olarak güvenilirlik katsayısının .70 olmasını önermiştir. Fakat O'Rourke, Hatcher ve Stepanski (2005) genel olarak .70'in altındaki değerlerin yeterli olabileceğini ve hatta sosyal bilimcilerin bazen .60'ın altındaki değerleri de raporladıklarını belirtmişlerdir. Bundan dolayı derin yaklaşım boyutu için elde edilen Cronbach Alfa değerinin güvenilirlik için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

2.3.2. Kimya Motivasyon Ölçeği

Çalışmada öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarını belirlemek amacıyla Glynn, Brickman, Armstrong ve Taasoobshirazi (2011) tarafından geliştirilen (Science motivation questionnaire II) Şen ve Yılmaz (2014) tarafından uyarlanan Kimya Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte beş faktör ve 25 madde bulunmaktadır. Fakat bu çalışmada içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun alt boyutları olan başarı ve kariyer motivasyonu faktörleri kullanılmıştır. Şen ve Yılmaz tarafından yapılan çalışmada Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı içsel motivasyon için .75, başarı motivasyonu için .79 ve kariyer motivasyonu için ise .89 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1). Bu çalışmada ise Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı içsel motivasyon için .78, başarı motivasyonu için .83 ve kariyer motivasyonu için ise .87 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1).

2.3.3. Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği

Çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından uyarlanan Bilimsel Epistemolojik İnanç ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda uyarlanan ölçeğin 30 maddeden ve tek faktörlü yapı gösterdiği ortaya konmuştur. Madde analizi sonucunda Deryakulu ve Bıkmaz, tarafından Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .91 ve bu çalışmada ise .90 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1). Ölçekte yer alan 22 madde geleneksel bilim anlayışını

yansıtan olumlu madde olurken 8 madde ise geleneksel olmayan bilim anlayışını yansıtan olumsuz maddelerdir.

Tablo 1

Çalışmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarında Yer Alan Boyutlar, Örnek Maddeler ve Cronbach Alfa İçtutarlılık Katsayıları

Ölçekler	Alt Boyutlar	Örnek Madde	Cronbach Alfa *	Cronbach Alfa **	
Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği	Derin yaklaşım	Çalışmanın bana derin bir haz verdiğini düşünürüm.	.77	.64	
	Yüzeysel yaklaşım	Amacım mümkün olduğu kadar az çalışarak dersi geçmektir.	.80	.74	
Kimya Motivasyon Ölçeği	İçsel Motivasyon	Kimya öğrenmek ilginçtir.	.75	.78	
	Dışsal Motivasyon	Başarı Motivasyonu	Kimya dersinden iyi bir not almak benim için önemlidir.	.79	.83
		Kariyer Motivasyonu	Kimya öğrenmek iyi bir iş bulmamda yardımcı olacaktır.	.89	.87
Epistemolojik İnanç Ölçeği	Tek Faktörlü	Bilimsel bilgi, doğanın gözlemlenmesiyle başlar.	.91	.90	

* Ölçeği geliştiren veya uyarlayan araştırmacılar tarafından elde edilen Cronbach Alfa değerleri

** Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alfa değerleri

2.3.4. Çözünme Kavram Testi

Çözünme Kavram Testi (ÇKT) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. ÇKT hazırlanırken ilk olarak literatürde çözünme konusunda yer alan kavram yanlışlarına ulaşılmıştır. ÇKT iki aşamalı olup her biri dört seçenekten oluşan 13 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan testte yer alan sorular, her aşamasında üç çeldirici ve bir doğru cevap olacak şekilde hazırlanmıştır. Çeldiriciler, literatürde tespit edilen kavram yanlışlarından yararlanılarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Testte; çözünme olayının fiziksel ve kimyasal değişimler ile olan ilişkisine, çözünme ve erime arasındaki farklılıklara, çözünmenin mikroskobik düzeyde açıklanmasına, homojen ve heterojen karışım farkına yönelik sorulara yer verilmiştir. Testte hazırlanan sorular için uzman görüşü alınmıştır. Bu amaçla test iki alan eğitimcisi ve bir uzman kimya öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler sonucu düzenlemeler yapılmış ve teste son hali verilmiştir. Daha sonra testin pilot çalışması yapılmış olup testte anlaşılmayan veya hatalı soruların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Pilot çalışmadan alınan dönütler sonucunda sorular yeniden revize edilmiştir. Uzman görüşü alındıktan ve pilot çalışmasından sonra test bir devlet üniversitesindeki 187 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının 172'si fen bilgisi eğitimi ve 15'i de sınıf eğitimi anabilim dallarında okumaktadır. Testin uygulandığı öğretmen adaylarının 144'ü kadın ve 43'ü erkektir. Öğretmen adaylarının yaşları 18-23 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 20.14'tür (SS=.89).

Testte yer alan soruların her iki aşamasına öğretmen adaylarının verdikleri doğru cevaplar "1" yanlış cevaplar ise "0" olarak kodlanmıştır. Öğretmen adayları, her sorudaki aşamalardan birine doğru cevap verip diğer aşamaya yanlış cevap verdiklerinde o sorudan "0"

puan almışlardır. ÇKT'den alınabilecek maksimum puan 13'tür. Testin güvenilirliği için yapılan analizler sonucu Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin kavramsal anlamadaki başarı düzeyleri ÇKT'den elde edilen puanlar üzerinden belirlenmiştir. Bu amaçla da ÇKT'den elde edilen puanlara göre üç grup belirlenmiştir. Puanları ortalamadan bir standart sapma büyük olan öğrenciler başarılı ($\bar{X} + 1SS$), puanları ortalamadan bir standart sapma düşük olan öğrenciler başarısız öğrenciler ($\bar{X} - 1SS$), puanları diğer iki puan aralığı ($\bar{X} + 1SS$; $\bar{X} - 1SS$), arasında kalan öğrenciler ise orta düzeyde başarılı öğrenciler olarak belirlenmiştir (Altermatt & Pomerantz, 2005; Gamoran, 1987). Öğretmen adaylarının %21,4'ü (132 öğretmen adayı) başarılı, %55,7'si (344 öğretmen adayı) orta düzeyde başarılı ve %23'ü (142 öğretmen adayı) başarısız olduğu belirlenmiştir. ÇKT' de yer alan örnek soru aşağıda verilmiştir.

Örnek Soru 1a: Çözeltilerle ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?

- A) Çözünen ve çözücü maddelerin molekül sayıları değişir.
- B) Çözünenin başlangıçtaki kütlede azalma görülür.
- C) Çözünme sırasında kütle korunmaz.
- D) *Bazı maddeler çözümlerinde kimyasal değişmeye uğrarlar.

Örnek Soru 1b: Çünkü

- A) Şekerin suda çözünmesi sırasında kimyasal bir reaksiyon gerçekleşir.
- B) *Sodyum gibi aktif bir metal suya atıldığında su ile tepkime vererek baz çözeltisi oluşturur.
- C) Çözünme bir maddenin katı halden sıvı hale geçmesidir.
- D) Çözünen maddelerin çözelti içerisinde kütlesi yoktur.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma sonunda elde edilen verilerin analizinde karar ağaçları (decision trees) yöntemlerinden biri olan CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analizi kullanılmıştır. CHAID analizi veri setini tekrarlı olarak iki veya daha fazla düğümlere (node) ayırır (Kayri & Boysan, 2007). Bu yöntemde bir tane bağımlı (yordanan, hedef) değişken (nominal, ordinal ya da sürekli olabilir) ve birden fazla bağımsız değişken (yordayıcı, açıklayıcı) (nominal, ordinal ya da sürekli olabilir) yer almaktadır. CHAID analizinde yordayıcı değişkenler olarak belirlenen bütün bağımsız değişkenler karşılaştırılarak bağımlı değişkeni en iyi açıklayan değişken belirlenir. Daha sonra veri seti bağımlı değişkeni en iyi açıklayan bağımsız değişkene göre tekrar düğümlere (alt gruplara) (node) bölünür. Bu düğümler, tüm diğer anlamlı bağımsız değişkenler için yeni düğümler oluşturmayı sürdürür (Kass, 1980, akt., Şengül Avşar & Yalçın, 2015).

CHAID analizi, bağımlı değişkeni en iyi şekilde açıklayabilmek için örnekleme; gruplar arasında maksimum ve grup içinde ise minimum değişkenliğe sahip olacak şekilde homojen alt gruplara böler. Bu işlem en iyi sonuca ulaşana kadar değişkenler bağımsız bir şekilde yeniden kategorileştirilir. Önemli olan burada her bir bağımsız değişken için en iyi bölünmenin tespit edilmesidir. Bağımlı değişkeni en iyi açıklayan bağımsız değişken bulunduğundan sonra bu değişkene göre yeniden başlangıç değişkenleri için bölünmeler gerçekleşir. Bu işlemler sırasında Ki-kare analizi, Bonferroni yaklaşımı ve kategori birleştirme algoritması kullanılarak bağımlı değişken ile bu değişken için en önemli olan bağımsız değişkenler arasındaki

etkileşimler ortaya çıkarılır. Özellikle değişkenlerin bölünme için uygun olup olmadığına karar verilmesinde Bonferroni düzeltilmiş p değeri kullanılır (Doğan & Özdamar, 2003; Pehlivan, 2006).

CHAID analizinde normallik, doğrusallık ve varyansların homojenliği gibi varsayımların bir önemi bulunmamaktadır (Alpar, 2011; Horner, Fireman, & Wang, 2010). Bu sebeple bu çalışmada bu varsayımlara dikkat edilmemiştir.

2.5. Değişkenler, Geçerlik ve Güvenirlik

CHAID analizinde hedef değişken (bağımlı değişken) ile açıklayıcı değişkenler (bağımsız değişkenler) yer alır. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni öğretmen adaylarının Çözünme Kavram Testinden aldıkları puanlardır. Bağımlı değişken kategorik değişken olup başarılı, orta ve başarısız şeklinde üç gruptan oluşmaktadır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri ise derin yaklaşım, yüzeysel yaklaşım, içsel motivasyon, başarı motivasyonu, kariyer motivasyonu ve epistemolojik inanç puanlarıdır.

İlişkisel araştırma modellerinde geçerlik ve güvenilirlik; örneklemin özellikleri, ölçeklerin uygulandıkları yere, olgunlaşma ve ölçme aracına bağlıdır. Bu çalışmada örnekleme yer alan öğretmen adaylarının yaş, sosyoekonomik düzey, zekâ ve yetenek gibi değişkenler açısından çok büyük farklılıklara sahip olmadıkları belirlenmiştir. Çalışmada verilerin toplandığı yerler eğitim fakültelerinde ve kimya dersi kapsamında toplanmıştır. Ölçekler tek bir seferde ve aynı dönemde uygulandığından dolayı bu süreçte katılımcıların duygusal, fiziksel ve entelektüel olarak değişimlere uğramadığı varsayılmıştır. Yine çalışmada veriler başka araştırmacılar tarafından toplandığı için sonuçlara uygulamacı ve katılımcı etkisi (Hawthorne etkisi ve John Henry etkisi) yansımamıştır. Ayrıca tüm katılımcılara aynı ölçeklerin uygulanması, ölçeklerin aynı baskı kalitesinde ve düzende verilmesi de ölçek aracının çalışmaya bir etkisinin olmadığı şeklinde düşünülmüştür.

3. BULGULAR

Öğrencilere çalışmada öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlama düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları, bilimsel epistemolojik inançları, içsel motivasyonları, başarı ve kariyer motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için CHAID analizi kullanılmıştır. Tablo 2’de CHAID analizi sonucu beklenen ve gözlenen değerlere ait sınıflandırma tablosu verilmiştir.

Tablo 2
Başarı Düzeyi Sınıflama Tablosu

Gözlenen	Sınıflama			Doğru Yüzdesi
	Başarılı	Orta	Başarısız	
Başarılı	85	41	6	64,4%
Orta	24	295	25	85,8%
Başarısız	5	47	90	63,4%
Toplam Yüzde	18,4%	62,0%	19,6%	76,1%

Bağımlı Değişken: Başarı Düzeyi

Tablo 2’de sunulan sınıflandırma sonuçları incelendiği zaman başarılı olan 132 öğretmen adayından 85’inin (%64,4) program tarafından doğru bir şekilde sınıflandırıldığı fakat başarılı olmasına rağmen 41 öğretmen adayının orta düzeyde ve 6 öğretmen adayının da başarısız olarak sınıflandırıldığı anlaşılmaktadır. Orta düzeyde başarılı olan öğretmen adayları

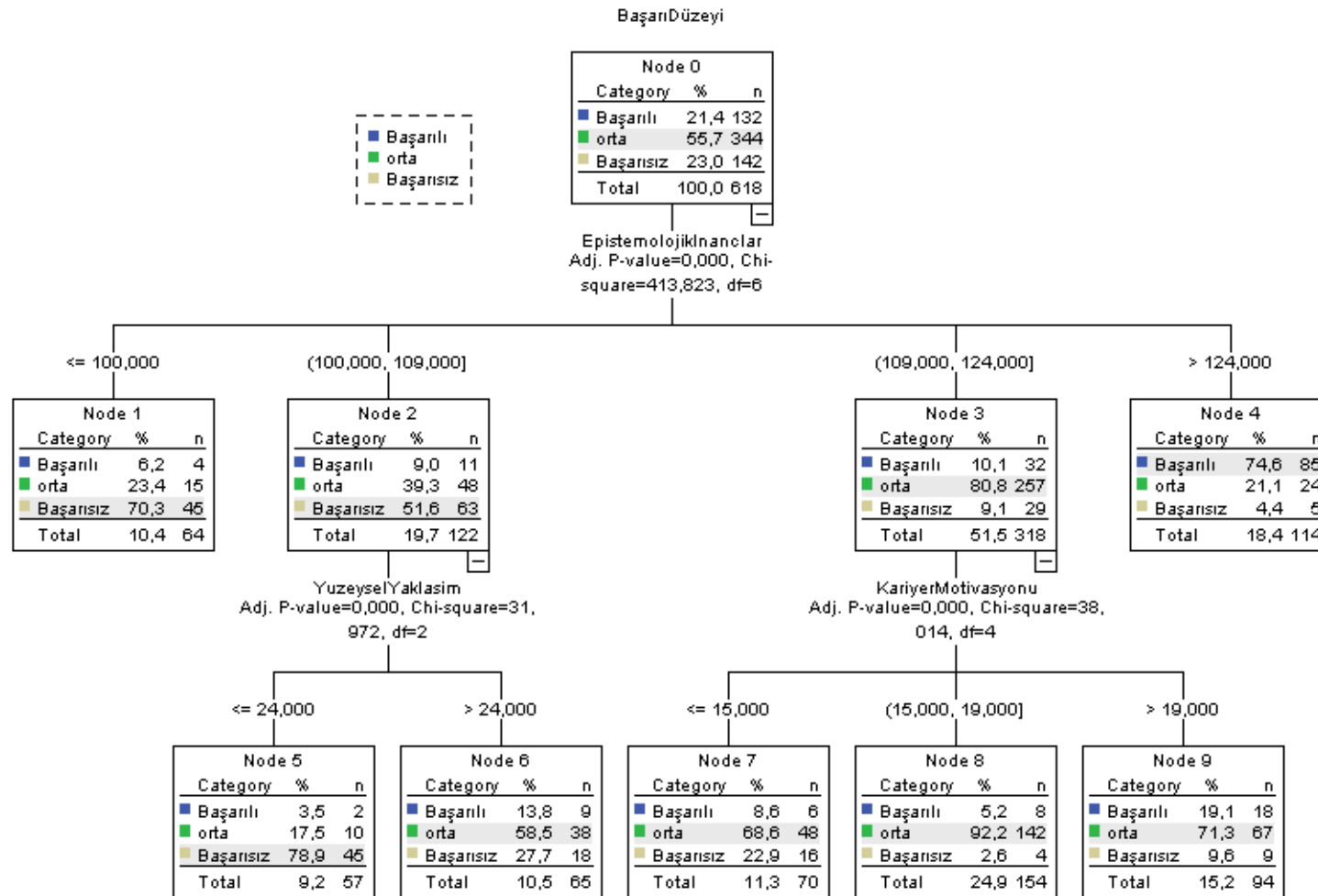
için yapılan sınıflandırılma incelendiğinde de benzer şekilde 344 öğretmen adayından 295'inin (%85,8) program tarafından doğru bir şekilde sınıflandırıldığı fakat orta düzeyde başarılı olmasına rağmen öğretmen adaylarının 24'ünün başarılı ve 25'inin de başarısız olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde başarısız olan 142 öğretmen adayından 90'ın (%63,4) program tarafından başarılı bir şekilde sınıflandırıldığı ama başarısız olmalarına rağmen 5 öğretmen adayının başarılı ve 47 öğretmen adayının da orta düzeyde başarılı olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız öğretmen adaylarını ayırmada CHAID analizi için kullanılan SPSS programının toplam doğru sınıflandırma yüzdesi 76,1'dir. CHAID analizi sonucunda program sınıflama tablosu yanında risk tablosu da oluşturmaktadır. Risk ve sınıflama tablosu modelin iyi çalışıp çalışmadığı konusunda hızlı bir değerlendirme imkanı sağlar. Risk tahmini değeri (.239; Standart hata:017) model tarafından tahmin edilen kategorilerin %23,9 'unda yanılma payı olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı bir öğretmenin yanlış bir şekilde sınıflandırılma riski yaklaşık olarak %24 diyebiliriz. Sınıflama tablosundaki sonuçların risk tahmini ile tutarlı olduğu söylenebilir.

CHAID analizi sonucu bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki alt gruplar şeklinde sınıflandırılmış ve bu sınıflama şekilde 1'de verilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının %21.4'nün (n=132) başarılı, %55.7'sinin (n=344) orta düzeyde başarılı ve %23'nün (n=142) ise başarısız olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Başarıyı en iyi açıklayan bağımsız değişkenin ise bilimsel epistemolojik inançlar olduğu görülmektedir ($X^2=413.823, p=.000$). Bilimsel epistemolojik inanç ölçeği 30 maddeden oluştuğu için ölçekten alınabilecek minimum puan 30 ve olumlu olumsuz madde değişimi yapıldıktan sonra alınabilecek maksimum puan da 150'dir. CHAID analizi ile yapılan sınıflama analizi ile oluşturulan diyagramda ilk basamakta yer alan bilimsel epistemolojik inançlar bağımsız değişkeni için kesme puanları belirlenmiştir. Bu kesme puanlarına göre bilimsel epistemolojik inançlar değişkeni için dört düğüm (node) oluşturulmuştur. Bu düğümler bilimsel epistemolojik inançların 100 ve 100'den küçük puanların yer aldığı birinci düğüm, bilimsel epistemolojik inanç puanlarının 100-109 arasında yer aldığı ikinci düğüm, 109-124 arasında yer aldığı üçüncü düğüm ve son olarak bilimsel epistemolojik inanç puanlarının 124'den büyük olan öğretmen adaylarının oluşturduğu düğüm 4 bulunmaktadır. Birinci düğüme (node 1) baktığımız zaman gelişmiş bilimsel epistemolojik inanç puanları 100 ve 100'ün altında olan 64 öğretmen adayı bulunmaktadır. Birinci düğümde 4 öğrenci başarılı, 15 öğrenci orta düzeyde başarılı ve 45 öğrenci başarısız olarak sınıflandırılmıştır. Bu düğümde yer alan öğretmen adayları veri setinin %10.4'nü oluşturmaktadır. Bu düğüm için alt bir dallanma gerçekleşmemiştir.

Öğretmen adaylarının çözünme konusundaki başarılarını yordayan bilimsel epistemolojik inançlar için oluşturulan ikinci düğüme bakıldığı zaman bu düğümde yer alan öğretmen adaylarının veri setinin %19,7'sini oluşturduğu görülmektedir. Bu düğümde yer alan bireylerin puanları 100-109 arasında değişmektedir. 122 öğretmen adayının yer aldığı bu düğümde 11 başarılı, 48 orta düzeyde başarılı ve 63 başarısız öğretmen adayı yer almıştır. İkinci düğüm incelendiğinde CHAID analizinde birinci sıradaki düğümlerden sonra ikinci sıradaki düğümler oluşturulurken, bağımlı değişkeni yordayan diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ilişkileri birinci düğümde yer alan ve gruplandırılmış olan her bir grup için ayrı olarak incelenmektedir. Dolayısıyla bağımlı değişken ile ilişkili olan diğer bağımsız değişkenler her bir düğüm için modele dahil edilir. Birinci sırada gerçekleşen istatistiksel analizler bu ikinci düzey düğümlerin oluşturulmasında da tekrarlanır (Kayri & Boysan, 2007). CHAID analizi sonucunda ikinci düğüm için bir alt dallanmanın oluşmasında öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının belirleyici olduğu görülmektedir ($X^2=31.972, p=.000$). Yüzeysel öğrenme yaklaşımları için kesme noktası 24 olarak belirlenmiş olup yüzeysel öğrenme yaklaşımları 24 ve 24'ün altında ile 24'ün üzerinde olan öğretmen adayları olmak üzere iki düğüm daha (düğüm 5 ve düğüm 6) oluşarak dallanma burada tamamlanmıştır. CHAID

diyagramı incelendiğinde öğretmen adaylarının çözünme konusundaki başarıları ile yüzeysel yaklaşımları arasındaki ilişki, bilimsel epistemolojik inançları puanları 100-109 arasında bulunan grupta istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Birinci düğümdeki öğretmen adaylarından daha fazla gelişmiş bilimsel epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları buradan anlaşılmaktadır.

Üçüncü düğüm incelendiğinde bilimsel epistemolojik inançları 109-124 arasında yer alan öğretmen adayları yer almaktadır. Bu düğümde veri setinin %51.5'ini oluşturan 318 öğretmen adayından 32 öğretmen adayı başarılı, 257 öğretmen adayı orta düzeyde başarılı ve 29 öğretmen adayı başarısızdır. Üçüncü düğümde bir alt dallanmanın oluşmasında öğretmen adaylarının kariyer motivasyonları etkili olmuştur ($X^2=38.014, p=.000$). Kariyer motivasyonları 15 ve 15'den küçük (düğüm 7), 15-19 arasında olan (düğüm 8) ve son olarak 19'dan büyük olan üç farklı düğüm oluştuktan sonra dallanma burada sonlanmıştır. Burada bilimsel epistemolojik inançları göreceli olarak daha yüksek olan (düğüm 4'de yer alan öğretmen adaylarına göre daha düşük) öğretmen adaylarının çözünme konusundaki başarılarına kariyer motivasyonlarının da olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Son olarak bilimsel epistemolojik inançları en yüksek olan öğretmen adaylarının yer aldığı dördüncü düğümde 114 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu düğümde yer alan öğretmen adaylarının 85'i başarılı, 24'ü orta düzeyde başarılı ve son olarak 5'i de başarısızdır. Bu düğüm için alt dallanma oluşmamıştır.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının başarılarını etkileyen değişkenlere yönelik CHAID analizi sonuçları

Tablo 3
Başarı Düzeyi CHAID Analizi Tablosu

Düğüm	Başarılı		Orta		Başarısız		Toplam		Tahmin kategorisi	Ana Düğüm	Birincil Bağımsız Değişken				
	N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde			Değişken	P*	Ki-kare	sd	Bölme Değerleri
0	132	21,4%	344	55,7%	142	23,0%	618	100,0%	Orta						
1	4	6,3%	15	23,4%	45	70,3%	64	10,4%	Başarısız	0	Epistemolojik İnançlar	,000	413,823	6	<= 100,000
2	11	9,0%	48	39,3%	63	51,6%	122	19,7%	Başarısız	0	Epistemolojik İnançlar	,000	413,823	6	(100,000, 109,000]
3	32	10,1%	257	80,8%	29	9,1%	318	51,5%	Orta	0	Epistemolojik İnançlar	,000	413,823	6	(109,000, 124,000]
4	85	74,6%	24	21,1%	5	4,4%	114	18,4%	Başarılı	0	Epistemolojik İnançlar	,000	413,823	6	> 124,000
5	2	3,5%	10	17,5%	45	78,9%	57	9,2%	Başarısız	2	Yüzeysel Yaklaşım	,000	31,972	2	<= 24,000
6	9	13,8%	38	58,5%	18	27,7%	65	10,5%	Orta	2	Yüzeysel Yaklaşım	,000	31,972	2	> 24,000
7	6	8,6%	48	68,6%	16	22,9%	70	11,3%	Orta	3	Kariyer Motivasyonu	,000	38,014	4	<= 15,000
8	8	5,2%	142	92,2%	4	2,6%	154	24,9%	Orta	3	Kariyer Motivasyonu	,000	38,014	4	(15,000, 19,000]
9	18	19,1%	67	71,3%	9	9,6%	94	15,2%	Orta	3	Kariyer Motivasyonu	,000	38,014	4	> 19,000

Bağımlı Değişken: Başarı Düzeyi

* Bonferroni düzeltmesi

Tablo 3 CHAID analizi sonucu elde edilen diyagrama yönelik temel bilgileri tablo şeklinde sunmaktadır. Tabloda her düğüm için bağımlı değişkenin her bir kategorisinde yer alan öğretmen adaylarının sayıları ve yüzdeleri, bağımlı değişken için tahmin edilen kategori ve son olarak diyagramda yer alan her düğüm için ana düğüm (parent node) sayısı verilmiştir. Örneğin beşinci düğüm incelendiği zaman veri setinin %9,2'sini oluşturan 57 öğretmen adayından 2 öğretmen adayı (%3,5) başarılı, 10 öğretmen adayı (%17,5) orta düzeyde başarılı ve 45 öğretmen adayı (%78,9) başarısızdır. Beşinci düğümde bağımlı değişken için tahmin edilen kategorinin başarısız kategorisi olduğu sonucu tabloda ve şekil 1'de gri puntolu bir şekilde görülmektedir. Son olarak bu düğüm için belirlenen ana düğüm sayısının iki olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Yine tabloda düğüm bölmede kullanılan bağımsız değişkenlerin hangileri olduğu (beşinci düğüm için örneğin Yüzeysel Yaklaşım bağımsız değişkeni), ki-kare değerleri, serbestlik derecesi (sd) ve anlamlılık düzeyi verilmiştir. Burada önemli olan temel konu modeldeki her bölünme için anlamlılık düzeyinin .0001 değerinden daha düşük olmasıdır.

Tablo 4'de modelde yer alan terminal (uç, son) düğümlere ilişkin bilgilerin bir özeti verilmektedir. Bu tabloda sadece CHAID diyagramında büyümenin durduğu terminal düğümler verilir. Tablo incelendiği zaman bu terminal düğümler arasında modeli en iyi sınıflandıran düğümün hangisi olduğu belirlenebilir. Başarılı öğretmen adaylarını orta düzeyde başarılı ve başarısız öğretmen adaylarına göre sınıflandırmak adına en iyi olan düğümlerin hangileri olduğunu tespit etmek ve bunlardan da hangilerinin daha çok bilgi ortaya koyduğunu belirlemek için kazanç değerleri de verilmiştir.

Tablo 4
CHAID Analizi Düğümlerin Kazanç Değerleri Tablosu

Düğüm	Düğüm		Kazanç		Yanıt	İndeks
	N	Yüzde	N	Yüzde		
4	114	18,4%	85	64,4%	74,6%	349,1%
9	94	15,2%	18	13,6%	19,1%	89,7%
6	65	10,5%	9	6,8%	13,8%	64,8%
7	70	11,3%	6	4,5%	8,6%	40,1%
1	64	10,4%	4	3,0%	6,3%	29,3%
8	154	24,9%	8	6,1%	5,2%	24,3%
5	57	9,2%	2	1,5%	3,5%	16,4%

Bağımlı Değişken: Başarı Düzeyi

Hedef Kategori: Başarılı

Tablo 4 incelendiğinde başarılı öğretmen adaylarını orta düzeyde başarılı ve başarısız öğretmen adaylarından ayıran en iyi terminal düğümün 4. düğüm olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre başarılı öğretmen adayları, bilimsel epistemolojik inanç puanları en yüksek olan öğretmen adaylarıdır (Bilimsel epistemolojik inanç puanlarının 124'den büyük olan öğretmen adayları). Tabloda düğüm sütunu incelendiğinde örneğin bir terminal düğüm olan düğüm dörtte toplam 114 öğretmen adayı bulunurken bu öğretmen adayları örneklemin % 18,4'ünü oluşturmaktadır. Kazanç sütunu incelendiğinde ise dördüncü düğümde hedef kategoride (başarılı öğretmen adayları) öğretmen adaylarının 85'inin başarılı kategorisinde olduğu görülmektedir. Kazanç sütunundaki yüzde incelendiğinde, dördüncü düğümde yer alan başarılı öğretmen adaylarının (85) örneklemdaki tüm başarılı olan öğretmen adaylarına (132) göre yüzdesi 64,4'tür. Bu yüzde hedef kategoride yer alan tüm öğretmen adaylarına göre incelenen düğümdeki hedef kategoride yer alan öğretmen adaylarının yüzdesini vermektedir. Kategorik

bağımlı değişkenler için yanıt sütunu incelendiğinde dördüncü düğümde yer alan öğretmen adaylarından (114 öğretmen adayı) %74,6'sı başarılı hedef kategorisinde yer almaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çözünme konusunu anlamalarındaki başarıları bağımlı değişken ve bilimsel epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları, içsel motivasyonları, başarı motivasyonları ve kariyer motivasyonları da bağımsız değişkenler olarak analize dahil edilmiştir. CHAID analizinde bağımlı değişken üzerinde etkisi istatistiksel olarak daha önemli olan bağımsız değişken analiz sonucunda elde edilen diyagramda en üst sırada yer almaktadır. Bu çalışmada CHAID analizi sonucunda elde edilen diyagram incelendiğinde öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlamalarını en iyi yordayan değişkenin bilimsel epistemolojik inançlar olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiği zaman genel olarak başarının en önemli yordayıcılarından birinin epistemolojik inançlar olduğu görülmektedir (Chen & Pajares, 2010; Pamuk, Sungur, & Öztekin, 2016; Schommer, 1993; Trautwein & Lüdtke, 2007). Bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik öğretmen adaylarının sahip oldukları inançların başarıyı etkileyen en önemli faktör olması beklenen bir durumdur. Çünkü gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireyler etkili özdüzenleyici öğrenme süreçlerini kullanırlar (Bromme, Pieschl, & Stahl, 2010). Ayrıca öğrenenlerin sahip oldukları epistemolojik inançlar, öğrenme süreçlerini ve problem çözme becerilerini pozitif yönde destekler (Demetriadis, Papadopoulou, Stamelos, & Fischer, 2008). Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj (1997) ve Schommer-Aikins, Mau, Brookhart ve Hutter (2000) tarafından yapılan çalışmalarda gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat literatür incelendiği zaman genel olarak kimya başarısı ile bilimsel epistemolojik inanç arasındaki ilişkiyi inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Örneğin Tsai (1998) tarafından yapılan bir çalışmada bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Tayvanlı sekizinci sınıf öğrencilerinin fen başarıları ile bilimsel epistemolojik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Fakat çalışmada yapılandırmacı bilimsel epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin atom modelleri konusunda davranışçı epistemolojik inançlara sahip öğrencilere göre daha iyi bilişsel yapılarla sahip oldukları belirlenmiştir.

Çalışmada Bilimsel Epistemolojik İnanç puanları 100 ile 109 puan aralığında değişen öğretmen adaylarının, kavramsal anlamalarını yordayan ikinci önemli bağımsız değişkenin yüzeysel öğrenme yaklaşımları olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde de başarı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Lizzio, Wilson, & Simons, 2002; Trigwell, Ashwin, & Millan, 2013). Şekil 1 incelendiğinde başarısız öğretmen adaylarının özellikle en fazla ikinci düğümde olduğu görülmektedir. Düğüm 3 ve düğüm 4'e göre nispeten daha az gelişmiş epistemolojik inançlara sahip düğüm 2'deki öğretmen adaylarının kavramsal anlamalarını yordayan ikincil değişkenin yüzeysel öğrenme yaklaşımı olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu sonuç epistemolojik inanç puanları düşük olan öğretmen adaylarından başarısız ve başarılı olanları en iyi ayırt eden değişkenin yüzeysel öğrenme yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır. Chan (2002; 2003) tarafından yapılan çalışmalarda gelişmiş epistemolojik inançlara sahip üniversite öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımları tercih ettikleri görülmektedir. Topkaya, Yaka ve Öğretmen (2011) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin genel akademik not ortalamaları ile yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı ve doğrudan bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak literatürde başarı ile derin öğrenme yaklaşımı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu çalışmalarda bulunmaktadır (Fenollar, Román, & Cuestas, 2007; Phan, 2009; Trigwell, Ellis, & Han, 2012; Watters & Watters, 2007). Öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarını ve dolayısıyla başarılarını etkileyen çok fazla faktör bulunmaktadır.

Örneğin bu faktörlerden biri de öğrenenlerin okumakta olduğu alan (bölüm) olabilir. Öğretmen adaylarının (565 fen bilgisi öğretmen adayı) sayısal ağırlıklı bir alanda eğitim-öğretim görmeleri farklı öğrenme yaklaşımları tercihlerini ortaya çıkarabilir. Literatürde de sosyal bilimler gibi göreceli olarak daha kolay alanlarda kullanılan öğretim yöntemleri, teknikleri ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenenlerin derin öğrenme yaklaşımlarını kullanmaya yönlendirdiği belirtilmiştir (Lattuca & Stark, 1994). Fakat fen bilimleri gibi daha zor alanlardaki öğrenenler de olgusal bilgilere odaklandıklarından, öğrenilen kavramların uygulanmasına önem verdiklerinden dolayı yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullanmaktadırlar (Felder & Brent, 2005). Bu çalışmanın sonuçlarından farklı bir şekilde Boujaoude (1992) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ezberlemek yerine anlamlı öğrenmeyi tercih eden lise öğrencilerinin yanma ve kimyasal değişim konularında daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Boujaoude ve Giuliano (1994) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise üniversite birinci sınıf öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımı ve içsel motivasyonlarının kimya final sınavı notunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Yine Watters ve Watters (2007) tarafından yapılan diğer bir çalışmada da öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımları ve biyokimya notları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada bilimsel epistemolojik inanç puanları 109-124 puan aralığında olan öğretmen adaylarının kavramsal anlamalarını yordayan diğer bir değişken de kariyer motivasyonu olmuştur. Burada ortaya çıkan önemli bir sonuç, düğüm 4’de bulunan öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının nispeten daha yüksek olduğu ve başarılı öğretmen adaylarını diğer öğretmen adaylarından ayırt eden ikinci önemli değişkenin dışsal motivasyona ait bir değişkenin olmasıdır. Özbelirleme kuramında öğrenenlerin sadece içsel motivasyona sahip olmalarının yeterli olmadığı ve özellikle içsel motivasyonun iyi düzenlenmiş olan bir dışsal motivasyon ile desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Ryan & Deci, 2000). Dolayısıyla bir bireyin sadece içsel motivasyona sahip olması beklenilmemelidir. Bir öğrenen hem içsel hem de dışsal motivasyona sahip olabilir. Dolayısıyla her bir öğrenen farklı düzeylerde farklı motivasyon türlerine sahip olabilir. Bu sahip oldukları motivasyon düzeylerine göre de farklı davranışlar sergileyebilirler (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014). Bireyler içsel motivasyonla sergiledikleri davranışları zamanla uymak zorunda oldukları sosyal kurallardan dolayı bırakırlar ve daha sonra kendileri için ilginç, eğlenceli olmayan davranışları da sadece çevresel faktörlerden dolayı sergilemek zorunda kalırlar. Bundan dolayı bireyler bazı davranışları içsel doyumu yaşamak yerine daha çok ödül, terfi almak ya da ceza ile karşılaşmamak adına sergilerler ve bunun sonucunda davranışlarda daha çok dışsal motivasyon etkisi ortaya çıkar (Deci & Ryan, 2000). Slavin (2012) öğrencilerin bazı derslere, konulara ilgi düzeylerinin yüksek olabileceğini belirterek bu ilginin dışında başka bir ödül, not gibi dışsal faktörlere ihtiyaç duyulmayacağını belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin belirli bir alana olan ilgileri o alana yönelik daha fazla motive olmalarını sağlayabilir. Fakat bazen bazı öğrenciler de bazı konulara da ilgi duymayabilirler. Bu tür durumlarda öğrenenlerin dışsal faktörler aracılığıyla motive edilmesi gerekir. Öğrencilerin ilgileri genel olarak sınıf düzeyi de arttıkça derslere karşı azalmaktadır (Slavin, 2012). Bundan dolayı bu çalışmada içsel motivasyonun başarı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmaması da olası bir sonuç olabilir. Çünkü öğretmen adaylarının kimya dersine yönelik sahip oldukları motivasyonları yine özel bir konu olan çözünme konusundaki kavramsal anlamalarını etkilememiş olabilir. Ayrıca motivasyonun öğrenme öğretme süreci üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bilinmesine rağmen hangi motivasyon türünün daha önemli olduğu konusunda genel bir yargı da bulunmamaktadır (Taylor vd., 2014). Literatürde yapılan çalışmaların bazılarında içsel motivasyonun (Deci & Ryan, 2000), bazılarında ise dışsal motivasyonun (Wigfield & Eccles, 2000), bazılarında da ise içsel ve dışsal motivasyonun bir birlikte daha önemli olduğu iddia edilmiştir (Elliot & Moller, 2003). Literatür incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarına paralel sonuçların yanı sıra bu çalışmanın sonuçlarından farklı

sonuçların da olduğu tespit edilmiştir. Cerasoli vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada dışsal motivasyonun düşük olduğu durumda performans ile içsel motivasyon arasında ilişkinin en yüksek olduğunu ve dışsal motivasyonun yüksek olduğu durumda ise içsel motivasyon ile performans arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı fakat düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca yine literatürde yapılan diğer bir çalışma da sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan en önemli değişkenin dışsal motivasyon olduğu belirlenmiştir (Topçu & Leana-Taşçılar, 2016). Vecchione, Alessandri ve Marsicano (2014) İtalyan öğrencilerle yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin içsel motivasyonlarının, erkek öğrencilerin de dışsal motivasyonlarının akademik çıktı üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Glynn vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin not ortalamalarının başarı motivasyonları, kariyer motivasyonları ve içsel motivasyonları (önem sırasıyla) ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Jurišević, Glažar, Pučko ve Devetak (2008), öğretmen adaylarının kimya bilgileri ile genel içsel motivasyonları arasında zayıf ama istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Eymur ve Geban (2011) tarafından yapılan diğer bir çalışmada kimya öğretmen adaylarının sadece içsel motivasyonlarının akademik başarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının çözünme konusundaki kavramsal anlamalarındaki başarı düzeylerinin; bilimsel epistemolojik inançlar, yüzeysel öğrenme yaklaşımları ve kariyer motivasyonu tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı yapılan CHAID analizi sonucu belirlenmiştir. Fakat literatürde çok fazla CHAID analizi ile yapılmış çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla özellikle örneklem değiştiğinde bu değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik nasıl bir CHAID diyagramının çıkacağı literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının kavramsal anlamaları kimyada çözünme konusuna yönelik belirlenmiştir. Bundan dolayı öğretmen adaylarının diğer kimya konularındaki başarılarına yönelik yapılacak olan CHAID analizi çalışmaları alana katkıda bulunacaktır. Bu çalışmanın bulgularından biri de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının başarıya daha fazla katkı yaptığı sonucudur. Fakat burada dikkat çeken önemli bir diğer bulguda bilimsel epistemolojik inançları düğüm 3 ve düğüm 4'te yer alan öğretmen adaylarına göre daha az gelişmiş bilimsel epistemolojik inançlara sahip düğüm 2'de bulunan öğretmen adaylarının başarılarını etkileyen ikinci önemli değişkenin yüzeysel öğrenme yaklaşımları olmasıdır. Literatürde öğrenenlerin başarılarını etkileyen önemli değişkenlerden birinin epistemolojik inançlar olduğu bilinmektedir. Fakat burada önemli olan gelişmiş veya gelişmemiş epistemolojik inançlara bağlı olarak öğrenenlerin diğer özelliklerinin başarı üzerindeki etkisinin nasıl olduğudur. Bu sebeple bu değişkenler arasındaki etkileşimlerin incelenmesinde fayda vardır. Bu yönde yapılacak çalışmaların sayısının artması bu değişkenler arasındaki etkileşimleri ortaya çıkartmada yararlı olacaktır.

Literatürde yer alan bazı çalışmalarda sayısal öğrencilerin bir kısmının doğası gereği yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri belirtilmiştir. Dolayısıyla sosyal alanlarda başarıyı etkileyen faktörlerin CHAID analizi ile belirlenmesi sonucu yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımları arasındaki farklılıklar daha iyi açıklanabilir. Ayrıca bu çalışmanın örneklemini öğretmen adaylarından oluşturmuştur. Ülkemizde öğretmen adaylarının gelecekteki ve kariyerleri ile ilgili KPSS sınavları kariyer motivasyonlarının başarı üzerinde daha etkili olmasını sağlamış olabilir. Bu noktadan hareketle farklı bölümlerde lisans eğitimi alan üniversite öğrencileri ya da lise öğrencileri ile bu çalışmanın bir tekrarı yapılabilirse bu değişkenler arasındaki ilişkiler daha net ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKLAR

- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2005). The implications of having high-achieving versus low-achieving friends: A longitudinal analysis. *Social Development, 14*(1), 61-81.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences, 35*, 569-591.
- Batı, A. H., Tetik, C., & Gürpınar, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 30*(5), 1639-1646.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher education research and development, 8*(1), 7-25.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology, 71*(1), 133-149.
- Boujaoude, S. B., & Giuliano, F. J. (1994). Relationships between achievement and selective variables in a chemistry course for nonmajors. *School Science and Mathematics, 94*(6), 296-302.
- Boujaude, S. (1992). The relationship between students' learning strategies and the change in their misunderstandings during a high school chemistry course. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(7), 687-699.
- Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2010). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: A functional theory about epistemological beliefs and metacognition. *Metacognition and Learning, 5*(1), 7-26.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal, 42*(4), 697-726.
- Burrows, N. L., & Mooring, S. R. (2015). Using concept mapping to uncover students' knowledge structures of chemical bonding concepts. *Chemistry Education Research and Practice, 16*(1), 53-66.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*, 750-762.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 241-252.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*, 980-1008.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences, 44* (7), 1596-1603.

- Chan, K. W. (2002). *Students' epistemological beliefs and approaches to learning*. Paper presented at the annual conference of the Australian association for research in education. Australia: Brisbane
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.
- Chan, K. W. (2007). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and their relations with conceptions of learning and learning strategies. *The Asia Pacific-Education Researcher*, 16(2), 199-214.
- Chen, J. A. (2012). Implicit theories, epistemic beliefs, and science motivation: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22, 724-735.
- Chen, J. A., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 75-87.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of research in science teaching*, 37(2), 109-138.
- Davidson, R.A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education*, 20(1), 29-44.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demetriadis, S. N., Papadopoulos, P. M., Stamelos, J. G., & Fischer, F. (2008). The effect of scaffolding students: Context-generating cognitive activity in technology-enhanced case-based learning. *Computers & Education*, 51(2), 939-954.
- Deryakulu, D., & Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 243-257.
- Doğan, N., & Özdamar, K. (2003). CHAID analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *Türkiye Klinikleri*, 23(5), 392-397.
- Drew, P. Y., & Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 173-188.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Ebenezer, J. V., & Erickson, G. L. (1996). Chemistry students' conceptions of solubility: A phenomenography. *Science Education*, 80(2), 181-201.
- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation?. *International Journal of Educational Research*, 39(4), 339-356.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Eyceyurt Türk, G., Akkuş, H., & Tüzün, Ü. N. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözünme ile ilgili imajları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 65-84.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). An investigation of relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science*, 36(161), 246-255.

- Felder, R.M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57–72.
- Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 873-891.
- Fensham, P. & Fensham, N. (1987). Description and frameworks of solutions and reactions in solutions. *Research in Science Education*, 17, 139-148.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of education*, 60(3), 135-155.
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N., & Taasobshirazi, G. (2011). Science motivation questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. *Journal of research in science teaching*, 48(10), 1159-1176.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13, 353–383.
- Jurišević, M., Glažar, S. A., Pučko, C. R., & Devetak, I. (2008). Intrinsic motivation of pre-service primary school teachers for learning chemistry in relation to their academic achievement. *International Journal of Science Education*, 30(1), 87-107.
- Kayri, M., & Boysan, M. (2007). Araştırmalarda CHAID analizinin kullanımı ve baş etme stratejileri ile ilgili bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 133-149.
- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.). *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 383-434). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-256.
- Lattuca, L.R., & Stark, J.S. (1994). Will disciplinary perspectives impede curricular reform? *Journal of Higher Education*, 65(4), 401–426.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, 27(1), 27-52.
- Minnaert, A. & Janssen, P.J. (1992). Success and progress in higher education: A structural model of studying. *British Journal of Educational Psychology*, 62,184-192.
- Nelson Laird, T. F., Shoup, R., Kuh, G. D., & Schwarz, M. J. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469–494.

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Rourke, N., Hatcher, L., & Stepanski E. J. (2005). *A Step-by-Step Approach to Using SAS for Univariate and Multivariate Statistics* (Second Edition). Cary, NC: SAS Institute Inc
- Pamuk, S., Sungur, S., & Oztekin, C. (2016). A multilevel analysis of students' science achievements in relation to their self-regulation, epistemological beliefs, learning environment perceptions, and teachers' personal characteristics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, Advance online publication. doi: 10.1007/s10763-016-9761-7.
- Pehlivan, G. (2006). *CHAID analizi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Phan, H. P. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 75-93.
- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 155-173.
- Pınarbaşı, T. & Canpolat, N. (2003). Pre-service teacher trainees' understanding of solution chemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 80(11), 1328-1332.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, the University of Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338 122.
- Pomeroy, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers. *Science education*, 77(3), 261-278.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of educational psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.

- Schommer-Aikins, M., Mau, W. C., Brookhart, S., & Hutter, R. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 120-127.
- Schreiber, J. B., & Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 699-709.
- Schunk, D.H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 3-6.
- Şen, Ş., & Yılmaz, A. (2012). Erime ve çözünmeyle ilgili kavram yanılgılarının ontoloji temelinde incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 54-72.
- Şen, Ş., & Yılmaz, A. (2014). Lise ve üniversite öğrencilerinin kimyaya yönelik motivasyonlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 5(10), 17-37.
- Şen, Ş., Yılmaz, A., & Yurdugül, H. (2014). An evaluation of the pattern between students' motivation, learning strategies and their epistemological beliefs: The mediator role of motivation. *Science Education International*, 25(3), 312-331.
- Şengül Avşar, A., & Yalçın, S. (2015). Öğrencilerin okuma başarılarını açıklayan ailesel değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 1-9.
- Slavin, R. S. (2012). *Educational Psychology: Theory and Practice* (10th Edition). Boston: Pearson Education.
- Smith, K.J. & Metz, P.A. (1996). Evaluating pre-service teacher trainee understanding of solution chemistry through microscopic representations. *Journal of Chemical Education*, 73(3), 233-235.
- Smith, S.N., & Miller, R.J. (2005). Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53.
- Tarabashkina, L., & Lietz, P. (2011). The impact of values and learning approaches on student achievement: Gender and academic discipline influences. *Issues in Educational Research*, 21(2), 210-231.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- Topçu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, Advance online publication. doi: 10.1177/0261429416646192
- Topkaya, N., Yaka, B., & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanterinin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 348-366.

- Trigwell, K., Ashwin, P., & Millan, E. S. (2013). Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 363-378.
- Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824.
- Tsai, C. C. (1998). An analysis of Taiwanese eighth graders' science achievement, scientific epistemological beliefs and cognitive structure outcomes after learning basic atomic theory. *International Journal of Science Education*, 20(4), 413-425.
- Tsai, C.-C., Jessie Ho, H. N., Liang, J.-C., & Lin, H.-M. (2011). Scientific epistemic beliefs, conceptions of learning science and self-efficacy of learning science among high school students. *Learning and Instruction*, 21, 757-769.
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference?. *Learning and Individual Differences*, 32 (1), 124-131.
- Watters, D. J., & Watters, J. J. (2007). Approaches to learning by students in the biological sciences: Implications for teaching. *International Journal of Science Education*, 29(1), 19-43.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- Yılmaz, A., & Şen, Ş. (2012). Investigation of relationship between university students' epistemological beliefs and motivation. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), Special Issue (2)*, 256-263.
- Yumuşak, N., Sungur, S., & Çakiroğlu, J. (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 53 – 69.

SUMMARY

Students' learning approaches, their motivation and epistemological beliefs have been one of the basic fields of interest of teachers and educators. Of these variables, students' individual properties such as their beliefs, learning approaches and motivation are the fundamental variables influencing learning processes (Chan, 2007; Minnaert & Janssen, 1992; Phan, 2008). A review of literature demonstrates that learning has significant correlations with epistemological beliefs (Hofer, 2001; Trautwein & Lüdtke, 2007; Tsai, Jessie Ho, Liang, & Lin, 2011), learning approaches (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Tarabashkina & Lietz, 2011) and motivation (Niemic & Ryan, 2009; Pintrich, 2003). CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analysis can be performed to discover which of these variables contribute more to students' academic performance; because independent variable explaining the dependent variable-which is one of predictive variables-, is determined with CHAID analysis and sub-groups are formed according to the independent variable.

Because this study intends to determine the correlations between variables predicting prospective teachers' conceptual understanding in relation to the subject of dissolution, it uses correlational research design. The study group was formed through convenience sampling method. A total of 618 prospective teachers attending three different public universities in Turkey were included in the research. The research data were collected in the spring semester of 2015-2016 academic year. The dissolution concept test, the two-factor study process questionnaire (R-SPQ-2F), chemistry motivation questionnaire and scientific epistemological beliefs survey were used as data collection tools. CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analysis was used to analyse the data of the study.

Prospective teachers' achievement in understanding the subject of dissolution was considered as the dependent variable whereas their scientific epistemological beliefs, learning approaches, intrinsic motivation, grade motivation and career motivation are considered as the independent variables and thus put to analysis. Independent variable- which has statistically more important effects on dependent variable in CHAID analysis- is placed at the top of the diagram prepared at the end of the analysis. On examining the diagram prepared at the end of CHAID analysis in this study, it was found that the variable predicting prospective teachers' conceptual understanding in the best way was the variable of scientific epistemological beliefs. A review of literature makes it clear that one of the best predictors of achievement in general is epistemological beliefs (Chen & Pajares, 2010; Pamuk, Sungur, & Öztekin, 2016; Schommer, 1993; Trautwein & Lüdtke, 2007). This study found that the second important independent variable predicting the conceptual understanding of prospective teachers whose scientific epistemological belief scores were between 100 and 109 was surface learning approaches. Studies demonstrating that there are significant correlations between achievement and surface learning approaches are available in the literature (Lizzio, Wilson, & Simons, 2002; Trigwell, Ashwin, & Millan, 2013). Another variable predicting the conceptual understanding of prospective teachers whose scientific epistemological belief scores were between 109 and 124 was career motivation in this study. An important result obtained here was that prospective teachers in Node 4 had relatively higher epistemological belief scores and that the second important variable discriminating successful prospective teachers from others was a variable belonging to extrinsic motivation. It is pointed out in self-determination theory that it is inadequate for prospective teachers to have intrinsic motivation only, and that intrinsic motivation should especially be supported by well-regulated extrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000). In conclusion, this study found through CHAID analysis that prospective teachers' levels of achievement in conceptual understanding in relation to the subject of dissolution was predicted significantly by their scientific epistemological beliefs, surface learning approaches and career motivation.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

Elif ESMER, Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, esmerelif@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0264-3950>

Alper YORULMAZ, Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, alperyorulmaz07@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2832-6793>

Öz: Bu araştırmanın amacı Sperling vd. (2002) tarafından geliştirilmiş Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin (A Formu) Öğretmen Formunu uyarlamak, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A formu 12 madden oluşmakta olup 3.,4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış toplam puan üzerinden analiz yapılan bir ölçektir. Araştırmanın verileri İstanbul il merkezinde yer alan dört farklı okulda altı öğretmen tarafından 121 ilkokul öğrencisinin değerlendirilmesi ile toplanmıştır. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, kriter geçerliliğini için Pearson korelasyon analizi, yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin test edilmesi amacıyla madde toplam analizi, madde ayırt ediciliği ve test-tekrar test analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde geliştirilen Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formu ilkokul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerini belirlenmesi amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: üstbiliş, farkındalık, ilkokul, öğretmen, öğrenci

Reliability and Validity Analysis of the Metacognitive Awareness Scale Teacher Form

Abstract: The purpose of the current study is to adapt and conduct reliability and validity analyses of the Metacognitive Awareness for Children Scale (A Form) Teacher Form developed by Sperling et al. (2002) and adapted to Turkish by Karakelle and Saraç (2007). The Metacognitive Awareness Scale A Form comprised of 12 items was prepared for 3th, 4th and 5th grade elementary school students and analyses of the data collected from the scale are made on the total score. The data of the study were collected through the evaluation of 121 elementary school students by six teachers from four different schools located in the city of İstanbul. In order to establish the content validity of the Metacognitive Awareness Scale, expert opinions were sought; Pearson correlation analysis was run for criterion validity and for construct validity, exploratory factor analysis was conducted. In order to test the reliability of the scale, total item correlation analysis, item discrimination analysis and test-retest analysis were performed. When all the findings of the study are evaluated, it can be argued that the Metacognitive Awareness Scale developed in the current study can be used as a reliable and valid tool to determine the metacognitive awareness level of the 3rd, 4th and 5th grade elementary school students.

Key Words: metacognition, awareness, elementary school, teacher, student

1. GİRİŞ

Üst biliş kavramı 1970'li yılların ortalarında John Flavell tarafından literatüre kazandırılmıştır (Yore ve Treagust, 2006). Flavell, öğrencilerin yeterli ön bilgi ve stratejiye sahip olmalarına karşın problemleri çözemedikleri sorunundan hareket etmiş üst hafıza kavramını genişleterek üst biliş terimini kullanmaya başlamıştır (Yürük, 2014). Son 40 yıldır dünyada birçok araştırmaya konu olan “metacognition” kavramı ülkemizde 2000'li yılların başından itibaren tartışılmaya başlanmıştır. “Metacognition” kavramı Türkçe literatüründe üst biliş, biliş ötesi, yürütücü biliş, biliş bilgisi, öz düzenleyici, öz bilinç olarak adlandırılmıştır (Doğan, 2013). Türkçe literatürde kavram karmaşasını önlemek için bu çalışmada Türk Dil Kurumu tarafından karşılık olarak verilen üst biliş kelimesi kullanılmıştır.

Üst biliş, bilişsel süreçlerin farkında olma, süreci izleme, denetleme ve düzenlemeyi sağlayan işlemleri ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Flavel, 1987; Brown, 1987; Sungur ve Şenler, 2009; Karakelle, 2012; Vrieling vd., 2012). Flavel'e (1979) göre üst biliş, iletişim, ikna etme, okuduğunu anlama, yazma, dil öğrenme, dikkat, bellek, problem çözme, sosyal biliş, öz-kontrol ve öz-öğretimin çeşitli alanlarında önemli bir rol oynamaktadır. Üst-biliş, daha geniş anlamda, kendi düşünme süreçlerine ilişkin farkındalık ve bu süreçleri kontrol etme becerisi olarak tanımlanabilen, biliş hakkındaki düşünce veya düşünceyi düşünmeye yönelik bir kavramdır (Karakelle ve Saraç, 2010; Özsoy, 2008). Bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol altında tutarak yönlendirebilmesi üst biliş kavramı içerisinde yer almaktadır (Sarı, 2015). Zeka, hafıza ve çevresel faktörlerle ilişkili geliştirilebilir bir olgu olan üst biliş, öğrenme sürecinde yer alan bilişsel süreçlere ilişkin farkındalık yaratan, bu süreçlerin bilinmesini ve etkin kullanılmasını içeren zihinsel bir yeti ve beceriler bütünüdür (Baltacı ve Akpınar, 2011). Üst bilişin çevre ile etkileşim içerisinde geliştirilebilir bir yeti olması öğrenme ve öğretme süreçlerinde dikkate alınan bir olgu olmuştur.

956

Birey üst bilişsel bilgiyi düşünmeyi ve öğrenmeyi düzenlemek için kullanılır (Karakelle ve Saraç, 2007). Öğrenmenin düzenlenme sürecinde yer alan planlama, izleme ve değerlendirme becerileri üst bilişsel beceri içerisinde yer alan üç temel beceridir (Vrieling, Bastianes ve Stijnen, 2012). Üst bilişsel becerilerin gelişimi zihinsel yeteneklerin gelişimi ile paralellik göstermekte olup (Alexander, Johnson, Freygang ve Scott, 2006), bu süreçte izleme ve değerlendirme becerileri planlama becerisinden sonra gelişmektedir (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006). Üst bilişsel beceri gelişimi bir süreç içerisinde ve birbirini etkileyen basamaklar halinde gerçekleşmektedir.

Üst bilişin karmaşık bir olgu olması (Kane, Lear ve Dube, 2014), birçok araştırmacının üst biliş açıklamaya ilişkin strateji, model ve sınıflama geliştirmesine sebep olmuştur (Flavel, 1979; Brown, 1987; Tobias ve Everson, 2002; Shimamura, 2008). Bu sınıflamalar, modeller arasında Flavel'a (1979) tarafından yapılan bir bireyin bilişsel faaliyetlerini üst bilişsel bilgi, üst bilişsel deneyimler, hedefler ve eylemler olmak üzere dört bileşen arasındaki etkileşim ile gerçekleştiğini ortaya koyan model etkili olmuştur. Flavell'den bu tarafa zihin teorisi çerçevesinde değerlendirilen üst biliş 3- 5 yaşlarından itibaren üst bilişsel bilgi olarak gelişmeye başlar (Karakelle ve Saraç, 2007). Üst bilişin diğer bileşenleri olarak düzenleme becerileri içerisinde yer alan deneyimler, hedefler ise çocuklarda 8-10 yaşlarından itibaren ortaya çıkan ve ömür boyu devam eden bir becerilerdir (Kuhn, 2000). Üst biliş, bir kişinin bir şeyi anlamasına ve bilişsel yeteneğini kontrol etmesine yardımcı olduğundan dolayı öğrencilerin üst bilişsel becerileri olabildiğince erken eğitilmelidir (Siswati ve Corebima, 2017).

Eğitimin kalitesini arttırmak ve öğrenme sürecindeki sorunları çözmek için öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin güçlendirilmesi ve erken yaşlardan itibaren eğitilmesi önemlidir. Bunun yanında 21.yüzyılda küreselleşen dünyada rekabet edecek bireylerin yetiştirilmesi için üst

bilişsel beceriler geliştirilmelidir (Siswati ve Corebima, 2017). Üst bilişsel yapılarını kullanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok bilgiye sahip olup, daha fazla ve uzun süre bilgiyi sakladıklarından kaynaklı olarak akademik başarıları üzerinde üst bilişsel becerilerin geliştirilmesi etkilidir (Woolfolk, 1998; Young ve Fry, 2008; Coutinho ve Neuman, 2008). Üst bilişsel beceriler öğrencilere öğretilecek dersler olarak değil belli konulara entegre edilerek verilmelidir (Pintrich, 2002). Eğitimciler öğretme öğrenme süreci boyunca öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin nasıl ne şekilde öğretileceğini ve geliştirileceğini bilmelidir (Siswati ve Corebima, 2017). Üst bilişsel becerilerin nasıl öğretileceği ve geliştirileceğinin belirlenmesi sürecinde öğrencilerin üst bilişsel yapılarının ölçülmesine gerek duyulmaktadır.

Üst bilişsel süreçlerin ölçülmesi amacıyla görüşme, yüksek sesle düşünme protokolleri, öğretmen görüşleri, izleme kontrol listeleri, kalibrasyon teknikleri ve envanterler gibi teknikler kullanılmaktadır (Karakelle ve Saraç, 2007). Ancak özellikle küçük yaşta öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinden farkında oldukları beceriler gözlemlenebilir (Kramarski ve Mizrachi, 2004). Üst bilişsel ilişkin yapılan çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarına bakıldığında uluslararası literatüründe çocuklar için geliştirilen pek çok ölçme aracının (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Denison, 1994; Pereira-Laird ve Deane, 1997; Mokhtari ve Reichard, 2002; Sperling, Howard, Miller ve Murpy, 2002; Annevirta, Laakonen, Kinnunen ve Varuas, 2007; Lecce, Zocchi, Pagnin, Palladino ve Taumoepeau, 2010) olduğu görülmektedir. Türkiye’de üst bilişsel farkındalıkları belirlemeye yönelik ölçme araçlarının sınırlı (Çetinkaya ve Erkin, 2000; Abacı, Çetin ve Akın, 2006; Karakelle ve Saraç, 2007; Öztürk, 2012) olup bunların içerisinde de öğretmenin değerlendirme yapabildiği ölçme aracı bulunmamaktadır. Ayrıca ilkökul öğrencilerinin kendilerini değerlendirmeye ilişkin güvenilir bilgilere sahip olmadıklarından üst bilişsel farkındalıklarını ölçmek mümkün olmamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin doğal ortamlarında, farklı etkinlikler ve dersler sırasında gözlemlemesinden dolayı üst bilişsel farkındalık ölçeğinin öğretmen formuna ihtiyaç vardır. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada tüm dünyada geçerliliği kanıtlanmış Sperling, vd. (2002) tarafından geliştirilen Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (A Formu) temel alınarak Öğretmen Formunu uyarlamak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı basit tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenen dört farklı ilkökulda, altı farklı sınıfta ilkökula devam eden 121 çocuğun öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dahil olan 6 öğretmenin 4’ü kadın, 2’si erkek; mesleki kıdemleri 5 yıl ve üzeri; öğrenim durumlarına ise 2’si lisansüstü, 4’ü lisanslıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 56’sı (%46,3) kız, 65’i (%53,7) erkek; öğrenim seviyeleri ise ilkökul dördüncü sınıftır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci hakkındaki bilgileri elde etmek için öğrencinin sınıf seviyesini ve cinsiyetini belirlemeye yönelik bilgi formu, çocukların üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla Üst Bilişsel Farkındalık Öğretmen Formu kullanılmıştır.

Üst Bilişsel Farkındalık Öğretmen Formu (ÜBFÖF): Üst bilişsel farkındalık ölçeği öğrencilerin üst bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla Sperling, vd. (2002) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Envanteri temel alınarak A ve B olmak üzere iki form halinde hazırlanmıştır. Üstbilişsel farkındalık envanteri Türkçe’ye Karakelle ve Saraç (2007) tarafından uyarlaması yapılmıştır. A formu 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri için 12 madde, B formu 6., 7., 8. ve

9. sınıf öğrencileri için 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmamız çerçevesinde küçük yaş gruplarına ilişkin olarak hazırlanan A formunun, öğretmen formu üzerinden çalışma yürütülmüştür. Bu çerçevede A formu 12 maddeden oluşmakta olup, her madde için üçlü likert tipi (her zaman, bazen, hiçbir zaman) ölçek üzerinden işaretlenmektedir. A formu için ölçekten alınabilecek en yüksek puan 36, en düşük puan ise 12'dir. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin A formu için iç tutarlılık güvenirliliği .64, yapılan faktör analizi sonucunda varyansın %48.49'unu açıklayan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ancak A formunun faktör yapısı incelendiğinde iki faktöre toplanan maddelerin bulunması, madde dağılımları arasında farklar olması nedeniyle ölçeğin tek bir genel faktöre yüklendiği sonucuna varılmıştır. Benzeri gerekçelerle orijinal ölçekte de tek toplam puan elde edilmesinin önerilmesinden dolayı tek boyut üzerinden kullanılması uygun görülmüştür (Karakelle ve Saraç, 2007).

Çocuklara ve öğretmenlere tesadüfen belirlenen ilkökul eğitimi veren dört kurum üzerinden ulaşılmıştır. Okul müdürleri ile iletişime geçilmiş ve okul müdürleri ile öğretmenlere araştırma hakkında bilgilendirici bir yazı gönderilmiştir. Uygulama için izin veren ve çalışmaya katılma konusunda ailelerinden onay alınan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

Üst Bilişsel Farkındalık Öğretmen Formunun oluşturulmasında Karakelle ve Saraç (2007) tarafından hazırlanan öğrencilere yönelik form alınmış soru kökleri ve yapıları değiştirilmiştir. Alanda uzman kişilerden görüşler alınmış fikir birliği ve ayrılığı doğrultusunda yorumları ve görüşleri alınarak öğretmen formunun son hali hazırlanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra hazırlanan üst bilişsel farkındalık öğretmen formu ölçeğin kapsam geçerliliğinin incelenmesi ve doldurulması için geçen sürenin belirlenmesi amacıyla, ölçek 15 ilkökul öğretmen tarafından doldurulmuştur. İlkokul öğretmenlerinin yorumları alındıktan sonra, ölçeğin son hali çalışma kapsamında yer alan öğretmenlere gönderilmiştir. Sınıf öğretmenleri Üst Bilişsel Farkındalık Öğretmen Formunu ve demografik bilgi formlarını doldurmuş, bu formlar sınıf öğretmenlerinden araştırmacılar tarafından teslim alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında öncelikle Marmara Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 5 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği sınanmıştır. Ölçeğin kriter geçerliliğini test etmek amacıyla 31 öğrenci ile "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği" uygulanmış ve elde edilen veriler Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin sınanması amacıyla ise açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin güvenirliliğinin test edilmesi amacıyla madde toplam analizi, madde ayırt ediciliği ve test-tekerrar test analizleri yapılmıştır. Ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla testin her bir maddesi için en yüksek puanın %27'lik dilim puanları ile testin her bir maddesi için en düşük puanın %27'lik dilim puanları arasında ilişkisiz t testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin 74 öğrenci ile yapılan test-tekerrar test sonuçları arasındaki ilişki için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formu (ÜBFÖF) geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

Geliştirilen Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formu uzman değerlendirmeleri için Marmara Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 5 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda her bir madde için kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır.

Tablo 1

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun Uzman Görüşlerine İlişkin Kapsam Geçerlik Oranı

Maddeler				KGO
	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	
M1- Bir şeyi anlayıp anlamadığını bilir.	5	0	0	1
M2- İhtiyacı olduğunda kendi kendine öğrenebilir.	5	0	0	1
M3- Daha önce işine yaradığı olan çalışma yollarını kullanmaya gayret eder.	5	0	0	1
M4- Sınıfta işlenen konunun ne olduğunun farkındadır.	5	0	0	1
M5- Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsa daha iyi öğrenir.	5	0	0	1
M6- Şekil ve resimler çizmek bir konuyu daha iyi anlamasını sağlar.	5	0	0	1
M7- Çalışması sona erdiğinde öğrenmek istediği konuyu öğrenip öğrenmediğine ilişkin olarak kendisini değerlendirir.	5	0	0	1
M8- Bir problemi çözmek için birçok yol düşünerek, aralarından en iyi olanını seçer.	5	0	0	1
M9- Çalışmaya başlamadan önce neye ihtiyacı olduğunu belirler.	5	0	0	1
M10- Yeni bir şey öğrenirken öz eleştiri yapar.	5	0	0	1
M11- Önemli bilgileri çok dikkatli dinler.	5	0	0	1
M12- İlgisini çeken konuları daha iyi öğrenir.	5	0	0	1

Uzman Sayısı= 5

Kapsam Geçerlik Ölçütü= 0,99

Kapsam Geçerlik İndeksi= 1

Tablo 1'e göre beş alan uzmanı tarafından yapılan değerlendirme sonucunda Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formu kapsam geçerlik oranı tüm maddeler için 1 olarak belirlenmiştir. Ayrıca tüm test için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır (KGI=1).

Geliştirilen Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun ölçüt geçerliliğini sağlamaya yönelik olarak kriter geçerliği kapsamında 31 öğrenci ile Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği arasındaki ilişkinin incelendiği Pearson korelasyon analizi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formu İle Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

r	,359
Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği P	,047*

Tablo 2 incelendiğinde Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formu puan ortalaması ile Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği puan ortalaması arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=.359$; $p<.05$).

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun yapı geçerliliğinin sınanması amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar

Faktör 1	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
----------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----	-----	-----

.843 .787 .824 .805 .691 .577 .831 .825 .804 .846 .826 .691

Toplam Açıklanan Varyans Oranı= 61,34

KMO= .904

Barlett Sınaması Değeri= 1184,96 p= .000

Tablo 3'te görüldüğü gibi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun 12 maddesinin tek bir faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bir faktörün ölçeğe ilişkin varyansı açıklama oranı % 61,342'dir. Kabul edilebilir oranın % 30 olduğu dikkate alındığında (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk; 2014) elde edilen sonuçlar, ölçeğin bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun madde toplam analizleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun Madde Toplam Analizleri

Madde No	Madde Çıkartılırsa Test Ortalaması	Madde Çıkartılırsa Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkartılırsa Cronbach Alfa Değeri
M1	25,91	26,53	,80	,93
M2	26,44	25,75	,75	,94
M3	26,06	25,99	,78	,93
M4	25,84	26,89	,75	,93
M5	25,65	28,20	,62	,94
M6	25,58	29,43	,51	,94
M7	26,38	25,95	,80	,93
M8	26,39	24,81	,79	,93
M9	26,69	25,47	,78	,93
M10	26,59	24,94	,83	,93
M11	25,88	26,69	,78	,93
M12	25,62	28,70	,62	,94

Test Toplam Cronbach Alfa Değeri = 0,94

Tablo 4'te Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun maddelerinin diğer maddelerin toplamından oluşan bütün arasındaki korelasyon incelenmiştir. Madde-toplam korelasyon değerlerine göre en düşük değerin 0,505, en yüksek değerin ise 0,826 olduğu belirlenmiş ve madde-toplam korelasyon sonuçlarına göre hiçbir maddenin .20'nin altında değere sahip olmadığı saptanmıştır. Ayrıca madde çıkartılırsa Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısının değişimi incelendiğinde en düşük değerin 0,931, en yüksek değerin 0,942 ve test toplam Cronbach Alfa değerinin 0,940 olduğu belirlenmiştir.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun madde ayırt ediciliğine ilişkin bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun Madde Ayırt Edicilikleri

Madde	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
M1	Alt % 27	33	1,90	,38	-14,44	64	.000*
	Üst % 27	33	2,96	,17			
M2	Alt % 27	33	1,15	,36	-12,85	64	.000*
	Üst % 27	33	2,54	,50			
M3	Alt % 27	33	1,69	,46	-16,04	64	.000*
	Üst % 27	33	3,00	,00			
M4	Alt % 27	33	1,93	,42	-14,21	64	.000*
	Üst % 27	33	3,00	,00			
M5	Alt % 27	33	2,42	,70	-4,67	64	.000*
	Üst % 27	33	3,00	,00			
M6	Alt % 27	33	2,63	,54	-3,81	64	.000*
	Üst % 27	33	3,00	,00			
M7	Alt % 27	33	1,39	,49	-12,38	64	.000*
	Üst % 27	33	2,78	,41			
M8	Alt % 27	33	1,12	,33	-18,99	64	.000*
	Üst % 27	33	2,81	,39			
M9	Alt % 27	33	1,03	,17	-16,28	64	.000*
	Üst % 27	33	2,54	,50			
M10	Alt % 27	33	1,03	,17	-20,12	64	.000*
	Üst % 27	33	2,72	,45			
M11	Alt % 27	33	1,93	,42	-14,22	64	.000*
	Üst % 27	33	3,00	,00			
M12	Alt % 27	33	2,45	,56	-5,56	64	.000*
	Üst % 27	33	3,00	,00			

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla testin her bir maddesi için en yüksek puanın %27’lik dilim puanları ile testin her bir maddesi için en düşük puanın %27’lik dilim puanları arasında ilişkisiz t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p < .05$).

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun test-tekrar test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun Test-Tekrar Test Katsayıları

		Tekrar Test
	r	,936
Test	p	,000

Tablo 6 incelendiğinde Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun 74 öğrenci ile yapılan test-tekrar test sonuçları arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre Pearson korelasyon katsayısının .936 olduğu saptanmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde geliştiren Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun ölçüt geçerliğinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak 5 alan uzmanının görüşleri alınarak kapsam geçerliği test edilmiştir. Lawshe (1975)'e göre 5 uzman görüşü sonucunda testin maddelerinin alabileceği minimum değer 0,99 olduğu ve bu değerden daha düşük değere sahip olan test maddelerinin testten çıkartılmasının uygun olduğu belirlenmiştir (Akt. Yurdugül, 2005). Ölçekte hiçbir maddenin kapsam geçerlilik oranı 0,99 değerinin altında kalmadığı için bütün maddeler korunmuş ve ölçeğin Kapsam Geçerlik İndeksi 1 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir.

Ölçeğin kriter geçerliğini test etmek amacıyla Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formu ile Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=.359$; $p<.05$). Buna göre geliştirilen ölçeğin kriter geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun yapı geçerliliği sınamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 12 maddesi tek bir faktör altında toplanmış ve bu faktörün ölçeğe ilişkin varyansı açıklama oranı % 61,342 olduğu belirlenmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2014) bir ölçeğin varyansı kabul edilebilir açıklama oranını % 30 olarak ifade etmişlerdir. Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı görülmektedir.

Ölçeğin güvenirliliğinin test edilmesi amacıyla iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri arasında en düşük değerin 0,505 olduğu belirlenmiştir. Alan yazında ölçme araçlarının güvenirliliğini arttırmak için madde katsayısı 0,20'nin altında olan maddelerin testten çıkarılması gerektiği ifade edilmiştir (Erkuş, 2014; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Ancak madde ortalama ile test varyansları incelendiğinde hiçbir maddenin testten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değerinin 0,940 olduğu bulunmuştur ve bu değer, testin güvenirliliğini kanıtlar niteliktedir (Büyüköztürk, 2014).

Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun maddelerin ayırt ediciliğini test etmek amacıyla, ölçeği oluşturan her bir maddenin en yüksek puan alan %27'lik dilimi ile en düşük puan alan %27'lik dilimi t testi analizi ile karşılaştırılmış ve tüm maddelerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Farklı zamanlarda alınan puanların tutarlılığını belirlemek amacıyla Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Öğretmen Formunun test-tekrar test güvenirliliği kapsamında Pearson korelasyon katsayısının .936 olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, testin zaman içindeki güvenirliliği açısından önemli görülmektedir (Dede ve Yaman, 2008).

Araştırma sonucunda elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde geliştirilen Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin ilkökul 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Üst bilişin öğretmen tarafından değerlendirilmesine yönelik olarak geliştirilen ölçeğin yapılacak çalışmalarla öğrencinin kendi değerlendirmesiyle karşılaştırılması, deneysel çalışmalarla üst biliş farkındalığının farklılaşma durumunun incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abacı, R., Çetin, B. ve Akin, A. (2006). Biliş ötesi farkındalık envanteri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 14. *Ulusal Psikoloji Kongresi Özet Kitapçığı*, H.U., Ankara.
- Alexander, J. M., Johnson, K. E., Albano, J., Freygang, T. ve Scott, B.(2006) Relations Between intelligence and the development of metacognitive knowledge. *Metacognition and Learning*, 1, 51-67.
- Annevirta, T., Laakkonen, E., Kinnunen, R. ve Vauras, M. (2007). Developmental dynamics of metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition and Learning*, 2, 21-39.
- Baltacı, M. ve Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 319-333.
- Brown, A. (1987) Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In: Weinert, F.E., Kluwe, R.H. (Eds.) *Metacognition, Motivation, and Understanding*(pp. 65-116). Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coutinho, S. A. ve Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self efficacy, *Learning Environments Research*, 11(2), 131-151. DOI: 10.1007/s10984-008-9042-7.
- Çetinkaya, P. ve Erkin, E. (2002) Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. *Boğaziçi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 1-11.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*.3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I Temel Kavramlar ve İşlemler*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1987) Speculation about the nature and development of metacognition. In: Winert, F., Kluwe, R. (Ed.) *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Jacobs, J. ve Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3-4), 255-278.
- Kane,S., Lear, M. ve Dube, C.M. (2014). Reflections on the role of metacognition in student reading and learning at higher education level, *Africa Education Review*, 11(4), 512-525. DOI: 10.1080/18146627.2014.935001

- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87- 103.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üst Biliş Çalışmaları mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-63.
- Kramarski, B. ve Mizrachi, N. (2004). Enhancing Mathematical Literacy With The Use Of Metacognitive Guidance in Forum Discussion, *Proceedings of the 28th Conference of The International Group for The Psychology of Mathematics Education*, 3, 169 – 176.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Lecce, S., Zocchi, S., Pagnin, A., Palladino, P. ve Taumoepeau, M. (2010). Reading minds: The relation between children's mental state knowledge and their metaknowledge about reading. *Child Development*, 81, 1876-1893.
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Pintrich, P. R. (2002) The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing, *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Pereira-Laird, J. A. ve Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18, 185-235.
- Sarı, S. (2015). *İlkokul 4.sınıfta fen bilimleri dersinde üst biliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrenci erişilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Schraw, G. ve Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Shimamura, A. P. (2008). Handbook of memory and metacognition. In J. Dunlosky & R. Bjork (Eds), *A Neurocognitive Approach to Metacognitive Monitoring and Control* (pp. 373-390). Erlbaum Publishers: Mahwah, NJ.
- Siswati, B. H. ve Corebima, A. D. (2017). The Effect of Education Level and Gender on Students' Metacognitive Skills in Malang, Indonesia. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(4) 163-168.
- Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Sungur, S. ve Şenler, B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 15(1), 45-62. DOI: 10.1080/13803610802591667.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Tobias, S. ve Everson, H. T. (2002). Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring (Research Report No.2002-3). New York: The College Board.
- Yore, L.D. ve Treagust, D.F. (2006). Current Realities and Future Possibilities: Language and science literacy—empowering research and informing instruction. *International Journal of Science Education*, 28:2-3, 291-314. DOI: 10.1080/09500690500336973.
- Veenmann, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Vrieling, E., Bastiaens, T. ve Stijnen, S. (2012). Effects of increased self-regulated learning opportunities on student teachers' motivation and use of metacognitive skills, *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 101-117.
- Woolfolk, E.A. (1998). *Educational psychology*. USA: Allyn Bacon.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yürük, N. (2014). Özdüzenlemede üstbiliş. Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme* içinde (s. 28-53). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Young, A. ve Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.

SUMMARY

Metacognition is a concept to think about thought or thought about cognition, which can be defined as the awareness of their own thinking processes and the ability to control these processes (Karakelleve Saraç, 2010; Özsoy, 2008). Metacognition, which is an enhanceable phenomenon related to intelligence, memory, and environmental factors, is a cognitive skills and ability set that involve awareness of the cognitive processes involved in the learning process and the effective use of these processes (Baltacı and Akpınar, 2011). The fact that metacognition is an ability to develop in interaction with the environment has been taken into consideration in the learning and teaching processes. From Flavell, metacognition, which is evaluated within the framework of the theory of the mind, begins to develop as meta-cognitive knowledge from the age of 3 to 5 (Karakelle and Saraç, 2007). Experiences and objectives in regulation skills as other components of metacognition, are lifelong skills that emerge in children 8-10 years old (Kuhn, 2000). Because metacognition helps a person to sense something and control his or her cognitive ability, metacognitive skills should be trained as early as possible. It is therefore necessary for educators to know how to teach and develop their students' metacognitive skills throughout the teaching and learning process (Siswati and Corebima, 2017). In the process of determining how to teach and develop metacognitive skills, it is necessary to measure the metacognitive structures of learners. Thus, in this study, a world widely utilized valid Metacognitive Awareness Scale for Children (A Form) which was developed by Sperling and others., (2002) and adapted into Turkish by Karakelle ve Saraç (2007), is selected as a base for the adaptation study of Teacher Form. Also, the validity and reliability analysis of the scale is aimed within the scope of this study.

Adaptation study of the Metacognitive Awareness Teacher Form was carried out with 6 teachers of 121 students who are studied in the 4th grade of randomly selected primary schools in Istanbul. Within the scope of the research, Form A of the metacognitive awareness scale, which is suitable for 3rd, 4th and 5th grade students, was selected as a base. The final version of the teacher's form has been prepared by taking comments and opinions from the field experts and the cases of consensus and conflicts in the opinion of the expert has been considered to construct the final form. After the expert opinion was received, 15 primary school teachers filled the scale to examine the content validity of the metacognitive awareness teacher form scale and the time required to fill out the scale. After the comments of primary school teachers have been received, the latest version of the scale has been sent to teachers who are in the scope of the study. Within the scope of the validity and reliability studies of the Metacognitive Awareness Scale Teacher Form, first of all, expert opinion was taken from 5 faculty members to ensure the content related validity. The "Metacognitive Awareness Scale for Children" was administered to 31 students in order to test the criterion validity of the scale and the obtained data were tested by Pearson correlation analysis. In order to test the construct validity of the Metacognitive Awareness Scale, explanatory factor analysis was performed. Item total analysis, item discrimination and test-retest analyzes were conducted to test reliability. In order to determine item discrimination of the scale, it was compared with the t-test between the 27% portion scores of the highest score for each item of the test and the 27% portion scores of the lowest score for each item of the test. Pearson correlation analysis was also performed to determine the relationship between the test-retest results of 74 students on the Metacognitive Awareness Scale. It was determined that the Metacognitive Awareness Scale, developed when all the findings were evaluated as a result of the research, is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the metacognitive awareness levels of the 3rd, 4th and 5th grade students in primary school. The evaluation of the metacognition by the teacher is compared with the studies that will be done with the student's own assessment, and investigation the state of differentiation of meta-cognition by empirical studies are suggested.

Hazırlık Sınıflarındaki İngilizce Öğretimine Ganalı Öğretmen Adaylarının Bakışı (Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği)

Seçil TÜMEN AKYILDIZ, Dr. Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, stakyildiz@firat.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4116-7344

Eda TAYŞI, Okutman, Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, esoylemez@firat.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1670-3977

Öz: Bu araştırmanın amacı Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Temel İngilizce Bölümünde 2015-2016 akademik yılı bahar yarı döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alıp Yüksekokulumuz bünyesinde stajlarını yapan Ganalı öğretmen adaylarından hazırlık sınıflarında verilen İngilizce eğitimi üzerine görüş alıp bu noktada yansıtma yaparak hazırlık sınıflarında İngilizce öğretimi üzerine değerlendirmede bulunmaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim çerçevesinde görüşme yöntemiyle yürütülmüştür. Görüşme gönüllülük esasıyla seçilen dokuz Ganalı öğretmen adayıyla, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla yapılmış ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular cevaplar bağlamında paralellik gösterenlerle birleştirilerek üç ana temada toplanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda hazırlık sınıflarındaki İngilizce eğitimi yansıtma yoluyla olumlu ve olumsuz yönleriyle ortaya konmuştur. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen veriler İngilizce öğretimi kapsamında mevcut problemleri farklı gözlemler vasıtasıyla ortaya koymuş olup, bu doğrultuda yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: toplumsal cinsiyet, meslek seçimi, tutum ölçeği, cinsiyet eşitliği

Ghanaian Teacher Candidates' Perspectives on English Language Instruction in Preparatory Classes (The Case of Fırat University School of Foreign Languages)

Abstract: The purpose of this study was to investigate Ghanaian teacher candidates' opinions about the English instruction at preparatory program of Fırat University School of Foreign Languages. The participants, who have a high level of proficiency in English, were attending courses to get a teaching certificate at the Faculty of Education and they were undergoing a period of training as preservice teachers at the School of Foreign Languages in 2015-2016 spring semester. This study aimed at reflecting their perceptions on instructors, students and the instructional process in an attempt to compare Ghana and Turkey in that respect. In this study phenomenological research design was employed which is a qualitative research design. In order to collect data, semi-structured interviews were conducted with nine teacher candidates who volunteered to take part in the study. The interviews were audio recorded and these recordings were transcribed by both researchers. In order to control the reliability of the interviews, another English instructor also transcribed the audio recordings. The findings were obtained by comparing these three transcriptions. The data were analyzed by using descriptive analysis. Three main themes emerged from the findings. These findings generally reflected the positive and negative sides of the English instruction at Fırat University School of Foreign Languages.

Key Words: foreign language instruction in Turkey, English preparatory class programmes

1. GİRİŞ

Son zamanların revaçta terimi *küreselleşme* yıllardır birçok kişi tarafından tanımlanmış ve yeni oluşumların ve hızlı değişimin sebebi olarak gösterilmiştir. Bu durumda küreselleşmeyi tam olarak bilmek yeniliklere daha iyi ayak uydurmak için yardımcı olacaktır. Küreselleşme Giddens'e (1990, s.64) göre yerel oluşumların millerce ötedeki olaylar yoluyla şekillendiği, uzak yerleşimleri birbirine bağlayan bütün dünyadaki sosyal oluşumları yoğunlaştırma; Waters 'a (1995) göre ise sosyal ve kültürel düzende coğrafi sınırların ortadan kaldırılmasıdır. Ancak Block ve Cameron'a (2002) göre, dünya çapındaki sosyal olaylar ve coğrafi sınırların ortadan kaldırılması, sosyal etkileşimin ve ilişkilerin yapılandırılması ve sürdürülmesindeki temel araç olan dil ile ilgili soruları ön plana çıkarmaktadır. Sosyal ekonomik ve kültürel bağlamda iletişimi sağlamada uzaklık değil dil problem yaratmaktadır. İletişim internet, televizyon, video vs yoluyla değil paylaşılan bir dilbilimsel kod sayesinde etkin olabilmektedir. Tüm dünyadaki bu etkileşimleri sürdürebilmek bir ya da daha fazla dilde yeterli olmayı ya da uzmanlaşmayı gerektirir (ss.1-2). Küreselleşmenin en önemli sonuçlarından biri olan ana dil dışında başka dilleri öğrenme gerekliliği oldukça belirgindir (Gömleksiz ve Elaldi, 2011, s.444). Küreselleşmeye tam anlamıyla dâhil olabilmek için küresel dile de hakim olmak gerekir. Crystal (2003), bir dilin gerçek anlamda küresel olabilmesinin her ülkede aynı özel role sahip olmasıyla olabileceğini belirtmektedir. Bu rol küresel dilin yaygın olarak anadil olarak konuşulduğu durumlarda daha belirgin olmaktadır. Zira İngilizce Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Britanya, İrlanda, Avusturalya, Yeni Zelanda, Güney Afrika, birçok Karayib ülkesi ve birkaç bölgede anadil olarak konuşulmaktadır. Diğer dillerle karşılaştırıldığında bu oldukça yüksek bir orandır (ss.3,4). Akademik, bilimsel ve teknolojik sektörlerde bilginin yüzde sekseninden fazlası elektronik sistemlere İngilizce olarak depolanmaktadır (Crystal, 2003, s.106). İnternetteki bilgilerin ise yüzde doksanı İngilizcedir (Wang, 2002'den akt Chang, 2006, s.514). Dünyadaki sosyolojik, politik, ekonomik ve tarihi güç dengeleri de göz önüne alındığında İngilizce uluslararası ilişkiler, ticaret, medya ve akademik alanda iletişimi sağlamak için küresel dil yani lingua franca olarak kabul edilmiştir (Smit, 2010, s.1-2).

Chang (2006), küreselleşme bağlamında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine oldukça önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir (s.513). Dünyadaki bu gelişmelerin paralelinde Türkiye'de de global dil olan İngilizcenin öğrenilmesi uzun zamandır bir gereksinim halini almış ve bunun sonucu olarak da İngilizce ders olarak ilkokuldan başlayarak üniversiteyi de içine alacak şekilde okul programlarında yerini almıştır. Ancak öğretim hayatlarının neredeyse başından itibaren İngilizce öğrenen bireylerin üniversite yıllarına geldiklerinde yeterli düzeyde İngilizceye hâkim olmadıkları görülmektedir.

Yabancı dil öğretimi bir süreçtir ve bu süreci etkileyen unsurlar yöntem ve yöntemin öğretimini tam olarak kapsamaması sonucu her yöntemin her öğrenen grup için ne ölçüde uygun oluşu (Gömleksiz, 2002, s.145, Saylag, 2012, s.3848), eğitim ortamındaki motivasyon ve tutum gibi duyuşsal özellikler (Acat ve Demiral, 2002, s.316, Saracaloğlu ve Varol, 2007, s.40), eğitim ortamında kullanılan öğretim materyallerinin ve teknolojinin süreci ne oranda kolaylaştırdığı (Tomlinson, 2011, s.1), sınıfta hedef dil yerine ana dilin ne ölçüde kullanıldığı (Yıldız ve Yeşilyurt, 2016, s.94) ve de öğretmenin ve eğitim ortamının uygunluğunun dil öğrenmeye sağladıkları (Richards ve Renandya, 2002, s.2) şeklinde sıralanabilir. Yabancı dil öğretiminde 'iletişimsel yeterlik' de oldukça önemli bir yere sahiptir. Canale ve Swaine 'e (1980) göre iletişimsel beceriler bir yabancı dil öğrencisinin iletişim kurarken en çok karşılaşılabileceği durumlarla baş etmesini sağlayacak becerilerdir (s.9). Oxford (1990) da iletişimsel yeterliğin sadece konuşma becerisindeki yeterlik olmadığını ancak edinilen yanlış izlenimler sonucunda farkında olunmadan okuma, dinleme ve yazmanın sanki iletişimsel yeterlik içinde olmadığı fikrinin ortaya çıktığını belirtmiştir (s.7). Canale ve Swain (1980)

iletişimsel yetiyi birbiriyle bağlantılı ve iletişimde eşit derecede öneme sahip dört bölümde tanımlamışlardır:

1-*Dilbilgisel Yeterlik ve Doğruluk*: Dil öğrencisinin dilsel anlamda, sözcük dağarcığında, dilbilgisinde, telaffuzda, imla kurallarında ve sözcük yapımında yazılı ve sözlü ifadede ustalaşması anlamına gelmektedir.

2-*Sosyolinguistik Yeterlik*: Dil öğrencisinin söylemlerinin sosyal bağlamda alıcı tarafından ne kadar doğru anlaşıldığı boyutudur. İkna etme, özür dileme betimleme gibi söylemleri bilgisi gerektirir. Önemli olan bağlam yani içeriktir.

3-*Stratejik Yeterlik*: Dil öğreniminde farklı stratejiler kullanabilmedir(ss. 9-38).

4-*Söylemde Yeterlik*: Yukarıdaki üç bölüme ek olarak Canale (1983, s.6) bu bölümü de eklemiştir. Fikirlerin tutarlığı ile düşünceler arasında uyumu yakalamayı amaçlayan bu bölümde ulaşılmak istenen, öğrencinin tek bir cümlenin ötesine geçerek uyum içinde kendisini ifade etmesidir.

Yabancı dil öğrenmede son yıllarda odak öğretmenden öğrenciye kaymıştır Öğrenciler yetenekleri doğrultusunda yabancı dil öğrenmeyi bir fırsata dönüştürüp avantajlarından yararlandıkça verim de artacaktır (Oxford, 1990, s.vii). Nitekim Tarcan (2004) da yabancı dil öğretiminde öğretmenin başarısının sadece öğrencisinin öğrenmeyi bilmesiyle doğru orantılı olduğuna değinmiş ve bir öğrenciye faydalı olabilecek bir yöntemin diğerleri için de aynı etkiyi yaratmasının beklenemeyeceğini dile getirmiştir s.6). Kumaravadivelu'ya (2003) göre de yabancı dil öğretiminde hâlihazırda ya da ortaya çıkarılmayı bekleyen "en iyi" yöntem diye bir yöntem yoktur. Teori ve uygulama arasında yapay olarak yaratılan ikilik öğretmene yardımdan ziyade zarar vermektedir. En önemlisi öğretmenin inançları, bilinç yapısı ve akıl yürütebilme durumu öğretimin içeriğini belirlemede oldukça önem ihtiva etmektedir. Günlük uygulamaları şekillendirebilmek için öğretmenlerin bütüncül bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir (ss. 1-2).

Amaç

Bu çalışmada, Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümünde 2015-2016 akademik yılı bahar yarı döneminde Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde stajlarını yapan Ganalı öğretmen adaylarından hazırlık sınıflarında verilen İngilizce eğitimi üzerine görüş alınmıştır. Amaç, ülkelerinde resmi dil olarak İngilizceyi kullanan ve İngilizce yeterlik düzeyleri oldukça yüksek olan bu öğretmen adaylarının gözünden ders işlenişlerini, öğretim elemanlarını ve öğrencileri görüp, Gana ile Türkiye'yi bu bağlamda karşılaştırmaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni çerçevesinde planlanmıştır. Bir dönem boyunca derslere katılarak hazırlık sınıflarında ders veren okutmanları ve eğitim ortamını gözlemleyen Ganalı öğretmen adaylarının edindikleri deneyimleri paylaşımları esas alınmıştır. Zira Creswell'e (2013) göre bu desen bir kaç kişinin ortak deneyimledikleri bir olguya ilgili görüşlerini paylaşmada kullanılır (s. 77). Bu desen kapsamında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek 'e (2013) göre görüşme yapılan kişiye uygun ortam sağlanması durumunda gözlenemeyen olgular anlaşılabilir (s.148).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmaya katılan Gana'lı öğretmen adayları kendi ülkelerinde alamadıkları formasyon eğitimini Tika ile Fırat üniversitesinin ortak yürüttüğü bir sorumluluk projesi kapsamında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde almış, Eğitim Fakültesinde dersler yüzde yüz Türkçe işlendiği için stajlarını yapmak için Yabancı Diller Yüksekokuluna gönderilmişlerdir. Araştırmaya katılan Gana'lı öğretmen adaylarının sadece üçü İngilizce öğretmen adayı olup diğerleri farklı öğretmenlik bölümlerinden mezun durumdadırlar. Toplamda 27 öğretmen adayından gönüllülük ve yabancı dil öğretimine karşı duyulan ilgi esas alınarak dokuz aday çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Görüşme kapsamında kullanılacak olan sorular için iki araştırmacı tarafından bir soru havuzu oluşturulmuş ve soruların seçiminde Eğitim Bilimleri bölümünde yardımcı doçent olan iki öğretim üyesinin önerileri göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme gönüllülük esasıyla seçilen dokuz Ganalı öğretmen adayıyla, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla yapılmış, önceden hazırlanmış soruların yanı sıra anlık gelişen diyalogla şekillenen sorular da sorulmuş mülakat katılımcıların da onayı alınarak kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından kayıtlar Microsoft Word programıyla yazıya dökülmüştür. Görüşmede güvenilirliği sağlamak için ses kayıtları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yazıya çevrildiği gibi üçüncü bir İngilizce okutmanı tarafından da yazıya aktarılmış ve yazılı belgeler bir araya getirilerek ortak sonuçlara ulaşılmıştır. İngilizce metinler katılımcılara sunulup onayları alındıktan sonra Türkçeye çevrilmiştir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme formunda önceden hazırlanan sorular aşağıda belirtilmiştir.

1-Türkiyedeki dil öğretim sistemiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

2-Türkiye ve Gana'yı İngilizce öğretimi bağlamında karşılaştırabilir misiniz?

3-Türk öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik tutumları hakkında ne düşünüyorsunuz?

4-Sınıflarımızda kullanılan dil öğretim yöntemleriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

5-Sınıflarımızda kullanılan teknoloji ve materyallerle ilgili görüşleriniz nelerdir? Bu materyaller ve yöntemler amaçla eş doğrultudalar mı?

6-Yüksekokulumuzda yaptığınız gözlemlerinizi doğrultusunda derslerde 4 dil becerisi de eşit oranda kullanılmakta mı? Eşitlik yok ise hangi beceri ön planda tutulmaktadır?

7-Yüksekokulumuzdaki İngilizce öğretiminin yeterli ölçüde iletişimsel olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

8-Yüksekokulumuzda yaptığımız sınavlar ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

9-Sınıflarda öğretmenlerin derse ve İngilizceye yönelik tutumlarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

10-Dil öğrenim sürecinin daha verimli olabilmesi için neler yapılmalıdır?

2.3. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek 'e (2013) göre bu analiz yönteminde elde edilen veriler görüşme sürecinde kullanılan sorular göz önünde bulundurularak ve doğrudan alıntılar da kullanılarak betimlenir. Bu betimlemeler daha sonra yorumlanarak sonuçlara ulaşılır (s.256). Elde edilen veriler

araştırmacılar tarafından titizlikle okunmuş ve araştırma amacı doğrultusunda önemli boyutlar saptanmıştır ve bu boyutlar ortaya çıkan temalar altında düzenlenip yorumlanmıştır. Yaptığımız araştırma kapsamında görüşme sorularına verilen cevaplar yoluyla edindiğimiz veriler tematik çerçeveyi oluşturmuş ve temayı oluşturan görüş sayısı parantez içinde (5) şeklinde belirtilmiştir. Görüşleri tam olarak yansıtmak için doğrudan alıntılar yapılmış ve katılımcıların isimleri yerine katılımcı 1 (K1) şeklinde kısaltılmış kodlamalar yapılmıştır.

2.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için alan yazın incelenmiş ve görüşme soruları bu bağlamda hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuş ve son şeklini yapılan yorumlardan sonra almıştır. Görüşme süresince araştırmacı objektif davranmaya özen göstermiş ve katılımcıları yönlendirmekten kaçınmıştır. Görüşme sonrasında ise üç farklı kişi tarafından birbirinden bağımsız olarak dökümanlaştırılan ses kayıtları katılımcılara teker teker sunulup onayları alınmıştır.

Yapılan bir araştırmanın sonucu benzer durumdaki diğer araştırmalar için genellemelere sahipse araştırmanın dış geçerliği olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.292). Bu noktadan hareketle araştırmacılar toplanan betimsel verilerin benzer araştırmalara genellenebileceği kanısındadırlar. Bu bağlamda bulgular ve yorumlar bölümünde derinlemesine açıklamalarla birlikte doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Bunu yapmadaki amaç, araştırmayı okuyan herkeste durumla ilgili aynı kanaati oluşturabilmektir.

Yapılan bir araştırmanın iç güvenirliliğinin olduğunu söylemek için birden fazla araştırmacının birbirinden bağımsız olarak aynı süreçte bir durumu aynı şekilde ölçmesi gerekmektedir. Buradaki amaç oluşabilecek özneliliği en aza indirmektir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.294). Bu bağlamda yapılan görüşmelerin ardından ses kayıtları aynı zaman diliminde farklı kişilerce yazıya dönüştürülmüş ve Türkçeye çevrilmiştir.

Araştırmada dış güvenirliliği sağlamak için ise araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi vermek ve verileri başkalarının da inceleyebileceği şekilde muhafaza etmek önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.295). Mevcut araştırmada süreç ayrıntılarıyla betimlenmiş ve de elde edilen tüm ham veriler başkalarının da inceleyebileceği bir şekilde tutulmuştur.

Elde bulunana veriler kodlanmış, cevapları bağlamında paralellik gösteren sorular birleştirilmiş ve ortaya çıkan üç ana tema üzerinde üzerinde fikir birliği olan ve olmayan konular ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda araştırmada güvenirliliği sağlamak ve kontrol etmek için Miles ve Huberman (1994, s.64) tarafından kullanılması uygun bulunan güvenirlilik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Görüş Birliği Sayısı} + \text{Görüş Ayrılığı Sayısı}}$$

Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenirliliği birinci tema için %90, ikinci tema için %93 ve üçüncü tema için %95 çıkmıştır. Bu paralelde yapılan ortalama hesaplamasıyla güvenirlilik %92.6 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a göre % 70 ve üzeri değerler güvenirlilik açısından kabul edilebilmektedir (1994, s. 64). Bu şekilde bulunan sonuçla araştırmanın güvenirliliği netleşmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde katılımcı olan Gana'lı öğretmen adaylarının araştırma sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular cevaplar bağlamında paralellik gösterenlerle birleştirilerek üç ana temada toplanmıştır.

1-Türkiyedeki Dil Öğretim Sistemine İlişkin Bulgular (Gana Karşılaştırmalı)

Tablo 1. Türkiye'deki Dil Öğretim Sistemine İlişkin Görüşler

Tema	f
Öğrencilerin dil öğrenme konusunda motivasyon yetersizliği	8
Hedef dilin sınıf dışında kullanılması için şartların elverişsizliği	8
Derslerde çok fazla etkinliğin yapılmaya çalışılması	7
Öğretim elemanlarının derste anadil kullanmaları	6
Öğretmenlerin hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerde bulunmayışları	6
Derslerde hedeflerin yeterince belirgin olmayışı	4
Öğrencilerin öğrenmeyi bilme noktasındaki yetersizlikleri	4
TOPLAM	43

972

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcılar Türkiye'de öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeterince motive olmadıkları (8), öğrenilen dili sınıf dışında kullanmak için şartların uygun olmayışı (8), programı yetiştirmek için bir ders saatinde gereğinden fazla etkinliğe yer verildiği (7), öğretim elemanlarının derste çok sık anadil kullanmaları (6), öğretim elemanlarının öğrettikleri dilin anadil olarak konuşulduğu ülkelerde bulunmamış olmaları (6), hedeflerin yeterince belirgin olmayışı (4) ve öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmedikleri (4) şeklinde yorumlar yapmışlar ve bu bağlamda iki ülkeyi karşılaştırmışlardır.

Öğrencilerdeki motivasyon eksikliğine dikkat çeken katılımcılardan birisi "...aslında İngilizcenin öneminin farkında değiller. Öğrenmeye karşı motive olmaları gerekmekte"(K2) derken bir diğeri "İngilizceyi sadece bir ders olarak gördükleri için sınıfta öğrenip kapıdan çıkınca ya da sınav bitince unutsalar da bir şey olmayacağını düşünüyorlar. Oysa gelecekte onlar için açacağı kapıların farkında değiller. Öğrencilerinizi bu konuda motive etmelisiniz" (K6), "Yabancı dilde sınırlılık iş hayatında da bir çok engeli birlikte getirir, öğrencileriniz bunun farkında değiller sanırım, yabancı dil birçok kapıyı açar" (K 9) diyerek araştırmacıları uyarmıştır.

Dil öğrenirken sınıf içi etkinliklerin yanı sıra dili sınıf dışında da kullanmanın gerekliliğini vurgulayan katılımcıların yorumları " Yaşadığınız il maalesef sokakta İngilizcenin geçersiz olduğu bir yer, bu da dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte" K(1), "Öğrendiğini gerçek hayatta uygulayamayan bir dil öğrencisinin başarılı olması çok zordur" K (8), "Ailede ve toplumsal çevresinde Türkçe ile çok rahat anlaşabilen birisi İngilizce öğrenmek için kendisini zorlamayacaktır" K (5), "Bir Arap deyişi vardır 'okul annedir' diye. Evde ve kendi sosyal alanında İngilizceye ya da öğrendiği diğer bir yabancı dile ihtiyaç duymayan çocuk bu okuldan mahrumdur. Bizde çok fazla yerel dil var. Ortak anlaştığımız dil ise İngilizce olduğu için hepimiz bu dile doğduğumuz andan itibaren maruz kalıyoruz. Ama Türkçe burada o kadar önemli ki kendi dilinizin üstünlüğü her şekilde hissediliyor. Tabii ki burada bizim İngiltere'ye politik olarak

bağımlı olmamızın da rolü oldukça büyük. Sizin gibi bağımsız ülkelerde bunu yakalamak yani bir başka dilin üstünlüğü oldukça zor. Bu aslında iyi bir şey ama dil öğrenme açısından değil” K (6) şeklindedir.

Gana’da tek derste tek bir etkinlik üzerinde daha detaylıca durulduğunu ifade eden katılımcıların karşılaştırmalı yorumları oldukça dikkat çekicidir; *“Bir ders saatinde örneğin bir okuma etkinliği yapıyorsak tüm odaklanmamız onun üzerine oluyor ancak burada öğretim elemanlarındaki bir şeylere yetişme çabası sanırım bir derse ardıl birçok etkinliği sığdırmak zorunluluğu doğuruyor ve tabii ki bu şekilde hiç bir şey tam olamıyor.”K(1).*

Öğretim elemanlarının derste çok sık anadil kullandıklarının büyük bir sıkıntı olduğunu belirten katılımcıların bazılarının yorumları şu şekildedir: *“Öğretmen rol modeldir, öğrenci dil sınıfında öğretmenin bile anadil kullandığını görünce kendisini hiç bir şekilde zorlamıyor.” K(6), “Dil öğretirken anadil kullanılması bence en büyük engeliniz, öğrenci hiç bir şekilde kendisini zorlamıyor çünkü öğretmeniyle çok rahat Türkçe anlaşabiliyor, sınıf dışında zaten kullanmadığı yabancı dil sınıf içinde de kullanamaması oldukça dikkat çekici.” K(8).* Yorum yapan katılımcılardan biri de staj bitiminde kendi dersi esnasında yaşananlara değinmiş *“ Sınıf yönetimini sağlamak için öğretim elemanı ders dışında ya da yönergeleri izah ederken Türkçe kullanıyordu, buna alışık olan öğrenciler benim ders anlatışım sırasında sıkıntı yaşadılar ve Türkçe konuşmadığım ve anlamadığım için otorite sağlamada sıkıntı yaşadım.” K(2) demiştir.*

Öğretim elemanlarının hedef dile yeterince hakim olamamalarını o dilin anadil ya da resmi olarak konuşulduğu bir ülkede bulunmayışlarına bağlayan katılımcılar bu doğrultuda yorumlar yapmışlardır: *“Derslerini gözlemlediğim hocalardan sadece biri yurt dışında bulunmuştu o da çok kısa bir süreliğineydi, bence dil öğreten bir hocanın o dili konuşan bir ülkede uzun süreli ikamet etmesi o hocanın dile çok daha hakim olmasını sağlayacaktır.” K(3).*

Öğrencilerin derslerin hedeflerinden haberdar olmayışlarına vurgu yapan katılımcılardan K(2) *“Dersin hedefleri öğrenciye açık bir şekilde ifade edilmediği için öğrenci neyi kazanıp neyi kazanmadığını ölçemiyor.”* derken K(4) de *“Öğretmenlerin bile aslında hedeflerden haberdar olmadığını düşünüyorum.”* diyerek bu konuda fikir beyan etmiştir.

Öğrencilerin öğrenmeyi bilmediklerine değinen K (7) *“Nasıl daha iyi öğreneceğini bilmeyen bir öğrencinin yabancı dili de öğrenmesi biraz zor, gözlemlediğim kadarıyla öğrencilerinizin çoğu üniversiteye gelmiş ama hala öğrenme noktasında üzerine düşeni yapmakta zayıf. Her şeyi hala öğretmenden bekliyor. Oysa yabancı dil öğrenme daha çok bireysel çaba gerektiren bir süreçtir.”* şeklinde bu alt tema üzerine yorum yapmıştır.

2-Dil Sınıflarında Sürecin, Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyallerin Hedeflerle Uyumuna İlişkin Bulgular

Tablo 2. Yöntem, Materyal, Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Tema	
Dil öğretiminin yeterince iletişimsel olmayışı	8
Öğretmenlerdeki kural öğretme eğilimi	7
Kitaplara bağımlı kalma	6
Sınavların çeşitliliği ve amaçlara uygunluğu	5
Kitapların Kültürel açıdan uygun olmayışı	5
Teknolojik donanımın olumlu katkıları	4
TOPLAM	35

Dil sınıflarında süreci, kullanılan yöntemleri ve materyalleri öğrenci ve öğretmen odaklı değerlendiren katılımcılardan 7'si yapılan eğitimin olması gereken kadar iletişimsel olmadığı, 7'si öğretmenlerin geçmişten beri süregelen gramer ve kural öğretme meyli olduğu, 6'sı kitaplara çok fazla bağımlı kalındığı ve öğrencinin öğrenme stiline uygun materyal geliştirilmediği, 5'i kitapların Türk kültürüne ve öğrencilerine uygun olmadığı gibi olumsuz görüşlerini bildirirken, 5'i gelişimi ölçmek için yapılan sınavların sıklığı, çeşitliliği ve uygunluğu, 4 katılımcı ise süreçte sınıfların teknolojik donanımının dil öğretimi açısından olumlu olduğunu belirtmiştir. Dil öğretiminde süreç, yöntem ve materyal boyutuyla ilgili soruları yanıtlayan katılımcıların verdiği cevaplardan en yüksek frekansa sahip olan yorumlar dil öğretiminde iletişimsel bir yaklaşıma sahip olunmadığı yani dili anlayabilme ve kullanabilme üzerinde yoğunlaşmadığı konusundadır. Bu şekilde yapılan yorumlardan en dikkat çekicileri şu şekildedir: *"İletişimsel öğrenmede dört beceriden konuşma ve dinleme becerileri ön planda olmalıdır. Çünkü bu şekilde karşı taraftakini anlama mümkün olmaktadır. Gözlemlediğim kadarıyla sizin sisteminiz daha çok okuma ve yazma ağırlıklı ve bu da sadece yazılı iletişim kurmak için gerekli kendisini sözlü olarak ifade etmekte zorlanıyor öğrenciler"* K(1), *"öğrencileriniz bağımsız bir ortamda kendilerini ifade etmekte zorlanacaktır..."* K(8) *"iletişim kurmak için en temel şey konuşmaktır, dil öğrenirken de bu becerinin kazanılması çok önemlidir, dört beceriyi birbirinden ayırmadan ama konuşmaya ağırlık vererek öğrencilerdeki gelişme izlenebilir"* K(7).

Geçmişten bu yana sahip olduğumuz gramer öğretme alışkanlığımız üzerine yorum yapan katılımcılardan biri *"Dersini izlediğim öğretim elemanı iletişimsel olabilecek bir konuyu çok kısa tutarak tahtada kural öğretme eğiliminde"* K (4) diyerek konuyla ilgili fikrini dile getirirken bir diğeri de *"Yabancı dili matematik öğretir gibi formülasyonlar üzerine anlatmayı seviyorsunuz, işin ilginç öğretmen tahtada kural anlatırken öğrenciler de hiç olmadığı kadar hevesli ve dikkatli..."* K(9) demiştir.

Derslerin sadece kitaplarla işlendiği ancak öğrencilerin zeka türlerine ve öğrenme stillerine uygun materyal ve egzersiz kullanılmadığını dile getiren katılımcıların yorumları oldukça önemlidir. Bu yorumlardan biri şu şekildedir: *"Öğretmen kitaba çok bağımlı kalıyor, öğrencinin konuyu anlamadığını hissetse bile extra materyalle destek olmuyor, kitap nasıl yönlendiriyorsa o şekilde dersi yönetiyor. Oysa kitap ve program sadece rehber olmalı öğretmen kendi materyalleri ve işleyişiyle süreci zenginleştirebilir."* K(3)

İşlenen kitabın Türk öğrencilere ve kültürüne uygun olmadığını dile getiren katılımcılar bu konuda “Öğrenciye Rio ya da Venedik karnavalı ile ilgili bir soru yöneltiliyordu etkinliklerin birinde, bence hayatında hiç karnaval görmemiş olan bir öğrenciye bu konu hiç de ilgi çekici gelmez ve öğrencinin konuyla ilgili verecek cevabı olmadı” K(6), “Kitaplara karar verirken, sosyal, kültürel ve dini konularda uyum aranmalı. Kitaplarınız bu açıdan bakıldığında sizler için uygun unsurlar içermiyor. Öğrencilerinizin hâlihazırda İngilizceye karşı ilgileri zayıfken bu kitaplar yüzünden daha da azalıyor olabilir” K(4) şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Yapılan olumsuz yorumların yanı sıra sınıflarımızın teknolojik donanımının derslere olumlu katkılarından bahseden katılımcılardan biri “Derslerde kullandığınız elektronik tahta yazılımlarınız öğrencilerinizin ilgisini çekiyor, videolar ve görseller her zaman dil öğretiminde kullanılmalıdır. Teknoloji ve dil ayrılmaz parçalar ve dil öğretirken teknoloji olmadan olmuyor.” K(5) şeklinde konuşurken bir başka katılımcı bunlara ek olarak “bu siteme de çok bağlı kalınıyor” K(7) diyerek kitaba olan bağımlılığı teknolojiyle de bağdaştırarak yorum yapmıştır.

Ayrıca dönem boyunca yaptıkları gözlemlerde sınavları da değerlendiren katılımcılar Yüksekokulumuzda yapılan ölçme değerlendirme işlemine genel anlamda olumlu yaklaşmışlar, sınavların sıklığı, içeriği ve amaçlara uygunluğu konusunda yorumlar yapmışlardır. K (9) “Küçük sınavların habersiz yapılması çok iyiydi, sınavları incelediğimde birçok farklı soru tipine rastladım ve bu gerçekten iyiydi” derken, K(1) “Sınavlar dil öğretiminde olması gereken gibi, her tipte soru soruyorsunuz. Bilgiyi de üretkenliği de ölçen bu sorular öğrencinin ilerleyişini doğru bir şekilde tespit edebilir. Ancak bence sözlü sınavların sunum şeklinde yapılması yaratıcılığı sınırlıyor, öğrenci ezberlediği metne bağlı kalıyor. Bunun için projeler yapılabilir ve öğrenciler projelerini sunabilir. Bu şekilde biryerlerden kopyala-yapıştır yaptığı metni ezberlemez” şeklinde sınavları eleştirel bir gözle değerlendirmiştir.

3-Dil Öğretirken Verimi Artırmak İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Bulgular

975

Tablo 3. Dil Öğretirken Verimi Artırmak İçin yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşler

Tema	
İngilizcenin önemi konusunda öğrencilerin daha çok bilgilendirilmesi	
Sınıflarda (mümkünse okul içinde) sürekli hedef dilin kullanılması	
Öğretmenlerin öğrencilere uygun uygulama alanları geliştirmeleri	
Konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin daha çok desteklenmesi	
Kitapların ve ders programının öğretmene sadece rehberlik etmesi	
Bir ders saatinde gereğinden fazla etkinliğe yer verilmemesi	
TOPLAM	5

Görüşmelerin sonunda verimi artırmak için fikirlerini paylaşan Ganalı katılımcılarımızın, öğrencilere İngilizcenin önemini daha iyi vurgulamak (8), dil sınıflarında ve mümkünse Yabancı Diller Yüksekokulunda hedef dilin zorunlu tutulması (6), öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme stillerine ve zeka türlerine uygun dikkat çekici uygulama alanları geliştirmeleri (6), dört beceriden okuma ve dinlemenin özellikle iletişimsellik açısından daha çok desteklenmesi (5) ve çok fazla bağımlı kalınan kitapların ve ders programının sadece rehberlik etmesi için kullanılmasına (5) ilişkin yorumları olmuştur.

İngilizceye yeterince önem vermediklerini gözlemedikleri öğrencilerimiz için katılımcılarımızın yaptığı yorumlar, “İngilizce bildiğiniz için önünüze gelen fırsatları paylaşırsanız bu öğrencilerin ilgisini artırabilir.” K(4), “Küresel anlamda İngilizcenin önemini öğrencilerinizin kavraması gerekiyor, hatta artık birden çok dil bilmek lazım.” K(1), “İngilizcesi daha iyi olduğu için diğerlerinin önüne geçenler öğrencilere bu konuda örnek teşkil etmeli.” K(5) şeklinde olmuştur.

Dil sınıflarında anadil kullanımını sıkça eleştiren katılımcılar verimi artırmak için yapılması gerekenlerin ilk sıralarında da derslerde ve hatta okulda yabancı dilin zorunlu tutulması gerektiğini ve bu şekilde öğrencilerin konuşma ve kendisini ifade etme becerilerinin artacağını yaptıkları yorumlarla dile getirmişlerdir. Bu yorumlardan birkaçı şu şekildedir: “Öğrenci derste hocasıyla yalnızca İngilizce konuşarak anlaşabileceğini bilirse kendisini zorlayarak gelişme kaydedecektir.” K(3), “Dil sınıflarında öğretim elemanları kesinlikle sadece İngilizce konuşmalı, öğretmeni rol model kabul eden öğrenciler için bu çok gerekli” K(2) ve “Sınıflarda ve mümkün olsa koridorlarda ve kantinde de öğrenciler İngilizce konuşmaya zorlanmalı, örneğin hocasına ‘office hour’da bir sorununu anlatmak isteyen öğrenci bile İngilizce konuşmuyorsa dinlenmemeli, bu şekilde illa ki kendisini ifade etme gereği öğrenci için itici bir güç olacak ve konuşmak zorunda kalacaktır.” K(9).

İngilizcenin özünün pratik yapmak yani öğrendiği dili uygulamak üzerine yorumlar yapan katılımcılar “Dil öğrenmenin özü pratik yapmaktır, kendi tekniklerinizi kullanın ve bırakın öğrencileriniz pratik yapsın, yaparken eğlenin ve en gerekli şey olan dile karşı ilgi oluştursun, sıkıcı kuralları öğretmekten vazgeçin” K(6), “Öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek uygulama alanları geliştirilebilir. Bunun için sosyal paylaşım siteleri ve mesajlaşma grupları kullanılabilir. Her öğretmen sınıfıyla sadece İngilizce sohbet edeceği bir grup oluşturabilir ve bu grupta mesajlaşmanın zorunlu olduğu duyurulabilir.” K(7) diyerek fikir beyan etmişlerdir.

976

Yapılan gözlemlerden Türk öğrencilerde konuşma ve dinleme becerilerinde sorun olduğunu saptayan katılımcılar bu becerileri geliştirmek noktasında yorumlar yapmışlardır ve bu yorumlardan en dikkat çekicisi şu şekildedir: “Dinleme aktivitesi yapılırken gözlem yaptım bir keresinde öğrenciler nasıl dinlemeleri gerektiğinin bile farkında değiller, not tutmuyorlar dikkatleri başka yerlerde... Sonra da tabii ki o etkinlikte konuşarak kendisini ifade edemiyor. Dinleyemedi çünkü. Öğretmenler bu konuda da öğrencilere rehberlik etmeli ve her öğrenci kendi stiline göre kurallar geliştirmeli, dinlerken de konuşurken de. Örneğin hazırlıklı konuşmalar yaptırılmalı, belki daha önceden kartlar hazırlarsa kendisini daha rahat ifade edecektir. Dönem içinde en az beş konuda kendisini ifade eden öğrencide o konularda kelime dağarcığı oluşacak ve bu sonrası için iyi olacaktır.” K(5).

Yaptıkları ders gözlemlerinden öğretim elemanlarının ders kitaplarına ve ders programına (syllabus) çok fazla bağımlı kaldıklarını ifade eden ve bunun böyle olmaması konusunda görüş bildiren beş katılımcının yorumlarından biri şu şekildedir: “Öğretmen derste kitabına o kadar bağımlı ki sanki kitap ve elektronik sistem elinden alınsa dersi götürmeyecek hissi uyandırıyor. Oysa ki öğretmen yaratıcı bir şekilde dersini götürse kitabı sadece ne yapacağı konusunda rehber olarak kullansa öğrencileri derse dahil etme açısından çok daha verimli olacaktır. Çünkü derste bir etkinlikte sıkılan ve bir şey anlayamayan bir öğrenci için yapılabilecek bir başka faaliyet yararlı olabileceken aynı doğrultuda kitabın yönlendirdiği ikinci etkinlik öğrenciyi geliştirmekten ziyade dersten daha fazla kopmasına neden oluyor. Kitabı kültürel açıdan da daha önce eleştirmiştim, bu sebepten dolayı bile öğretmenin mutlaka derste kendisine özel B planları olmalı diye düşünüyorum.” K(6).

Dil öğretirken programa (syllabus) yetiştirme çabasıyla aslında tek bir derste yapılamayacak birçok etkinliği ard arda yapma çabası katılımcılar tarafından eleştirilmiş ve

verimi artırmak için tek bir etkinliğin tüm öğrencileri dâhil ederek uzun zamana yayılarak ve anlaşıldığından ve hedeflerin kazanıldığından emin olunduktan sonra bir diğerine geçilmesi hususunda yorumlar yapılmıştır. Katılımcılardan biri *“Uzun uzun bir etkinliğin üzerinde durursanız tüm öğrencileri de dahil edersiniz. Ama bir diğer etkinliğin de o ders saatinde yetiştirilmesi gerekiyorsa sadece tek bir öğrenciden yanıt alan öğretim elemanı hemen diğer etkinliğe atlıyor. Bir öğrenci cevap verdi ve anladı, belki iki ya da üçü daha dinledi ve anladı. Ama yaparak öğrenecek olan diğer öğrenciler için ne yapılacak o halde? Onlar sürece dahil olamadılar sadece izleyici oldular. Oysa bir etkinliğe uzun bir zaman dilimi ayırırsanız ve sene başında programınızı ona göre düzenlerseniz öğrencilerin gelişimini daha iyi gözlemleyebilirsiniz. Zira bir etkinliğin anlaşıldığından emin olduktan sonra diğerine geçersiniz bu esnada problemi olanları da tespit etmiş olur ve ona göre çözümler üretirsiniz.”* K (3) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında yürütülen İngilizce derslerinin verimliliği hakkında 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Yüksekokulumuzda derslere girerek staj yapan Ganalı öğretmen adaylarından görüş alınmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasıyla katılan 9 katılımcı yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorulara cevap vererek resmi dili İngilizce olan Gana ve Türkiye’yi karşılaştırıp gözlemlerini paylaşmışlardır. Bu bağlamda İngilizce öğretme konusunda yaşadığımız sıkıntılara ayna tutulmuş olup sıkıntılı ve olumlu gördükleri noktalar üzerine yorumlar yapılmıştır. Araştırmanın genel sonucu olarak yapılan yabancı dil öğretiminin bazı noktalarda yetersiz kaldığı ve geliştirilmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu genel sonuç Işık’ın (2008) belirttiği Türkiye’deki yabancı dil eğitiminde var olan yöntemsel ve planlama sorunlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinin yarattığı sıkıntılara dikkat çekilmiş ve motivasyonun artmasıyla yabancı dil öğretiminin de etkinliğinin artacağı belirtilmiştir. Yapılan alan araştırmasında motivasyonun dil öğrenimiyle doğru orantılı artış gösterdiği araştırmalara rastlanmıştır (Saracaloğlu ve Varol, 2007). Maryana (2011), öğretmenlerden aldığı test skorlarıyla öğrenci anketleri arasında kurduğu korelasyon sonucunda dil öğretiminde motivasyonun artmasıyla konuşma becerisinin de geliştiğini kanıtlamıştır. Wang (2009), motivasyonla dil öğrenimi arasındaki bağın çok güçlü olduğunu ve bu bağlamda öğretmenlere oldukça büyük bir rol düşüğünü belirtmiş, günlük öğretim sürecinde öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi pekiştirmek için motive edici unsurlara sıklıkla yer verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Acat ve Demiral’a (2002) göre öğrencilerin dil öğretim sürecindeki sürekli motive edilmeleri durumunun etkili ve daha keyifli bir dil öğrenme ortamı için vazgeçilmez bir unsurdur. Bu durumda öğrencinin kendisini sıkıntılı bir duruma mecbur hissetmemesi için öğretmenlere dil öğretiminin gerekliliğini öğrencilere empoze edebilmeleri ve ortamı zevkli hale getirebilmeleri noktasında oldukça fazla görev düşmektedir (ss.316-317).

Derslerin işleniş sırasında anadilin çok sık kullanıldığı ve bunun sürece olumsuz katkıları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin en azından sınıf ortamında hedef dile büyük oranda maruz kalmaları gerektiğini belirten katılımcılar anadilin özellikle sınıf yönetimi esnasında ya da sıkıntı duyulan herhangi bir noktada çok fazla kullanıldığını dile getirmiştir. Literatür tarandığında yabancı dil öğretiminde sınıfta anadil kullanımına ilişkin iki zıt görüş olduğu dikkat çekmektedir. Bunlardan araştırmamızın sonuçlarını destekler nitelikte olan Bateman (2008), çalışmasında yabancı dil öğretmeni adaylarından görüşler almış ve sınıfta tüm aktivitelerde neredeyse hep hedef dilin kullanılmasının gerekliliği ancak anlaşılmayan durumlarda olayı aydınlatmak ve yönergeleri daha anlaşılır hale getirmek için nadiren anadile başvurmak gerektiği ancak sınıf yönetimi sağlamak için anadile başvurmak zorunda kaldıkları

sonuçlarına ulaşmıştır. Yıldız ve Yeşilyurt (2017) da yürüttükleri çalışmalarında dil sınıflarında yalnızca hedef dilin kullanılmasını savunan katılımcıların yanısıra zorunlu durumlarda anadilin de kullanılması gerektiğini dile getiren katılımcıları olduğunu beyan etmişlerdir. Çalışmalarında yalnızca hedef dilin kullanılmasının öğrencide dile karşı özgüven oluşturma ve sürekli hedef dile maruz kalmanın dil gelişimine özellikle de konuşma becerisine katkılarını ortaya koymuşlardır. Belirli bazı durumlarda da arasıra Türkçe kullanılmasının daha iyi olabileceğini de belirten katılımcılar için bu durumlar; yeni bir sözcüğün öğretimi, dilbilgisi anlatımı, yönergelerin açıklanması, dersin anlaşıldığının kontrolü, öğrencilerle şakalaşma, dönüt verme, tartışma gerektiren sınıf aktiviteleri ve sınavlardır. Yürütülen bu çalışmada eleştiri konusu olan anadil kullanımının yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere bazı durumlarda kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Hatta Medgyes (1992) sınıflarda anadil kullanımının dil öğrenme stratejilerinin daha etkili öğretimi ve İngilizceyle ilgili daha derinlemesine bilgi vermek gibi bazı konularda faydalı bile olabileceğini belirtmiştir (ss.346-347). Derste çok fazla anadile başvurmanın nedenlerinden biri olarak ve aynı zamanda bir başka alt tema olarak öğretim elemanlarının uzun süreli yurt dışı deneyimlerinin olmaması gösterilmiştir. Yabancı dile yeterince hakimiyet her ortamda bağımsız bir şekilde dili rahatlıkla kullanabilmeyi gerektirir. Bu da yabancı dile uzun süreli maruz kalınan durumlarda daha kolay olmaktadır. Kenworth (1987) de aynı doğrultuda yabancı bir ülkede dil öğrenmeye çalışan bir kişinin de dile uzun süreli maruz kalması gerektiğini bu yüzden de çeşitli ortamlarda o dili kullanmanın gerekliliğini belirtmiştir. Yazar bunun aksine okul ya da sosyal yaşantısında yabancı dili sıklıkla kullananların da yurt dışı deneyimleri olmaksızın gelişebileceklerini ifade etmiştir (s.6). O halde iki alt temayla ilgili bir sonuca varmak gerekirse yurt dışında bulunsun ya da bulunmasın sınıf içerisinde yabancı dili yüksek oranda kullanan öğretmenler öğrencilerinden daha yüksek verim alacaklardır.

978

Hedef dilin sınıf dışında yeterince kullanılmadığını belirten katılımcılar bu durumun dil öğrenmeyi yüksek oranda etkilediğini düşünmektedirler. Suna ve Durmuşçelebi (2013), Türkiye'nin doğal şartlarının dil öğrenimi için yeterince uygun olmadığını, dile maruz kalma açısından seviyenin oldukça düşük olduğunu savunmuştur (s.21). Tarcan (2004), yabancı dil öğreniminde öğrencilerin çok zengin görsel, işitsel, duyuşsal vb. verilerle temasının dil üretimine katkısının yüksek olacağını belirtmiştir (s.12) Bu da sınıf dışında öğrencilerin hedef dile yeteri kadar maruz kalmasıyla olabilir. Türkiye, özellikle araştırmanın yapıldığı şehir olan Elazığ, İngilizcenin sokaklarda ya da evlerde herhangi bir işlevinin olmadığı bir yer olduğu için de dil öğretimi sınırlı ve sıkıntılı olmaktadır. Tzotzou (2011) bir dil öğrencisinin sınıf dışında iletişim kurabilmek için her fırsatı değerlendirmesi gerektiğini belirtmiş, mümkünse yabancılarla diyaloglara girilmesi değilse yabancı müzik dinleyip, yabancı filmler izleyip, gazete ve dergileri takip edip hatta öğrenilmek istenen hedef dilin edebiyatına da hakim olunması gerektiğini vurgulamıştır (s.13).

Derslerde çok fazla etkinliğin yetiştirilmeye çalışılmasının ve yetiştirilmesi gereken bir program kaygısının dil öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirten katılımcıların çoğu bu konuda Gana ile Türkiye'yi karşılaştırmış ve programların yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Tütüniş (2014), yabancı dil öğretmenlerinin kitap ve müfredat yetiştirme kaygısıyla öğrencilerinin iletişimsel gelişimlerini yeterince gözlemleyemediğini belirtmiştir (s.34). Tosun (2014) da dil öğretiminde yetiştirilmesi gereken müfredatın seviyeleri farklı olan öğrenci grubuyla başarısızlık getireceğini belirtmiştir (s.40).

Derslerde hedeflerin yeterince açık olmadığını belirten katılımcılara göre öğrenci amacını bilmediği için ulaşması gereken kazanıma da ne ölçüde ulaştığını sadece sınavlarla ölçebileceğini düşünmektedir. Bu da dil öğreniminde planlamanın çok iyi yapılması ve hedeflerin öğretmen ve öğrenciler tarafından iyi anlaşılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Brindley (1984), iyi bir eğitim programının öğrenci ihtiyaçları odak alınarak hazırlanması gerektiğini ve bu program kapsamındaki hedeflerin belirlenmesinde de öğrencilerin payı ve sorumluluğu olması gerektiğini vurgulamıştır (s.15). Bu noktadan hareketle hedeflerin daha anlaşılır ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmasını sağlamak önem arz etmektedir. Hedefler oluşturulurken öğrencilerin fikirlerine de başvurmak faydalı olacaktır. Zira Brundage ve MacKeracher(1980) da bireylerin hedef geliştirme sürecine dahil olduklarında ve hedeflerle düşünceleri örtüştüğünde daha iyi öğreneceklerini ortaya koymuştur. Yazarların bir diğer alt tema olan öğrencilerin nasıl öğreneceklerini yeterince bilmedikleri konusunda da fikirleri, nasıl öğreneceğini bilen bireylerin diğerlerine kıyasla daha başarılı olduğu yönündedir (s. 21). Oxford (1990) kendi kişisel deneyimlerini paylaştığı yazısında ancak kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı ve nasıl daha iyi öğrendiğini anladığı zaman dil öğrenme serüveninde başarı yakaladığını belirtmiştir (s.x). Tzotzou (2011) dil öğretiminde amacın bireyleri kendi öğrenme yaşantılarının sorumluluğunu almaya teşvik etmek olması gerektiğini vurgulayarak bu şekilde dört beceride daha etkin olabileceklerini belirtmiştir. Zira kişi hangi beceriyi en iyi nasıl öğreneceğini ancak yine kendisi bilmektedir (s.13). Gökdemir (2005) de yaptığı araştırmada üniversite hazırlık sınıflarında öğrencilerin İngilizceyi yeteri kadar öğrenememelerindeki sorunlardan birisi olarak bir dili nasıl öğreneceklerini bilmedikleri olduğunu savunmuş (s.256) ve bu sorun araştırmanın ortaya koyduğu sorunla paralellik göstermiştir.

Araştırmanın oldukça dikkat çeken bir başka sonucu da kitapların kültürel açıdan öğrencilere uygun olmayışı ve öğretmenlerin kitaplara sıkı sıkıya bağımlı olmalarıdır. Kitapların kültürel açıdan öğrencilerle uyumlu olmadığını düşünen katılımcılar, bunun dil öğrenimi üzerinde olumsuz sonuçları olacağı çıkarımında bulunmuşlardır. Stott (2001) da kişinin okuduğu metindeki bilgiyle kendi var olan şemalarının örtüşmesi gerektiğini özellikle yabancı dil öğretirken öğrencilerde var olan şemaların dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır (, s.1). Ancak Aktaş (2005), çalışmasında dil ve kültürün ayrılmaz parçalar olduğunu ve yabancı dil öğrencisinin her iki kültürle de iç içe olması gerektiğini belirtmiştir (s.96). Bu durumda kitaptaki kültürel öğeleri yok saymadan öğretim elemanı öğrencilerde hazır bulunan şemaları da göz önünde bulundurarak dersi götürmelidir. Bu da öğrenciler için kültürel açıdan yeni farkındalıklara sebep olacağı için olumlu bir sonuç olarak algılanabilir. Öğretim elemanlarının ders kitaplarına çok fazla bağımlı kalması sonucu British Council TEPAV 2015 yılında hazırlanan raporun sonuçlarından biridir. Çavuşoğlu Devci ve diğerleri (2017) yürüttükleri çalışmalarında üniversite seviyesinde öğretim elemanlarının kitaplara çok bağımlı kaldıkları ve bu yüzden iletişimsel becerilere yeterince yer verilmediğini gözler önüne sermiştir (s.931). Çelik (2006) araştırmasında Türk öğretmenlerin yabancı dil kitaplarına bu kadar çok bağımlı kalma nedenlerinin gramer öğretme kaygısı olduğunu ve doğuştan İngilizceye hakim olanlara kıyasla yabancı dil bilgilerinin otantik kaynaklardan ziyade kitaplara dayanıyor olmasına bağlamıştır (s.373). Çelik'in bu sonucu aynı zamanda bu araştırmanın öğretim elemanlarının kural öğretme eğiliminde olması ve derslerin yeterince iletişimsel olmayışı sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Dil bilgisi kurallarını öğretme meylinin iletişimsellikten yoksunluk olarak gören katılımcıların görüşleri Canale ve Swain'in (1980) görüşleri ile örtüşmemektedir. Zira iletişimsel yeterliğin bir parçasını da dilbilgisi kurallarındaki yeterlik olarak gören yazarlara göre dil, kuralları olmadan bir işe yaramamaktadır(s.5). Çetin (2017) ise dilbilgisi kurallarının öğrenilmesini anlaşılabilirlik ve uygunlukla yani iletişimsel becerilerle örtüşmediği takdirde dil öğrenmek tanımını yeterince doğrulamadığını belirtmiştir (s.184). Tütüniş (2014) de yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın kullanılması gerektiğini ancak öğretmenlerin kendi öğretmenlerini taklit ederek kural öğretme meylinde olduklarını bildirmiştir (s.33). Bu durumda dilbilgisi kurallarının öğretimi de yabancı dil öğretiminin bir parçası olarak görülmeli ancak tabii ki bütünüyle bunlara bağlı kalınmamalıdır.

Ölçme değerlendirme ve teknolojik donanım konusunda ortaya olumlu sonuçlar çıkmıştır. Sınavların sıklığı ve soru çeşitliliği yabancı dil öğretim sürecini olumlu olarak etkilemektedir. Yabancı dil öğretimi için kullanılan öğrenci kitapları (textbooks), oldukça detaylı öğretmen kitapları (teacher's books), ve süreçte sıkça kullanılan görsel-işitsel materyaller (i-tools) Yüksekokulumuzun yabancı dil donanımı açısından British Council'in uygun gördüğü standartlara sahip olduğunu göstermektedir (British Council, 2015). Cesur (2008) Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesinde yürüttüğü çalışmada yabancı dil dersinde çoktan seçmeli soruların yanı sıra karşılaştırma, boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorular gibi çeşitli sorular kullanmanın daha faydalı olacağı fikrini savunmuştur. Mevcut araştırmada bu sonucuna ek olarak konuşma becerisinin yeterli ölçüde sınanmadığı sonucu da mevcuttur. Bu sonuç Güllüoğlu'nun 2004 yılında yürüttüğü tez çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Gazi Üniversitesi hazırlık sınıfları kapsamında yürütülen çalışmada ağırlıklı olarak dilbilgisi ve okuma becerisinin ve az miktarda yazma becerisinin sınanıldığı ancak konuşma becerisinin yeterli ölçüde değerlendirilmediği yönündedir.

Yapılan çalışma bağlamında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde,

- Yabancı dil öğretim ortamında motivasyona daha fazla önem verilmesi,
- Öğrencilere herşeyden önce nasıl öğreneceklerinin öğretilmesi,
- Derslerde programa yetişme kaygısı olmadan yapılan etkinliklerin üzerinde daha uzun süreli ve etkili bir biçimde durulması,
- Ders kitabı olarak Türk kültürüyle daha uyumlu kaynaklar seçilmesi,
- Kitaba sıkı sıkıya bağlı olmaktan ziyade iletişimsel etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve
- Öğrencilerin sınıf ortamında ve dışında hedef dile mümkün olduğunca maruz kalması gerektiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler İngilizce öğretimi kapsamında mevcut problemleri farklı gözlemler vasıtasıyla ortaya koymuş olup, bu doğrultuda yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, B., Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 31 (Yaz) ss.312-329.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1(1), 89-100.
- Bateman, B. E. (2008). Student Teachers' Attitudes and Beliefs about Using the Target Language in the Classroom. *Foreign Language Annals*. 41(1),11-28.
- Block, D., Cameron, D. (2002). *Globalization and Language Teaching*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Brindley, G. (1984). *Needs Analysis and Objective Setting the Adult Migrant Education Program*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.
- Brundage, D.H.& MacKeracher, D. (1980). *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Canale, M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Jack C. Richards & Richard W. Schmidt. (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- Canale, M.& Swain, M. (1980). Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1(1980), 1-47.

- Cesur, K., (2008). *Öğrenci ve Öğretmenlerin, Üniversite Seviyesinde Dil Becerilerini Değerlendirmede Kullanılan Test Tekniklerine İlişkin Algılamaları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Chang, J. (2006). Research Report Globalization and English in Chinese Higher Education. *World Englishes*, 25, 3(4), 513-525.
- Creswell, (J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (3. Baskıdan Çeviri), (Çev. M. BÜTÜN ve S.B.DEMİR). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çavuşoğlu Deveci, C. - Arslan Buyruk, A. – Erdoğan, P. & Yücel Toy, B. (2016). İngilizce Konuşma Becerisinin Öğretimine İlişkin İhtiyaçların Değerlendirilmesi / Needs Assessment Regarding Teaching of English Speaking Skill, *TURKISH STUDIES –International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 11/14, 9919, 915-934.
- Çelik, S. (2006). A Concise Examination of the Artificial Battle Between Native and Non-Native Speaker Teachers of English in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 14/2, 371-376.
- Çetin, B. (2017). İletişimsel Edinç ve Yabancı Dil Olarak Türkçede Dilbilgisi Öğretimi / Communicative Competence and Grammar Teaching in The Field of Turkish as a Foreign Language, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* 12/6,11565, 179-196.
- Giddens A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Standford, CT: Standford University Press.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264).
- Gömleksiz, M.N. (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12 (1), 143-158.
- Gömleksiz, M.N., Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6,(2), 443-454.
- Güllüoğlu, Ö. (2004). *Attitudes Towards Testing Speaking at Gazi University Preparatory School of English and Suggested Speaking Tests*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kenworth, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New haven and London: Yale University Press.
- Maryana, D. (2011). *The Correlation Between Students' Motivation in Learning English and their Speaking Achievement (A Correlation Study at second Grade Students of Muhammadiyah 17 Junior High School Tangerang)*, (Unpublished Master Thesis), State Islamic University Sharif Hidayatullahi, Jakarta.
- Medgyes, P. (1992). Native or Non-Native: Who's Worth More? *English Language Teaching Journal* 46/4, 340- 349.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle Publishers.
- Richards, J.C. & Renandya, W.A. (Ed). (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York, USA: Cambridge University Press.

- Saracaloğlu, A.S., Varol, S.R. (2007). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımı ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3 (1),39-59.
- Saylag, R. (2012).Self-reflection on the teaching practice of english as a second language: becoming the critically reflective teacher. *Procedia Social and Behavioral Science*. 46, 3847-3851.
- Smit, U. (2010). *English as a Lingua Franca in Higher Education: A Longitudinal Study of Classroom Discourse, Trends in Applied Linguistics 2*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter GmbH &Co. KG.
- Stott, N. (2001, November) Helping ESL students become better readers: Schema Theory Applications and Limitations. *TESL Journal*, 7(11), 1-11.
- Suna, Y.& Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi* 3(5), 7-24.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. The State of English in Higher education in Turkey. A Baseline Study, November, 2015
- The state of English in Higher Education in Turkey, A Baseline Study. (2015). British Council and Tepav Project Teams.
- https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf (adlı siteden 17.07.2017 tarihinde alınmıştır)
- Tomlinson, B. (Ed). (2011). *Materials Development in Language Teaching. Second Edition*. UK: Cambridge University Press.
- Tosun, C. (2014). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi?. A. Sarıçoban, H. Öz (Ed.) *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim ne Olmalı?* (ss.37-40. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tütüniş, B. (2014). İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunları. A. Sarıçoban, H. Öz (Ed.) *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim ne Olmalı?* (ss.33-36). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tzotzou, M.D. (2011). Self Instruction in EFL Context: Learning How to Learn a Foreign Language. *ASPECTS Today*, 29, 10-14.
- Waters, M. (1995). *Globalization Key Ideas*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Wang, B. (2009). Motivation and Language Learning. *Asian Social Science*. 5(1), 98-100.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Sosyal Bilimler.
- Yıldız, M. & Yeşilyurt, S. (2017). Use or Avoid? The Perceptions of Prospective English Teachers in Turkey about L1 Use in English Classes. *English Language Teaching*, 10, 1. Pp.84-96.

SUMMARY

This study aims at investigating Ghanaian teacher candidates' opinions about the English instruction at preparatory program of Firat University School of Foreign Languages. The participants, who have a high level of proficiency in English, were attending courses to get a teaching certificate at the Faculty of Education and they were undergoing a period of training as preservice teachers at the School of Foreign Languages in 2015-2016 spring semester. In this study, it was aimed to reveal these teacher candidates' perceptions of the instruction, instructors and students in order to compare Ghana and Turkey in this context. The study employs a phenomenological design which is a qualitative research design. In order to collect data the participants, who attended at classes at English preparatory program and observed the teaching- learning environment, were interviewed. Nine teacher candidates took part in the study who were determined out of 27 based on voluntariness and having an interest in foreign language instruction. Six of the participants are prospective English teachers while the other three participants are graduates of different teaching departments. In order to prepare the interview questions, an item pool was created by two researchers. While choosing the questions, two faculty members from the Faculty of Education was consulted and their suggestions were taken into consideration. The interviews were conducted with the participants, who were determined based on voluntariness, through semi-structured open-ended questions. With the approval of the participants, the interviews were audio recorded. After the interviews had been completed, they were transcribed by using Microsoft Word programme. The data obtained through interviews were analysed descriptively. The transcriptions were worked through attentively by the researchers and important points in relation the purpose of the study were specified. Out of these important points, three main themes emerged. The first theme is related to the findings about the language education system in Turkey. The participants stated that, Turkish students are not motivated enough about learning a foreign language, they do not have a chance to use the language in real life contexts beyond the classroom, and they do not have autonomous learning skills. In addition to that, they thought of instructors as using the native language too often in the classroom. The fact the instructors have never been to a country where English is spoken as the first language is also regarded as an disadvantage in terms of the quality of the instruction by the participants. The second theme is about the consistency between the instructional goals and the methods, techniques and materials used in the classroom. Most of the participants agreed that the instruction is too grammar-based and not communicative enough. It was also stated that the coursebooks do not correspond to Turkish culture, thus not appealing to Turkish students' interests. And the last theme deals with the participants' suggestions about increasing the efficiency of language instruction. According to participants, the necessity of learning English should be emphasized more often and clearly, communicative skills should be supported more and coursebooks should be used only as a guide, not as the core of the instruction.

Resimli Öykü Kitaplarındaki Görseller ve Metinler Masum mu? - İletilen Doğal Çevre Mesajları

Burcu ÇABUK, Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, cabuk@education.ankara.edu.tr,

<http://orcid.org/0000-0003-1166-9773>

Tuğba BAŞ, Arş. Gör., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tugbabass32@gmail.com,

<http://orcid.org/0000-0003-1093-2445>

Nergiz TEKE, Arş. Gör., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nergizteke42@gmail.com,

<http://orcid.org/0000-0002-7281-7509>

Öz: Bu çalışmada, resimli öykü kitaplarında verilen doğal çevre mesajları eleştirel bir bakış açısıyla incelenmekle birlikte temelde okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanmış olan kitaplardaki görseller ve metinler aracılığıyla verilen mesajlara odaklanılmaktadır. Görseller ve metinlerde yer alan doğal çevre mesajlarını inceleyen bu *nitel araştırmada durum araştırması* kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi yoluyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen 3 form yardımıyla toplanmıştır ve *içerik analizi* yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu amaçla, bir üniversitede yer alan çocuk kütüphanesindeki kitaplar incelenerek kopyaları çıkarıldıktan sonra, kitaplar ilk olarak doğal çevre ile doğrudan ilgili olup olmadığına göre, ikinci olarak da canlı-doğal çevre etkileşimi içerip içermediğine göre değerlendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından incelenen toplam 58 kitaba yönelik olarak elde edilen verilerin analizinden önce araştırmacılar geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Veri analizlerinin sonucunda, yazarların ve çizerlerin resimli öykü kitapları aracılığıyla, okuyuculara verdikleri olumlu doğal çevre mesajlarının yanında, bilinçsizce de olsa, olumsuz doğal çevre mesajları verdikleri belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, belirlenen hem olumlu hem olumsuz çevre mesajları açıklanmış ve bu mesajlar yoluyla çocuklarda oluşabilecek doğal çevre algılarına örnekler verilmiştir. Son olarak, resimli öykü kitaplarının yazarlarına, çizerlerine, yayınevlerine, bu resim kitaplarını kullanan okul öncesi öğretmenlerine, öğretmen adaylarına ve okul öncesi eğitimi alanında çalışan araştırmacılara tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: resimli öykü kitabı, görsel, metin, doğa, çevre, doğal çevre mesajı, okul öncesi

Are Illustrations and Texts in Picture Storybooks Innocent? - Natural Environment Messages Transmitted

Abstract: This study critically examines the natural environment messages given in the picture storybooks and it's primarily focused on the messages given through the illustrations and the texts of the books written for preschool children. In this *qualitative study* where natural environment messages in the illustrations and texts were examined, *case study* was used. The data was collected the data by *document review* and examined by *content analysis* with the help of 3 forms, developed by the researchers. For this purpose, at the beginning of the study, books in the Children's Library located in a leading university in a capital city in Europe were scanned. After the copies were eliminated, the remaining books were evaluated, first, whether they were directly related with natural environment, and second, whether they had living organism - natural environment interaction. As a result, a total of 58 books were analyzed by the researchers. Before analyzing the data, researchers did the reliability and validity studies. At the end of the data analysis, it was found out that the writers and the illustrators were mostly giving positive natural environment messages to young readers but in a few books, maybe unconsciously, they gave negative natural environment messages to children. Accordingly, both kinds of these environmental messages were explained thoroughly and by these messages, examples of positive/negative environmental perceptions which might occur in children were given. Recommendations were given to the writers, illustrators, publishers of the picture storybooks, preschool teachers and preschool teacher candidates who are using these picture books and researchers working in the field of preschool education.

Key Words: picture storybook, illustration, text, nature, environment, natural environment message, preschool

1.GİRİŞ

Birey, doğduğu andan itibaren yaşamını sürdürebilmek için temel becerilere ihtiyaç duyar. Bu beceriler, bireyin yaşama uyumunu kolaylaştırıcı; bilişsel, sosyal-duygusal, motor, dil gelişimi alanlarından beceriler ile özbakım becerileridir. Çocuk, bu beceriler sayesinde çevreyle etkileşim kurarak öğrenebilir ve çevresine uyum sağlayabilir. Etkileşim kurmak için çocuk, özellikle dili kullanır.

Dil gelişimi kuramcılarının öncülerinden Chomsky'ye göre çocuk dille beraber doğar (Bacanlı, 2002). Chomsky dilin öğretilmesinin gerekli olmadığını ifade eder. Ayrıca fiziksel büyümenin değil, zihinsel büyümenin sonucunda genetik olarak gelişmiş zihnin, dünyayla etkileşmeye başlayacağını ve bu etkileşme yoluyla dilin daha olgunlaşacağını ifade etmektedir (Harris ve Butterworth, 2002). Bu ifadeler, dil edinimi için ortamın ve deneyimin, çocuğun doğuştan gelen süreçleri üzerinde çok az bir etkiye sahip olduğunu açıklamaktadır. Chomsky'ye göre çocuğun kalıtımla getirdiği dil öğrenme yapısı, çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, dilin kurallarını benimsemesini ve sonrasında uygun şekilde konuşmasını sağlar. Bu yapı sayesinde bütün çocuklar, aynı evrelerden geçerek belli bir olgunluk seviyesine geldiklerinde, tıpkı yürümeyi öğrendikleri gibi, konuşmayı da öğrenmektedirler (Kürkçüoğlu, 2010). Chomsky, çocukların beyinlerinde, bütün dillerin evrensel dilbilgisi kurallarını anlamasına olanak tanıyan dili edinme yapısına sahip olarak doğduğu düşüncesini ortaya atmıştır.

Chomsky'nin görüşlerinden farklı olarak Sosyo-Kültürel kuramcı Vygotsky ise, çocuğun çevresinin dil edinimi için önemli olduğunu ifade etmektedir. Vygotsky'ye göre, kültür ve sosyal çevre öğrenmeyi etkilediği gibi dil gelişimini, okuma yazma becerilerini ve nedenselliği de etkiler. Ayrıca dil öğrenimi, sosyal çevreden bağımsız düşünülemez. Vygotsky, çalışmalarında, çocukların birlikte zaman geçirdikleri yetişkinlerle ve/veya akranlarıyla olan etkileşimlerinin, çocukların dil gelişimine katkı sağladığını ve kültürün çocukların dil gelişiminin şekillenmesinde önemli bir yeri olduğunu ifade eder. Vygotsky, sosyal olarak başlayıp bireysel alanda devam eden dil gelişiminin özellikle geçiş ve içselleştirme aşamalarında sosyal etkileşimin önemine dikkat çekmektedir.

Vygotsky'nin "Çocuğun içinde yaşadığı sosyal ilişkilerin öğrenmenin önemli bir faktörü olduğu" sayılısından daha geniş bir bakış açısı getiren Bronfenbrenner'e göre, okul öncesi dönemdeki çocuklar, gelişimleri gereği, bilgi edinimine öncelikli olarak kendileri ve yakın çevreleri ile başlar (Turpoğlu Çelik, 2015). Çocuğun çevresinin, eğitim ve öğretim yaşamı üzerine etkisini inceleyen Bronfenbrenner (1979), çocukların yetiştikleri çevrelerin birbirlerinden çok farklı olduğunu ve eğitim hedefleri düzenlenirken çocukların kültürel çevrelerinin farklılığı üzerine odaklanılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bronfenbrenner'in savunduğu Ekolojik Gelişim Kuramı, küçük çocukların gelişimi üzerine kültürel etkilerin rolü üzerinde durmaktadır (Ross, 1989). Gelişime dayanan bu kuram, kültür ve çevrenin rolü ile daha karmaşık bir açıklamaya sahiptir. Bu kuram, genel olarak çocuk ile çevresi arasındaki kültürün ilişkisini ifade etmektedir. Kültür, toplum kuralları ve normlar öğretilirken, birçok kavramın çocuk düzeyinde verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Hangi konuda öğretim verilecek olursa olsun, özellikle küçük yaş gruplarındaki çocukların, dikkat çekici ve öğretilen konuyu algılamalarını kolaylaştırıcı öğretim materyalleri ile karşılaşmaları yerinde olacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin, kaliteli görsel uyarıcıların yer aldığı materyalleri kullanmaları, küçük çocukların konuyu öğrenmelerini kolaylaştırıcaktır (Erden ve Akman, 2006). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerini destekleyici materyaller arasında resimli öykü kitapları, çok önemli bir yer tutmaktadır (Oktay, 1998).

Çocuğun yaşamında yer alan kişilerin, başta ailesi ve öğretmenlerinin çocuğa zenginleştirilmiş deneyimler sunabilmeleri, özellikle okul öncesi dönemde daha da önem

kazanmaktadır. Yapılan araştırmalarda, çocuğa sunulabilecek bu deneyimler arasında, resimli öykü kitapları aracılığıyla elde edilebilecek kazanımlar üzerinde önemle durulmaktadır (Bus, Van Ljendoorn ve Pellegrini, 1995; Tür ve Turla, 1999; Adrian, Clemente ve Villanueva, 2007). Çocukların, tüm gelişim alanlarında desteklenmesi gereken en önemli yıllar olan okul öncesi dönemde, kitaplarla tanıştırılmaları, onların ileriki yıllardaki gelişimleri ile eğitimlerini de yakından ilgilendirmektedir (Gönen, 2000). Çocuklar, evlerinde kitaplarla tanışmamış olsalar bile, okul öncesi eğitim kurumuna başladıklarında, yapılan etkinlikler sırasında resimli öykü kitaplarıyla etkileşim kurarak öğrenebilirler.

Çocukların dil gelişimleri açısından vazgeçilmez bir öneme sahip olan, çocuk edebiyatının başta gelen ürünlerinden olan resimli öykü kitapları, özellikle okul öncesi dönemde, okuma yazma bilmeyen çocukların resimler yoluyla bilgi edinimleri kolaylaşmaktadır (Soydan, 2014). Çocuklara resimli öykü kitapları okunduğunda, çocukların, kitapların yazılı dili aracılığıyla sözel, resimleri aracılığıyla da görsel bilgiye kolayca ulaşmaları sağlanabilmektedir. Burada bahsedilen sözel bilgi, yazarlar tarafından okuyucuya kitaplar yoluyla aktarılan bilgidir ve okunan ya da dinlenen metin içine yerleştirilmiştir. Görsel bilgi ise, resimler aracılığıyla okuyucuya aktarılan ve kitaplarda yer alan resimlerin içine gizlenmiş bilgiyi ifade etmektedir (Senemoğlu, 2007). Bu şekilde, resimli öykü kitaplarında metin ile görselin birleşiminden farklı bir sanat ve estetik yapı ortaya çıkmaktadır (Taşdelen, 2016).

Günümüzde basılan resimli öykü kitaplarında, metinler ve görseller arasında yeni bir denge söz konusudur ve bu denge görseller tarafında yoğunlaşmaktadır. Artık görsellerin ve metinlerin sahip olduğu kendine özgü anlatımının ötesinde bir anlatım dilinin olduğu inancı yaygınlaşmıştır. Görseller, metinde geçen olayı ortaya koymanın ötesinde, metnin planı veya ana düşüncesiyle bütünleşen zengin ayrıntılar içermektedir (Kara, 2012) ve bu nedenle resimli öykü kitaplarındaki görseller, küçük çocukların daha çok bilgi edinmelerine yardımcı olabilir.

Resimli öykü kitaplarında yer alan metinler ve görsellerin yanı sıra, öykünün kurgusunda yer alan karakterler de çocukların yaşamlarında önemli unsurlardır. Çocuklar, kitaplardaki karakterlerin, özellikle de kahramanların davranışlarından etkilenerek öğrenirler. Bu öğrenmeler, olumlu ya da istem dışı da olsa, olumsuz olabilir. Konuyla ilgili olarak, alanın önde gelen araştırmacılarından Sever (2003, s. 64-65), çocuk kitaplarındaki kahramanlarla okuyucular arasındaki güçlü ilişkiyi şu cümlelerle ifade etmektedir: “Çocuk okuyucu, kahramanlar aracılığıyla insanların başından geçebilecek olayları tanır. Sorunlar karşısında takınacağı tavır ya da geliştirebileceği davranışlara ilişkin ipuçları edinir.” Bu nedenle, resimli öykü kitaplarındaki karakterlerin, çocuklara, her konuda olduğu gibi “çevre” konusunda da olumlu davranışlar sergileyecek şekilde dikkatle tanıtılması gerekmektedir. Küçük çocukların kitaplarda gördükleri karakterleri örnek almaları ve onlarla özdeşim kurmaları nedeniyle (Bulut ve Kuşdemir, 2013), kitaplardaki karakterlerin çocukların kişilik yapılarının gelişiminde önemli roller üstlendiği yadsınamaz bir gerçektir (Mardi, 2006). Gökçe ve Sis (2011)’e göre ise çocukların kitaplardaki karakterlerle kurdukları ilişkileri yaşamları boyu onları etkileyebilir.

Hayvan veya bitki karakterlerin insan karakterlerin yerlerine konularak insan davranışları sergilemeleri (insanbiçimlik-antropomorfizm), edebi eserlerde uzun yıllardan beri kullanılmaktadır. İnsanbiçimliliğin kullanımı, çocuk edebiyatını, didaktik türdeki edebi eserlerden ayırıcı özelliğindedir. Bu durum, başta resimli öykü kitapları olmak üzere, çocuk edebiyatı eserlerini “çocuğa özgü” kılmaktadır. Yakın çevrelerinde gördükleri hayvanlar ve bitkilerin resimli öykü kitaplarında kullanımı, okul öncesi dönemdeki çocuklar ile doğa arasında oldukça esnek ve duygudaşlık ile yüklü bir alan oluşumunda etkili olmaktadır. Kitaplardaki resimlerin, özellikle hayvan karakterlerden oluşması, çocuğun dünyasında yeni ve farklı bir duyarlılığın kapılarını aralar. Başka bir ifadeyle, hayvan karakterlerin olduğu kitaplarla etkileşim içinde olan çocuğun duygusal ve bilişsel yetilerinin gelişiminde bu kitaplar, etkin birer araç olabilir (Uğurlu,

2013). Sever (2003)'in belirttiği gibi, çocuk kitaplarındaki görsellerin çocuğun gelişim sürecine katkılarından biri de çocuğa, yaşadığı çevreye daha duyarlı bakmayı öğretmesidir. Bu nedenle, bahsi geçen resimli öykü kitaplarında, yaşadığımız dünyayı sevmeyi, onun güzelliklerinden yararlanmayı ve yanlış giden durumlarda sorunları çözmeye yönelik davranışlara model olmayı gösteren metin ve görsellerin yer alması gerekmektedir (Lüle, 2007). Aynı zamanda çocuk kitaplarının, özellikle de bu kitaplardaki görsellerin, çevre gibi küresel konuların öğretiminde (Muthukrishnan ve Kelly, 2016) ve çocuklarda çevre duyarlılığının gelişiminde destek materyali olarak kullanılması yerinde olacaktır.

Bu noktada, çevrenin tanımının yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Genel olarak çevre, insan aktivitelerini ve canlıları, şimdi ya da belli bir süre sonra, doğrudan veya dolaylı şekilde etkileyebilecek, fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal faktörlerin tamamıdır (Hamamcı ve Keleş, 1998). Çevreyle etkileşim, olumlu ya da olumsuz olabilmekte ve bu etkileşimin sonuçları süreç içerisinde anlaşılmaktadır (Kuzu, 2007). İnsanların çevreyle olumsuz etkileşimi, çevreyi ve o çevrede bulunan tüm canlıları olumsuz etkileyebilir. Örneğin; çevrenin kirlenmesi, uzun vadede iklim değişikliklerine ve birçok canlı neslinin yok olmasına neden olabilir. Bilinçsiz davranışlarıyla bu kirlenmeye sebep olan insan da, diğer canlılar gibi bu olaydan olumsuz yönde etkilenebilir. Günümüzde, kirliliğin yüksek düzeylerde artışıyla insanlar, kirliliğin durdurulması konusunda daha duyarlı olmaya başlamışlardır. Fakat kirliliğin önlenmesiyle ilgili çalışmalar halen yeterli değildir. Toplumun birer parçası olarak, çocukların da çevre kirliliği başta olmak üzere, bütün çevresel ve toplumsal sorunların çözümünde yaşlarına uygun olarak katkı sağlamaları gerekmektedir. Bu yüzden, çevre sorunlarıyla ilgili eğitimin erken yaşlardan itibaren okullarda sistematik ve düzenli bir şekilde verilmesi gerekmektedir (Morgil, Ural, Erdem, Oskay ve Yılmaz, 2005).

Bronfenbrenner (1979)'in araştırmalarında ifade ettiği gibi, küçük çocuklarla çalışırken, ilk olarak çocuğun yakın çevresiyle ilgili bilgilerden başlayarak öğretim yapılmalıdır. Küçük çocuğun çevresini, yaşadığı ortam; yani odası, evi, aile üyeleri, komşuları, park, bahçe, sokak vb. oluşturmaktadır. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında, çevresi hakkında öğreneceği bilgiler, çevreyi tanıma ve çevreyi koruma olarak ikiye ayrılmalıdır. Çocuk, çevresiyle tanışırken verilecek en uygun mesaj, çevresindeki nesnelere ve kişilerin, yani ortamın kendisine ait olduğu ve onun da bu ortamın bir parçası olduğudur. "Odan", "okulumuz", "ailemiz", "apartmanımız" gibi benimseme ifadeleri kullanıldığında, çocukta çevreye ait olma duygusu gelişecektir. Sonraki evrede ise ait olmanın yanında, sorumluluk duygusunun eklenmesi söz konusudur. Çocuk, küçük yaşlarda çevresine karşı sorumluluk hissederse, çocukta çevreyi koruma davranışı gelişebilir. Küçük yaşta çocuklarda çevreyi koruma davranışları; başta çocuğun odasındaki oyuncaklarını toplaması, evini kirliletmemesi, anaokulunda bir etkinlikten sonra malzemeleri toplayıp yerlerine yerleştirmesi gibi davranışlardır (Bozkurt, 2009). Çocuğa bu davranışların öğretilmesi, rol model olmayla gerçekleşebilir, çünkü küçük çocuk, gözlemler ve gözlemlendiğini taklit eder. Yakın çevresi ile ilgili sorumluluk sahibi olarak gelişen çocuk, ileride toplumsal ve küresel çevre sorunlarına da duyarlı olabilir. Bahsi geçen bu eğitim "çevre eğitimi" olarak adlandırılır. Şimşekli (2004), çevre eğitiminin en genel anlamda, doğayı ve doğal kaynakları korumaya yönelik olduğunu, çevre eğitiminin yalnızca bilgi vermeye yönelik değil, davranışları da olumlu yönde değiştirecek şekilde olması gerektiğini ifade etmektedir. Çevre eğitiminin başlıca hedefinin olumlu ve kalıcı davranış değişikliği ile bireylerin çevre sorunlarının çözümünde etkin katılımını sağlamak olduğu savunulmaktadır.

Alanyazında yer alan çalışmalar, okul öncesi dönemde verilen çevre eğitiminin çeşitli yararları olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; çocukların bütünsel (fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil) gelişimleri ile gerekli becerileri (özbakım gibi) edinimleriyle ilgili olabilir (Wilson, 1994). Bu sebeple, çevre eğitimi, erken dönemlerden itibaren verilmeye başlanmalıdır.

Dolayısıyla, çevre eğitiminin uygulayıcısı olan okul öncesi öğretmenlerine önemli roller düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri aktif öğrenme ortamları oluşturmaları gerekmektedir. (Wilson, 2008).

Araştırmacılar, çevre konularının çocuklara beş amaç çerçevesinde öğretilbileceği konusunda hemfikirdirler. Bu beş amaççevre konularında farkındalık yaratma, bilgi verme, tutum geliştirme, beceri kazandırma ve katılım gösterme olarak belirtilmiştir (Braus ve Wood, 1993 Akt. Haktanır, 2007).

Günümüzde, sonraki nesillerin daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamaları için çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek, bir gereklilik durumuna gelmiştir (Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004, s. 114). Kuzey Amerika Çevre Eğitim Birliği, çocuklara çevreyi öğretmek için verilmesi gereken eğitimin basamaklarını şu şekilde belirtmektedir (Ayvaz, 1998, s. 32):

- (1) Çevreye karşı duyarlılık ve ilgi
- (2) Doğal sistemin işleyişiyle ilgili bilgilendirme
- (3) Çevreye karşı olumlu değer yargısı
- (4) Çevreye aktif katılım ve katkıda bulunma becerisi
- (5) Çevre sorunlarını engelleme ve sorunların çözülmesinde deneyim

Güner ve Kesicioğlu (2012)'nin verilen çevre eğitiminin yararlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, okul öncesi dönemden başlayarak çocukların çevre eğitiminin farklılaştırılmış öğretim ile verilmesi gerekliliği belirlenmiş ve çevre eğitiminde farklı yöntemlerin kullanılmasının çevre konusunda duyarlılığı artıracığı ortaya konmuştur. Bu kapsamda, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan Türkçe, oyun ve dramatizasyon gibi etkinlikler aracılığıyla çocuklara çevre ile ilgili bilgiler verilebilir (İleri, 1998). Bahsi geçen okul öncesi eğitim etkinlikleri çeşitli materyaller kullanılarak zenginleştirilebilir ve bu materyaller çocukların ilgilerini, öğrenilmesi istenen konuya çekmekte yardımcı olabilir. Bu materyaller arasında dikkati çeken resimli öykü kitaplarının en önemli amaçlarından biri, çocuğa insanı, doğayı ve yaşamayı sevdirmektir (Çılgın Sınar, 2007; Çakır İlhan 1994). Çocuğun küçük yaşta bu sevgiyi edinmesi, bu sevginin kalıcı olma olasılığını arttıracaktır (Çabuk, 2000). Benzer şekilde, resimli öykü kitapları, çocukların çevrelere karşı geliştirdikleri merak duygusunu tetikleyerek onlarda doğayı keşfetme isteği uyandırır ve çocukların hayal dünyasına katkı sağlayacak anlatımlara ve örneklerle yer verir (Dinçer, 1999). Bu durumda, çevre konularını içeren resimli öykü kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimde resimli öykü kitapları yoluyla verilen mesajların çocukta bırakacağı etkinin önemli olması nedeniyle, verilen mesajların, yazarlar ve resimleyenler tarafından titizlikle belirlenmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, sınıflarında okudukları kitaplar yoluyla olumlu çevre mesajları vererek çocukların sürdürülebilirlik, doğayla bütünleşme, yaşanılan yer bilinci (Orr, 1990) ve çevrenin önemi konularında bilgiler edilmelerini destekleyebilirler.

1970-1993 yılları arasında Türkiye'de basılmış olan resimli öykü kitaplarının konu sıralaması incelendiğinde, çevre konusunun en çok işlenen ikinci konu olduğu saptanmıştır (Uzmen 1993). 90'lardan sonra çevreyi konu alan kitapların sayısı giderek artmıştır. Buna rağmen, bu kitapların niteliğini incelediği araştırmalar, alanyazında yeterli sayıda yer almamaktadır. Küçük yaştan itibaren çevre ve çevre konuları konusunda bilgili ve duyarlı olarak yetişen çocukların gelecekte bilinçli davranışlar sergileyebilecekleri düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim kurumlarında sıklıkla kullanılan resimli öykü kitaplarının sayısının ve niteliğinin artırılması büyük önem taşımaktadır (Kuzu, 2007). Bu araştırma kapsamında, ülkemizde, özellikle okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak geliştirilen resimli öykü kitapları yoluyla

çevre konularının öğretilmesi konusunda yapılan araştırmalar (Alan, 2015; Uğurlu, 2013; Yılmaz ve Özen Uyar, 2016) incelenmiş, bahsi geçen araştırmaların sayılarının yetersiz olduğu, özellikle, konuyla ilgili kitapların derinlemesine incelendiği nitel araştırmaların sınırlı olduğu, yapılan araştırmaların bir kısmının da ilkökul veya daha üst eğitim düzeylerindeki çocuklara yönelik hazırlanan kitapları konu alan çalışmalar olduğu (Aydın ve Sevinç, 2016; Aslan, 2015; Canbay ve Edizer, 2012) belirlenmiştir. Bu nedenle, bu nitel araştırmada, bir üniversitenin çocuk kütüphanesindeki 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik hazırlanan resimli öykü kitaplarında yer alan görsellerin ve metinlerin okuyuculara verdiği olumlu/olumsuz doğal çevre mesajlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli öykü kitapları doğrudan/dolaylı doğal çevre konusuna değinmekte midir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli öykü kitaplarında hangi canlı (insan/hayvan/bitki)-doğal çevre etkileşimi yer almaktadır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli öykü kitaplarındaki görseller ve metinler canlı (insan/hayvan/bitki)-doğal çevre etkileşimine göre hangi olumlu/olumsuz doğal çevre mesajlarını içermektedir?
4. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli öykü kitaplarındaki görsellerde ve metinlerde verilen olumlu/olumsuz doğal çevre mesajlarının çocuklarda oluşturabileceği doğal çevre algıları nelerdir?

2.YÖNTEM

3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik hazırlanan resimli öykü kitaplarının olumlu doğal çevre mesajı verip vermeme durumunun incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama yöntemleri, veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; *nitel araştırma yöntemlerinden* biri olan *durum çalışması*, diğer adıyla *örnek olay incelemesi(case study)* modeli ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, bir konu üzerine araştırma yapılırken, konunun “ne kadar” olduğunu öğrenmek yerine, daha geniş bir bakış açısı elde etmek amacıyla, belli bir niteliği üzerine odaklanan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Durum çalışması ise, devam eden güncel bir olayı derinlemesine incelemekle ilgilidir (Yin, 2013) ve gözlem, görüşme veya doküman toplama ile elde edilen verilerin boylamsal ve detaylı incelenmesine olanak sağlar (Glesne, 2012). Kısaca; durum araştırması, belirsiz ya da değişken olan bir durum ve onun içinde bulunduğu bağlam açık olmadığında, nedenleri, düşünce ve tutumları gibi boyutları ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilir (Creswell, 2016).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmada, *amaçlı örnekleme (purposeful sampling)* yöntemlerinden, *ölçüt örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, evreni temsil eden grupları belirlemek amacıyla özel bilgilere göre seçim yapılır. Belirli tipik özellikleri sergileyen örneklem, alan araştırması yapıldıktan sonra seçilir (Berg & Lune, 2015). Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada, bir üniversitenin ilgili fakültesinde yer alan çocuk kütüphanesindeki 8077 adet kitap arasından, belirlenen ölçütleri sağlayan kitaplar ile analizler gerçekleştirilmiştir. Belirlenen tüm ölçütler konusunda üç araştırmacının da aynı

görüŖte olmasına dikkat edilmiŖtir. Kütüphanede yer alan kitapların hangilerinin araŖtırma kapsamında incelendiğini belirleyen ölçütler aŖađıda belirtilmektedir:

1. Kitapların 3-6 yaŖ grubu çocuklarına uygun olması,
2. Kitapların resimli öykü kitabı olması,
3. Kitaplarda, doğrudan/dolaylı olarak canlı (insan/hayvan/bitki)-doğal çevre etkileŖiminin yer alması,
4. Kitapların olumlu/olumsuz doğal çevre mesajı verdiğidir.

Ölçütler belirlendikten sonra, çocuk kütüphanesindeki 8077 adet kitap arasından, 3-6 yaŖ grubu çocuklarına yönelik olan resimli öykü kitapları (n=954) belirlenmiŖtir. 954 adet kitabın 2. ve 3. kopyaları çıkarıldıktan sonra (n=671), araŖtırmacılar tarafından etkileŖimli olarak tüm kitaplar taranmıŖ, kitaplarda doğrudan/dolaylı olarak canlı (insan/hayvan/bitki)-doğal çevre etkileŖiminin yer alma durumları tablolafıtırılıp, canlı-doğal çevre mesajı içerdėđi düşünölen 79 kitap analiz için ayrılmıŖtır. 79 resimli öykü kitabı, araŖtırmacılar arasında çaprazlanarak aynı kapsamda tüm araŖtırmacılar tarafından bireysel olarak analiz edilmiŖtir. Üç araŖtırmacının da olumlu/olumsuz doğal çevre mesajı verdiği konusunda hemfikir olduğu 58 resimli öykü kitabı ile analizler gerçekteŖtirilmiŖtir.

Faköltenin çocuk kütüphanesinde belirlenen ölçütleri sağlayarak analize alınan 58 resimli öykü kitabının demografik bilgileri (kitaplar, yayınevleri ve yayın yılları) Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo. 1

Araştırma Grubunun Demografik Bilgileri (Kitaplar yayın yılına göre sıralanmıştır.)

Kitabın Kodu	Yayınevi	Yayın Yılı	Konu	Türkçe/Çeviri
K1	Epsilon	Bilinmiyor	Çevre	Bilinmiyor
K2	Esin	Bilinmiyor	Güç İlişkisi	Bilinmiyor
K3	Esin	Bilinmiyor	İç Güzelliği	Bilinmiyor
K4	Kök	Bilinmiyor	Sorumluluk	Türkçe
K5	Hobi	Bilinmiyor	Değerler	Türkçe
K6	Hobi	Bilinmiyor	Değerler	Türkçe
K7	Hobi	Bilinmiyor	Çevre	Türkçe
K8	Hobi	Bilinmiyor	Empati	Türkçe
K9	Kitapark	Bilinmiyor	Bilinçsizlik	Türkçe
K10	Altın Kitaplar	Bilinmiyor	Çevre	Çeviri
K11	Umut Kaya	Bilinmiyor	Çevre	Türkçe
K12	YA-PA	Bilinmiyor	Çevre	Türkçe
K13	YA-PA	1991	Şehir Yaşamı	Türkçe
K14	Mavibulut	1995	Çevre	Türkçe
K15	Uçan Balık	1996	Çevre	Türkçe
K16	Uçan Balık	1996	Çevre	Türkçe
K17	Uçan Balık	1996	Farklılıklara Saygı	Türkçe
K18	Altın Kitaplar	1996	Çevre	Çeviri
K19	Altın Kitaplar	1996	Çevre	Çeviri
K20	Uçan Balık	1997	Çevre	Türkçe
K21	Uçan Balık	1997	Büyüklerle Saygı	Türkçe
K22	Uçan Balık	1997	Çevre	Türkçe
K23	Uçan Balık	1997	Yardımsesverlik	Türkçe
K24	Uçan Balık	1997	Çevre	Türkçe
K25	Uçan Balık	1997	Çevre	Türkçe
K26	Uçan Balık	1998	Çevre	Türkçe
K27	Uçan Balık	1998	Çevre	Türkçe
K28	Uçan Balık	1998	Çevre	Türkçe
K29	Uçan Balık	1998	Yardımsesverlik	Türkçe
K30	Uçan Balık	1998	Çevre	Türkçe
K31	Altın Kitaplar	1998	Farklı Ortamlarda Yaşam	Türkçe
K32	Altın Kitaplar	1998	Çevre	Türkçe
K33	Altın Kitaplar	1998	Çevre	Çeviri

Kitabın Kodu	Yayınevi	Yayın Yılı	Konu	Türkçe/Çeviri
K34	Kök	1998	Çevre	Türkçe
K35	Altın Kitaplar	1999	Farklı Ortamlarda Yaşam	Türkçe
K36	AÇEV	1999	Farklı Ortamlarda Yaşam	Türkçe
K37	Altın Kitaplar	1999	Farklı Ortamlarda Yaşam	Çeviri
K38	Altın Kitaplar	1999	Çevre	Çeviri
K39	Epsilon	1999	Çevre	Türkçe
K40	Dörtel	1999	Yardımsesverlik	Türkçe
K41	YA-PA	2000	Ateşin İşlevi	Çeviri
K42	Altın Kitaplar	2000	Merak	Türkçe
K43	ATP	2002	Çevre	Bilinmiyor
K44	Altın Kitaplar	2002	Çevre	Türkçe
K45	Altın Kitaplar	2002	Güç İlişkisi	Çeviri
K46	Altın Kitaplar	2003	Güç İlişkisi	Bilinmiyor
K47	Kök	2003	Çevre	Türkçe
K48	Kök	2003	Çevre	Türkçe
K49	Kök	2003	Çevre	Türkçe
K50	Akçağ	2003	Çevre	Türkçe
K51	Akçağ	2005	Çevre	Türkçe
K52	Uçan Balık	2006	Çevre	Türkçe
K53	Can Çocuk	2008	Çevre	Türkçe
K54	TUDEM	2008	Çevre	Türkçe
K55	Can Çocuk	2008	Çevre	Türkçe
K56	Güneşiği	2009	Çevre	Türkçe
K57	TİMAŞ	2011	Farklı Ortamlarda Yaşam	Çeviri
K58	Altın Kitaplar	2013	Çevre	Türkçe

Tablo 1 incelendiğinde, değerlendirmeye alınan 58 resimli öykü kitabının çoğunluğunun Uçan Balık Yayınları (n=15) ve Altın Kitaplar Yayınları (n=14)'ndan olduğu görülmüştür. En az kitap ise 1'er kitap ile AÇEV, ATP, Dörtel, Günışığı, Kitapark, Mavi Bulut, TİMAŞ, TUDEM ve Umut Kaya Yayınları'ndan çıkmıştır. Kitaplar, yayın yıllarına göre incelendiğinde, 12 kitabın yayın yılının belirtilmediği görülmektedir. En çok 1998 yılına ait kitabın bulunduğu (n=9), 1997'de ise 6 kitabın yayınlandığı, 1991, 1995, 2005, 2006, 2009, 2011, 2013'de ise 1'er kitabın yayınlandığı belirlenmiştir. Kitapların çoğunluğunun (n=36) konusunun çevre ile ilgili olduğu, kalanının ise (n=22) çevre ile ilgili olmadığı bulunmuştur. Bu konuların en çok "Farklı Ortamlarda Yaşam" (n=5), "Yardımsaverlik" (n=3) ve "Güç İlişkisi" (n=3) olduğu tespit edilmiştir. Kitapların çoğunun (n=42) orijinal dilinin Türkçe olduğu, bir kısmının (n=9) başka dillerden Türkçe'ye çevrildiği, kalanının (n=7) ise yazarının belirtilmemiş olması nedeniyle bilinmediği tespit edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Nitel dokümanlar, araştırılması amaçlanan olgu ya da olaylar ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu araştırmada, bir üniversitenin ilgili fakültesinde yer alan çocuk kütüphanesindeki 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik hazırlanan, içinde canlı (insan/bitki/hayvan)-doğal çevre etkileşimi ve olumlu/olumsuz doğal çevre mesajları yer alan resimli öykü kitapları, bu araştırmanın nitel dokümanları olarak belirlenmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, araştırmacılar tarafından geliştirilen 3 form ile veriler toplanmıştır:

- (1) Doküman incelemesi amacıyla araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taramasından sonra geliştirilen "*Kitap Sınıflama Formu*" kullanılarak canlı-doğal çevre etkileşimi yer alan kitaplar belirlenmiştir. *Kitap Sınıflama Formu* kullanılarak kitabın temasının "doğal çevre" olup olmama durumu ile kitapta "insan-doğal çevre etkileşimi", "hayvan-doğal çevre etkileşimi" ve "bitki-doğal çevre etkileşimi" olup olmama durumu belirlenmiştir. Canlı-doğal çevre etkileşimi yer alan kitapların isimleri, ilgili bölümün altına yazılmıştır. Eş zamanlı olarak kitapların 2. ve 3. kopyalarının çıkarılması işlemi de bu form üzerinde gerçekleştirilmiştir.
- (2) Belirlenen kitaplar, "*Kitap Künye Bilgisi Formu*"na kaydedilmiştir. *Kitap Künye Bilgisi Formu*'nda, kitabın adı, yayın yılı ve yayınevi bilgileri yer almıştır.
- (3) "*Doğal Çevre Mesajı Formu*", resimli öykü kitaplarında yer alan olumlu/olumsuz doğal çevre mesajlarının verilme durumunu belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Verilen canlı (insan/hayvan/bitki)-doğal çevre etkileşimini belirleme işleminden sonra araştırmacılar tarafından geliştirilen "*Doğal Çevre Mesajı Formu*" kullanılarak kitaplarda yer alan olumlu/olumsuz doğal çevre mesajlarının görseller ve metinlerde verilme biçimi incelenmiştir. Forma, araştırmacıların en çarpıcı olduğunu düşündükleri örnek metinler ve görseller kaydedilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yoluyla resimli öykü kitaplarından elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmak amacıyla yapılmaktadır. Betimsel analiz aksine, içerik analizinde özetlenen veriler, içerik analizinde daha derin bir işlemde geçirilir. Betimsel analiz ile fark edilmeyen kavramlar, bu analizle keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). İçerik analizi, metinler içinde yer alan kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılırken, görsellerin incelenmesinde de kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmada, resimli öykü kitaplarındaki hem metinlerin hem de görsellerin verdiği mesajların incelenmesi yapıldığından, içerik analizi yöntemi, araştırmada elde edilen verilerin analizi için en uygun yöntem olarak belirlenmiştir.

Nitel araştırmaların veri analizinde bazı genel adımlar söz konusudur. Bunlar; toplanan belgelerin düzenlenmesi, kopyalarının çıkarılması ve kodlanıp özetlenerek yorumlanmasıdır. Durum

araştırmalarına özgü veri analizinde ise; kategorik birleştirme, doğrudan yorumlama, modelleri çizme ve doğal genellemedir. Kategorik birleştirmede veriler, kodlanarak anlamların çıkacağı örnekler toplandığından (Büyüköztürk vd., 2016), bu çalışmada, *kategorik birleştirme* yöntemi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, resimli öykü kitaplarındaki metinlerle görsellerin incelenmesi, verilen mesajların temalandırılması ve benzer mesajların ortak temalarda birleştirilmesi biçiminde yapılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu nitel çalışmada, araştırmacılar tarafından konunun olabildiğince tarafsız olarak değerlendirilebilmesi amacıyla öncelikle gerekli geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Merriam (1988)'a göre, geçerlik, nitel çalışmalarda toplanan verilerin gerçekliğini yansıtır. Geçerliğin sağlanması amacıyla, bu çalışmada, meslektaş teyidi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, geçerliği belirlemek amacıyla, verilerin iç ve dış geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

İç geçerlik, araştırmacının belirlediği olgulara ilişkin yorumlarının gerçeği yansıtmaya durumunu belirlemek (Bütün ve Demir, 2013) amacıyla aşağıdaki basamaklar gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırma bulgularının kendi içinde tutarlı ve anlamlı olabilmesi amacıyla öncelikle iki kitap rastgele seçilerek üç araştırmacı tarafından, canlı-doğal çevre etkileşimi olma durumu ve etkileşimin kitap içinde hangi metin ve görselde yer aldığı ayrı ayrı analiz edilmiştir. Meslektaş teyidi amacıyla gerçekleştirilen bu aşamada, hemfikir olunan 79 kitap, üç araştırmacı arasında paylaştırılarak, hem görsellerin hem de metinlerin canlı (insan/hayvan/bitki)-doğal çevre etkileşimi aracılığıyla olumlu/olumsuz doğal çevre mesaj verme durumları detaylı olarak incelenmiştir.
2. Bulguları teyit etme amacıyla 79 adet resimli öykü kitabı, araştırmacılar arasında çaprazlanarak aynı kapsamda tüm araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Üç araştırmacının da canlı (insan/hayvan/bitki)-doğal çevre etkileşiminin yer aldığını ve olumlu/olumsuz doğal çevre mesajı verdiğini öne sürdüğü görsel ve metinleri diğer iki araştırmacıya sunmuştur.
3. Açık olmayan olguların belirlenmesi amacıyla, her araştırmacının sunduğu kanıtların yer aldığı kitaplar, diğer iki araştırmacı tarafından onaylanmıştır. Belirsizlik içeren ifadelerin yer aldığı kitapların yeniden incelenmesi önerisinde bulunulmuştur. Bu doğrultuda, yapılan incelemelerle elde edilen verilerin açıklığı, üç araştırmacı tarafından onaylanmıştır. Böylece 58 kitap ile analizlere devam edilmiştir.
4. Araştırmacılar, olguları yeniden değerlendirerek, okuyucu için olguların açık ve net bir şekilde ifade edildiğinde hemfikir olmuşlardır ve gerçekliğini onaylamışlardır.

Dış geçerlik analizi, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilişkilidir ve doğrudan genellenemeyeceği bazı durumlarda dolaylı olarak yapılabilir (Maxwell, 1992). Araştırma sorularının ilgili kuramlarla tutarlı olup olmadığı, bulguların benzer ortamlarda test edilebilirliği gibi soruların yanıtlarının verilmesi güç olabileceğinden, genellikle araştırmacıların okuyucuları, çalışmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, dış geçerlik amacıyla, tüm aşamalar ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Araştırmacılar, aşağıdaki ifadeleri açıklayarak genellenebilirliği test etmişlerdir. Bu amaçla üç araştırmacı tarafından;

- araştırma örneğinin süreçlerinin başka örneklerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlandığına,
- örneğin genellemeye izin verecek şekilde çeşitlenmiş olduğuna,
- araştırmanın sonuçlarının araştırma soruları ile ilgili kuramlarla tutarlı olduğuna karar verilmiştir.

Güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilintilidir. Çalışma, aynı koşullarda ikinci kez yürütülürse, aynı sonuçlara ulaşarak ulaşılmayacağını belirlemek amacıyla güvenilirlik gerçekleştirilir. Bunun için üç güvenilirlik ölçütü söz konusudur (Karataş, 2015). Bunlar,

1. **Zamana göre değişmezlik:**Bu araştırma kapsamında, resimli öykü kitapları, incelendikten dört ay sonra, araştırmacıların birbirlerine verdikleri öneriler doğrultusunda, ikinci kez analiz edilmiş ve aynı sonuçlar elde edilmiştir.
2. **Bağımsız gözlemciler arası uyum:** Araştırmada, resimli öykü kitapları bağımsız olarak tek tek analiz edildikten sonra, üç araştırmacı arasında hem el değiştirerek hem de üç araştırmacı bir araya gelerek tekrar tekrar incelenmiş ve aynı bulgulara ulaşılmıştır.
3. **İç tutarlık:**Araştırma süresince, üç araştırmacının da olguları aynı bakış açısıyla değerlendirdiği ve mesajlara benzer temaların altında yer verdiği görülmüştür.

Özetle bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması;

- Örneklemenin yeterli büyüklükte seçilmesiyle,
- Birden çok araştırmacıyla konunun ele alınmasıyla,
- Daha çok kaynak ve görüşe başvurulmasıyla,
- Elde edilen verilerin iyi bir şekilde saklanmasıyla,
- Çalışılan materyallerin ve araştırmacıların konularının tam olarak belirtilmesiyle,
- Çalışmanın tarafsız bir şekilde yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bir üniversitenin ilgili fakültesinde yer alan çocuk kütüphanesindeki 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik hazırlanmış resimli öykü kitaplarındaki görsellerin ve metinlerin okuyuculara, olumlu/olumsuz doğal çevre mesajı verme durumlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu nitel araştırmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

Resimli öykü kitaplarının doğrudan/dolaylı doğal çevre konusuna değinme ve canlı-doğal çevre etkileşimine yer verme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Resimli Öykü Kitaplarının Doğrudan/Dolaylı Doğal Çevre Konusuna Değinme ve Canlı-Doğal Çevre Etkileşimine Yer Verme Durumlarına İlişkin Bulgular

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Doğrudan/Dolaylı Doğal Çevre Konusuna Değinme Durumu	Doğrudan	36	62,1
	Dolaylı	22	37,9
Canlı (İnsan/Hayvan/Bitki)-Doğal Çevre Etkileşimi	İnsan - Doğal Çevre Etkileşimi	39	67,2
	Hayvan - Doğal Çevre Etkileşimi	17	29,3
	Bitki - Doğal Çevre Etkileşimi	2	3,5
Toplam		58	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, 58 kitabın %62,1’inin (n=36) doğal çevre konusuna doğrudan değindiği görülmektedir. Örneğin; K10’da doğal çevre mesajına değinmek amacıyla, çevre sorunu yaşayan bitkilerin, hayvanlardan yardım beklediğini gösteren metinler ve görseller aşağıda verilmektedir.



“Büyükbaba bu soruna kolay bir çözüm bulmuştu; ağaçların üzerine çizilen çarpı işaretleri silinecekti. Böylece oduncular ağaçları kesemeyecekti.” “Eğer köyümüzün ağaçlarının kesilmesini istemiyorsak bu kararı verenlere yazmak, onlara ağaçların ne denli önemli olduğunu anlatmak gerekir.’ dedi.”

58 kitabın %37,9'unun (n=22) ise, doğal çevre konusuna dolaylı olarak değindiği görülmektedir. Örneğin; K3'te fiziksel özelliklerin insan ilişkilerini etkilememesi gerektiğini anlatmak amacıyla hazırlanan metinler ve görseller verilmektedir. Ancak kitapta, doğal çevre konusuna değinmeyi amaçlamadan, bitkilere zarar verme eylemi içeren metin ve görsel aşağıda yer almaktadır.



“Büyük bir sarayın bahçesindeki güllerden birini koparıverdi.”

Kitapların %67,2'sinde (n=39) *insan-doğal çevre* etkileşimi bulunmaktadır. Örneğin; K56'da *çocukların* ağaçlarda eğlenceli vakit geçirdiklerini anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır.



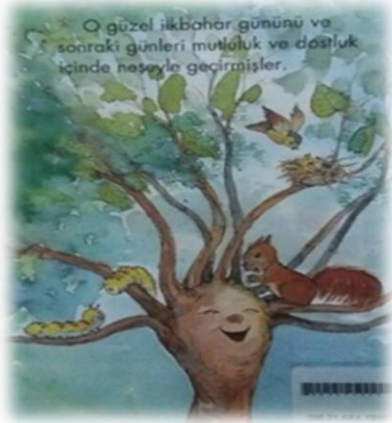
“Köyün çocukları, çınar ağacının üstünde gezinir, şarkı söyler, piknik yapar, dallarında kurdukları salıncaklarda sallanırlardı.”

Kitapların %29,3'ünde (n=17) *hayvan-doğal çevre* etkileşimi yer almaktadır. Örneğin; K27'de *ayının* çiçek fideleri alıp diğer hayvanlarla birlikte fideleri ormana dikmesini anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır.



“Ayı hemen çiçek pazarına gitmiş, kazandığı tüm paralarla lale soğanları, çiçek tohumları, fideler almış. Ormana döndüğünde, diğer hayvanların da yardımıyla, fideleri ekmişler. Orman yeniden renklerine kavuşmuş. Çiçekler açmış. Ağaçlar meyve vermiş. Arılar bal yapmış. O güzel ve renkli ormanda, tüm hayvanlar, dostluk ve beraberlik içinde mutlu mutlu yaşamışlar.”

Kitapların %3,5'inde (n=2) *bitki-doğal çevre etkileşimi* görülmektedir. Örneğin; K15'de *ağacın* mutlulukla hayvanlara yaşam alanı sunmasını anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır.



“Tomurcuklar hazırlamış önce. Taze yapraklar büyümüş. Sonra saçlarına bahar çiçekleri serpiştirmiş. Kendi farkında değilmiş ama gerçekten de dünyanın en güzel ağacı olmuş şimdi. Derken bir solucan başını çıkartmış topraktan. Sincap yavrusuyla çıkagelmiş. Kuşlar akın akın gelip ağacın saçlarına konmuşlar. Yumurtadan çıkan tırtıllar yapraklarına yerleşmişler. O güzel ilkbahar gününü ve sonraki günleri mutluluk ve dostluk içinde neşeye geçirmişler.”

Resimli öykü kitaplarında, canlıların doğal çevre ile olan etkileşiminin, okuyucuya *olumlu/olumsuzdoğal çevre mesajları* verme durumu söz konusudur. Bu nedenle, resimli öykü kitaplarında yer alan canlı-doğal çevre etkileşimleri incelendikten sonra, bu etkileşim yoluyla verilen *olumlu/olumsuzdoğal çevre mesajları* incelenmiş ve temalandırılmıştır. Resimli öykü kitaplarında verilen olumlu/olumsuz doğal çevre mesajlarının temalarına ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Olumlu/Olumsuz Doğal Çevre Mesajları İçeren Resimli Öykü Kitaplarında Verilen Mesajların Temalarına İlişkin Bulgular

Doğal Çevre Mesajının Olumlu/Olumsuz Olma Durumu	Tema	f	%
Olumlu	Bitkiler	25	43,1
	Hayvanlar	11	19,0
	Birden Fazla Doğa Unsuru	5	8,6
	Toprak	3	5,2
	Su	3	5,2
	Hava	1	1,7
Toplam		48	82,8
Olumsuz	Bitkiler	6	10,3
	Hayvanlar	3	5,2
	Su	1	1,7
Toplam		10	17,2
Genel toplam		58	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, değerlendirmeye alınan toplam 58 resimli öykü kitabının %82,7'sinde (n=48) *olumlu* doğal çevre mesajı olduğu görülmektedir. Kitapların %43,1'i (n=25) “Bitkiler” temasında olumlu doğal çevre mesajı içermektedir. Örneğin; K33'de ağaç dikmenin gerekliliğini anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır. Kitapların %19'u (n=11) “Hayvanlar” temasında olumlu doğal çevre mesajı içermektedir. Örneğin; K40'da yaralı bir hayvana yardım etmenin önemini anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır. Kitapların %8,6'sında (n=5) “Birden Fazla Doğa Unsuru” temasında olumlu doğal çevre mesajları bulunmaktadır. Örneğin; K19'da ağaç ve toprağı bilinçli kullanmanın yararlarını anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır. Kitapların %5,2'si (n=3) “Toprak” temasında olumlu doğal çevre mesajı içermektedir. Örneğin; K25'de zararlı atıkların toprağa karışmaması gerektiğini anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır. Kitapların %5,2'i (n=3) “Su” temasında olumlu doğal çevre mesajı içermektedir. Örneğin; K47'de kirli suların göllere, denizlere karışmadan önce arıtılması gerekliliğini anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır. Kitapların %1,7'sinde (n=1) ise “Hava” temasında olumlu doğal çevre mesajı yer almaktadır. Örneğin; K49'da

kirlenilen havanın temizlenmesi için harekete geçmenin gerekliliğini anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, toplam 58 resimli öykü kitabının %17,2'sinde (n=10) ise *olumsuz* doğal çevre mesajı olduğu belirlenmiştir. Kitapların %10,3'ü (n=6) "Bitkiler" temasında olumsuz doğal çevre mesajı içermektedir. Örneğin; K2'de yeşil bir ağacı balta ile kesmeyi anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır. Kitapların %5,2'si (n=3) "Hayvanlar" temasında olumsuz doğal çevre mesajı içermektedir. Örneğin; K46'da bazı durumlarda hayvanlara acı çektirmenin doğal karşılanabileceğini anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır. Kitapların %1,7'si ise (n=1) "Su" temasında olumsuz doğal çevre mesajı içermektedir. Örneğin; K58'de suların kirlenmesine tepki vermeyerek yaşam alanlarının terk edilmesini anlatan metinler ve görseller bulunmaktadır.

Resimli öykü kitaplarında yer alan temalar ve verilen olumlu/olumsuz doğal çevre mesajlarını içeren bulgular Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4

Resimli Öykü Kitaplarında Yer Alan Temalara Yönelik Olarak Verilen Olumlu / Olumsuz Doğal Çevre Mesajı İle İlgili Bulgular

Doğal Çevre Mesajı	Tema	Verilen Mesaj	f	%		
Olumsuz	Birden Fazla Doğa Unsuru	"Doğa Unsurlarını Korumalıyız."	2	3,4		
		"Doğa Unsurlarını Korumak İçin Önlem Almalıyız."	2	3,4		
		"Doğa Unsurlarının Öneminin Farkına Varmalıyız."	1	1,7		
	Bitkiler	"Bitkilere Verilen Zararları Telafi Etmeliyiz."	5	8,6		
		"Bitkilere Verilen Zararları Telafi Etmeye Çalışmalıyız."	3	5,2		
		"Bitkilere Zarar Verme Endişesi Duymalıyız."	3	5,2		
		"Bitkilere Verilen Zararları Telafi Etmek İçin Diğerlerini Bilinçlendirmeliyiz."	3	5,2		
		"Bitkilerin Zarar Görmelerini Engellemeliyiz."	3	5,2		
		"Bitkilerin Canlı Varlıklar Olduklarının Farkına Varmalıyız."	3	5,2		
		"Bitkilere Zarar Vermekten Kaçınmalıyız."	2	3,4		
		"Bitkilerin Zarar Görmelerine Karşı Duyarlılık Göstermeliyiz."	2	3,4		
		"Bitkilerin Zarar Görmelerinin Olumsuz Sonuçlarının Farkına Varmalıyız."	1	1,7		
		Olumlu	Hayvanlar	"Hayvanların Yaşam Alanlarının Farkına Varmalıyız."	4	6,9
				"Hayvanlara Yardım Etmeliyiz."	3	5,2
			Toprak	"Hayvanların Canlı Varlıklar Olduklarının Farkına Varmalıyız."	2	3,4
	"Hayvanların Yaşam Alanlarına Müdahale Etmemeliyiz."			1	1,7	
	"Hayvanlara Verilen Zararları Telafi Etmeye Çalışmalıyız."			1	1,7	
	"Toprağa Verilen Zararları Telafi Etmeliyiz."			2	3,4	
Su	"Toprağa Verilen Zararları Engellemeliyiz."	1	1,7			
	"Suya Verilen Zararların Farkına Varmalıyız."	1	1,7			
	"Suya Verilen Zararları Telafi Etmeliyiz."	1	1,7			
Hava	"Suya Verilen Zararları Telafi Etmek İçin Diğerlerini Bilinçlendirmeliyiz."	1	1,7			
	"Havaya Verilen Zararları Telafi Etmek İçin Diğerlerini Bilinçlendirmeliyiz."	1	1,7			
Toplam			48	82,8		
Olumsuz	Bitki	"Bitkilere İstedığımızda Zarar Verebiliriz."	6	10,3		
	Hayvan	"Hayvanlara İstedığımızda Zarar Verebiliriz."	3	5,2		
	Su	"Suya Verilen Zararlara Tepkisiz Kalabiliriz."	1	1,7		
Toplam			10	17,2		
Genel Toplam			58	100		

a. Olumlu Doğal Çevre Mesajları

Tablo 4. İncelendiğinde, 58 kitabın %82,8'inde (n=48) olumlu doğal çevre mesajı verildiği görülmektedir. Bu mesajlara ilişkin bulgular aşağıda detaylı olarak verilmiştir:

Tablo 4'te "Birden Fazla Doğa Unsuru" temasıyla ilgili olarak 3 olumlu doğal çevre mesajının işlendiği görülmektedir.

Kitapların %3,4'ünde (n=2) (K19 ve K39) "Doğa Unsurlarını Korumalıyız." mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K39'daki örnek metin ve görsel aşağıda yer almaktadır:



"Bu kral halkının mutluluğu için çalışır, doğayı özenle korumuş. Ağaçlarla ilgilenir, suların kirlenmesini önler, toprağı bilinçli işletirmiş. Bu yüzden ülkesi ormanlarla kaplıymış. Sular dupduru akar, toprak bereketli ürünler verirmiş."

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda "İnsanları mutlu etmek için doğa ve özede ağaçlar korunarak suların kirlenmesi engellenirse, su temiz kalır. Toprak bilinçli işlenirse, bol miktarda ürün elde edilir. Doğayı korumak, tüm canlıların yararınadır." algısını oluşturabilir.

Kitapların %3,4'ünde (n=2) (K7 ve K22) "Doğa Unsurlarını Korumak İçin Önlem Almalıyız." mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K22'deki örnek metin ve görsel aşağıda yer almaktadır:



"Uzaylı çocuk açıklamış, 'Bu makineler bütün pislikleri temizler. Biz fabrikayı kurmadan önce, ilk iş olarak bu temizleme makinelerini yaparız. Yoksa ülkemiz kirlenir, bütün güzellikler renklerini, canlılığını kaybeder, insanlarımız gülmeyi unutar.'" "

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda "Çevreyi korumak için çabalamak gerekir. Gereken önlemler alınmazsa, sonuçları canlılar için zararlıdır." algısını oluşturabilir.

Kitapların %1,7'sinde (n=1) "Doğa Unsurlarının Öneminin Farkına Varmalıyız." mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K54'deki örnek metin ve görsel aşağıda yer almaktadır:



“Onlar için dağ, bolluk, bereket, ... Dağ köy için ekmekti, suyu, yoldu.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Dağ özelinde doğa, yaşam için önemlidir. Canlıların varlıklarını sürdürebilmeleri için doğanın değerini bilmeleri gerekmektedir.” algısını oluşturabilir.

Tablo 4’te “Bitkiler” teması ile ilgili olarak 9 olumlu doğal çevre mesajının işlendiği görülmektedir.

Kitapların %8,6’sında (n=5) (K20, K23, K27, K34 ve K56) “Bitkilere Verilen Zararları Telafi Etmeliyiz.” mesajının olduğu görülmektedir. Bu mesajla ilgili K27’deki örnek metin ve görsel aşağıda yer almaktadır:



“Ayı hemen çiçek pazarına gitmiş, kazandığı tüm paralarla lale soğanları, çiçek tohumları, fideler almış. Ormana döndüğünde, diğer hayvanların da yardımıyla, fideleri ekmişler. Orman yeniden renklerine kavuşmuş. Çiçekler açmış. Ağaçlar meyve vermiş. Arılar bal yapmış. O güzel ve renkli ormanda, tüm hayvanlar, dostluk ve beraberlik içinde mutlu mutlu yaşamışlar.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Orman tahrip olduğunda tohumlar ekilip fideler dikilerek ormanın tekrar canlandırılması desteklenmelidir. Orman canlanınca, içinde yaşayan canlı varlıklarla birlikte yaşam döngüsü de devam eder.” algısını oluşturabilir.

Kitapların %5,2’sinde (n=3) (K4, K44 ve K50) “Bitkilere Verilen Zararları Telafi Etmeye Çalışmalıyız.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K50’deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“Lütfen bizi affet güzel ağaç. Sevimli dal inan seni kırmak istemedik. Ama bir kaza oldu. Senden ve tüm ağaçlardan özür dileriz.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Ağaçların da canlı olduğunu unutmamalı ve yanlışlıkla da olsa ağaçlara zarar verildiğinde, pişmanlık duyulmalıdır.” algısını oluşturabilir.

Kitapların %5,2'sinde (n=3) (K31, K41 ve K51) “Bitkilere Zarar Verme Endişesi Duymalıyız.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K31'deki örnek metin ve görsel aşağıda yer almaktadır:



“Kumsalın arkası hemen ormandı. Oralarda ateş yakmak tehlikeliydi. Küçük bir kıvılcım ormanı tutuşturabilirdi.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Ormanda söndürülmeden bırakılan ateş tehlikelidir çünkü büyüyerek tüm ormanın yanması gibi büyük zararlara yol açacağı düşünülmelidir.” algısını oluşturabilir.

Kitapların %5,2'sinde (n=3) (K26, K33 ve K48) “Bitkilere Verilen Zararları Telafi Etmek İçin Diğerlerini Bilinçlendirmeliyiz.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K48'deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“Babası, ‘Bak Tombi’ciğim, plastikten yapılmış bazı nesnelerin çöp haline geldikten sonra doğada yok olması çok uzun zaman sürer. Biz bunu göremeyiz. Kullandığımız kağıt türü malzemeler ise ağaçlardan elde edilir ve bu tür çöpler daha kısa sürede yok olurlar. Kullanılmış gazete ve kağıtları atmayıp biriktirmeliyiz. Daha sonra bunları tekrar kağıt haline getirilmeleri için fabrikalara göndermeliyiz. Böylece daha az ağaç kesilmiş olur’ dedi.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Kağıt, plastik, cam gibi doğada uzun sürede çözünemeyen materyallerin, doğaya atılmayıp yeniden kullanılarak geri-dönüşümlerinin sağlanması konusunda diğerlerini uyarmalıyız.” algısını oluşturabilir.

Kitapların %5,2'sinde (n=3) (K5, K10 ve K12) “Bitkilerin Zarar Görmelerini Engellemeliyiz.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K5'deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



"Bağırdım çağırdım. Başlarına kozalak attım. Neyse ki yardımımıza sincap kardeşler geldiler. Onlarda bağırp çağırdılar. Kozalak attılar. İki adam, ağacımı kesmeden kaçıp gittiler."

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda "Ağaçlara ve genel olarak doğaya zarar verebilecek tehditlere karşı önlem alınmalı ve doğaya sahip çıkılmalıdır." algısını oluşturabilir.

Kitapların %5,2'sinde (n=3) (K14, K30 ve K42) "Bitkilerin Canlı Varlıklar Olduklarının Farkına Varmalıyız." mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K14'deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



"Dedem toprakta yetişen her şeyi sever, ben de... Bahçeyi sularken dedem gülleriyle konuşur. (Biliyorsunuz, değil mi, çiçeklerin güzel büyümeleri için onlarla konuşmak gerekmiş.)"

1001

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda "Bitkilerin de canlı varlıklar olduğu bilinciyle davranışlara dikkat edilmelidir." algısını oluşturabilir.

Kitapların %3,4'ünde (n=2) (K32 ve K35) "Bitkilere Zarar Vermekten Kaçınmalıyız." mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K32'deki örnek metin aşağıdaki gibi yer almaktadır:

"Parktaki çiçekler, orayı güzelleştirmek için dikiliyor. Parka gidenler, onlara bakarak, sevinip neşeleniyor. Oradaki çiçekler, hepimizin. Bu yüzden onları koparmak doğru olmaz."

Örnekte yer alan metin aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda "Doğayı güzelleştiren ve insanlara mutluluk veren bitkilere zarar verilmemelidir." algısını oluşturabilir.

Kitapların %3,4'ünde (n=2) (K9 ve K11) "Bitkilerin Zarar Görmelerine Karşı Duyarlılık Göstermeliyiz." mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K9'daki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“Düşüncesiz ve cahil insanlar gelip burada ateş yakmış dedi anne. Baba devam etti: Ateş yakmışlar ve söndürmemişler. Zavallı ağaçları kül etmişler.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Ormanda ateş yakmak yanlış yapılan bir davranıştır ve ormanda yaşayan canlılara zarar verir. Bu konuda dikkatli ve özenli olunmalıdır.” algısını oluşturabilir.

Kitapların %1,7’sinde (n=1) (K28) “Bitkilerin Zarar Görmelerinin Olumsuz Sonuçlarının Farkına Varmalıyız.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K28’deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“ Orman cüceleri, ‘Galiba doğa bize kızgın,’ demişler. ‘ Öyle olmalı’ demiş orman perisi. ‘Siz doğaya zarar veriyordunuz. Şimdi de doğa sizden kaçıp gizleniyor işte!’ Ormanın yeni komşuları o günden sonra doğayı sevmenin, onu korumak olduğunu anlamışlar.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Doğaya zarar verildiğinde, zarar veren de dâhil, tüm canlıların olumsuz etkileneceği bilinmelidir ve dikkatli olunmalıdır.” algısını oluşturabilir.

Tablo 4’te “Hayvanlar” temasıyla ilgili olarak 5 olumlu doğal çevre mesajının işlendiği görülmektedir.

Kitapların %6,9’unda (n=4) (K1, K15, K16 ve K29) “Hayvanların Yaşam Alanlarının Farkına Varmalıyız.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K29’daki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:

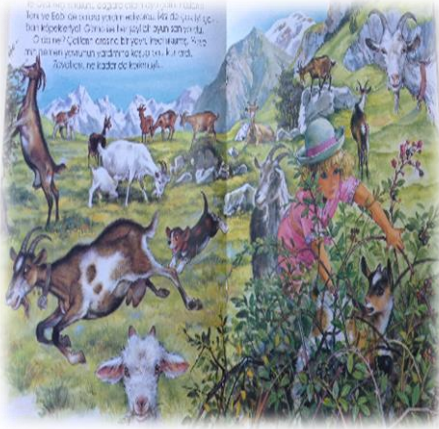


“Ama yediğin bütün yapraklar benim evimin bahçesi... Neredeyse yuvamı da kocaman ağızına alıp yutacaktın.” demiş kuş. Zürafa çok üzülmüş. ‘ Burada yuvan olduğunu bilmiyordum. Öyleyse ben de başka bir ağacın yapraklarını yerim.’

Ama ya başka ağaçta da, başka bir kuşun yuvası varsa? Kuş ona yardım etmeyi önermiş.’ İstersen benönden uçup bakayım. Eğer yaprakların arasında gizlenmiş bir yuva varsa sana haber veririm.

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Başka canlıların yaşam alanlarına saygılı olunmalıdır. Bu alanlara zarar verildiğinde, canlıların hayatlarının tehlikeye girebileceği düşünülmelidir.” algısını oluşturabilir.

Kitapların %5,2’sinde (n=3) (K37, K38 ve K53) “Hayvanlara Yardım Etmeliyiz.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K38’deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“Çalıkların arasına bir yavru keçi sıkışmış. Yasemin hemen yavrunun yardımına koşup onu kurtardı.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Duyarlı davranılarak, ihtiyaç duyduklarında, diğer canlılara destek olunmalıdır.” algısını oluşturabilir.



Kitapların %3,4’ünde (n=2) (K8 ve K21) “Hayvanların Canlı Varlıklar Olduklarının Farkına Varmalıyız.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K21’deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:

“Zıplamaktan yorulduk. Gölün kıyısına oturduk. Uzun boyunlu kuğularla kısa boyunlu ördeklere, ekmek atıp doyurduk

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Hayvanların canlı olmaları nedeniyle beslenme gibi ihtiyaçları olduğunun bilincine varılmalıdır.” algısını oluşturabilir.

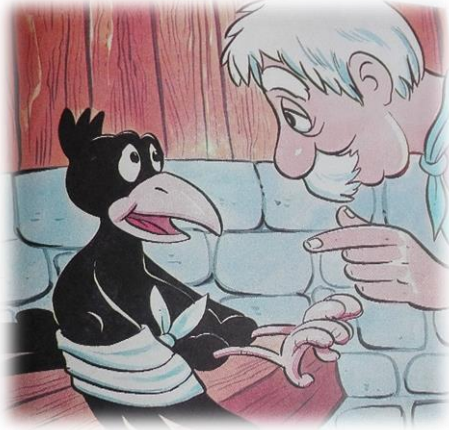
Kitapların %1,7’sinde (n=1) (K13) “Hayvanların Yaşam Alanlarına Müdahale Etmemeliyiz.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K13’deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“Mehmet, köpeği ile köyde yaşardı. Kerpiç bir evde otururdu. Evleri tek oda idi. Bir yanda ocak vardı öteki tarafta oturuluyordu. Duvarın üst yanında ufacık kuş pencereleri vardı. Kuşlar buraya yuva yapmıştı. Mehmet kuşları beslemeyi severdi.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Canlı varlıklar olan hayvanların bir ihtiyacı da barınmadır ve canlıların yaşam alanlarına dokunulmamalıdır.” algısını oluşturabilir.

Kitapların %1,7’sinde (n=1) (K40) “Hayvanlara Verilen Zararları Telafi Etmeye Çalışmalıyız.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K40’daki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“Karga acıyla yerde çırpırırken zavallı çiftçi onu almış ve evine götürmüştü. Karga korkudan çırpırıp duruyormuş. Korkma demiş kargaya. Sana yardım edeceğim.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Canlılara yardım etmeliyiz. Yaralanma gibi durumlarda tedavi olmalarını sağlamalıyız.” algısını oluşturabilir.

Tablo 4’te “Toprak” temasıyla ilgili olarak 2 olumlu doğal çevre mesajının işlendiği görülmektedir.

Kitapların %3,4’ünde (n=2) (K24 ve K52) “Toprağa Verilen Zararları Telafi Etmeliyiz.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K52’deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“-Hiçbir şey yok. Bir meyve kabuğu, küçücük bir kağıt parçası bile yok ortada.

-Her şeyi toplayıp götürdüler.

- Kim götürdü?

- Kim olacak, insanlar. Yani çocuklar. Bütün çöplerini topladılar güzelce ve götürdüler.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Toprağın değerli olduğunu bilerek, üzerinde zaman geçirdikten sonra, atık gibi toprağa zararlı maddeleri ortadan kaldırmalıyız.” algısını oluşturabilir.

Kitapların %1,7’sinde (n=1) (K25) “Toprağa Verilen Zararları Engellemeliyiz.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K25’deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“Aaaa, şuraya bak! Yere bir kâğıt parçası düşmüş,’ demiş çocuklardan biri. ‘Haydi, kaldırıp çöpe atalım.’ Uzanıp kâğıdı yerden almış. Kâğıdı çöpe atmışlar. Buruşuk kâğıt parçası çok mutlu olmuş.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Toprağa zarar verici davranışı kendimiz yapmasak bile, doğaya duyarlılık gösterip, potansiyel tehlikeleri önlemek için çaba göstermeliyiz.” algısını oluşturabilir.

Tablo 4’te “Su” temasıyla ilgili olarak 3 olumlu doğal çevre mesajının işlendiği görülmektedir.

Kitapların %1,7’sinde (n=1) (K47) “Suya Verilen Zararların Farkına Varmalıyız.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K47’deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“Sonra kirlı sular göllere, denizlere karışmadan önce bazı özel işlemlerden geçirilerek temizlenmelidir. Tıpkı annemizin mutfakta kullandığı kirlı çeşme suyunu süzmeye yarayan arıtma cihazı gibi.”

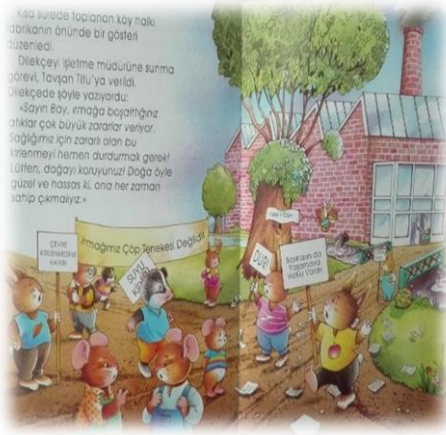
Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Kirlı suların; temiz suları ve diğer doğa unsurlarını kirletebileceği bilinmelidir.” algısını oluşturabilir.

Kitapların %1,7’sinde (n=1) (K55) “Suya Verilen Zararları Telafi Etmeliyiz.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K55’deki örnek metin aşağıdaki gibi yer almaktadır:

“Hemen bir toplantı yapıp, çöpleri toplamaya karar verdiler. Çöpler toplanınca kumlar yeniden çıktı ortaya. Güneş, kumların üstündeki pislikleri kurutup pırıl pırıl yaptı.” (Örnekte bahsedilen kumlar deniz kumudur ve kum kirlenince deniz de kirlenmektedir.)

Örnekte yer alan metin aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Kirlı suların canlıları olumsuz etkileyebileceğini bilerek, oluşabilecek zararın önüne geçmek gereklidir.” algısını oluşturabilir.

Kitapların %1,7’sinde (n=1) (K18) “Suya Verilen Zararları Telafi Etmek İçin Diğerlerini Bilinçlendirmeliyiz.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K18’deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:

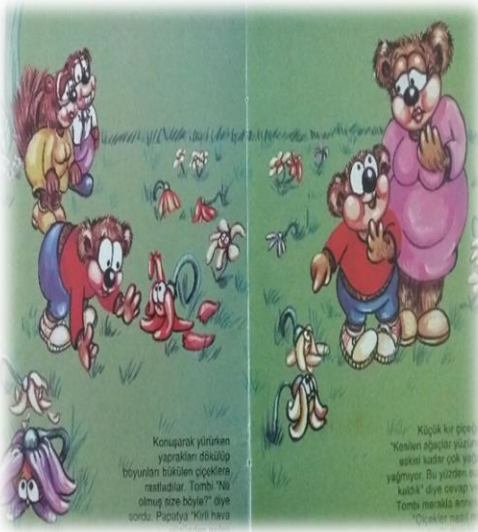


"Sayın Bay, ırmağa boşalttığınız atıklar çok büyük zararlar veriyor. Sağlığımız için zararlı olan bu kirlenmeyi hemen durdurmak gerek! Doğa öyle güzel ve hassas ki, ona her zaman sahip çıkmalıyız."

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda "Suların temizlenebilmesi uygun yöntem belirlenerek diğer insanlarla paylaşılmalıdır." algısını oluşturabilir.

Tablo 4'te "Hava" temasıyla ilgili olarak 1 olumlu doğal çevre mesajının işlendiği görülmektedir.

Kitapların %1,7'sinde (n=1) (K49) "Havaya Verilen Zararları Telafi Etmek İçin Diğerlerini Bilinçlendirmeliyiz." mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K49'daki örnek metin aşağıdaki gibi yer almaktadır:





“Çabuk bana baltayı getir!” diye seslenmiş. Jack üç balta vuruşuyla fasulye ağacını yere sermiş.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “İnsanların çıkarları doğrultusunda bitkileri tahrip etmeleri kabul edilebilir bir durumdur.” algısını oluşturabilir.

Tablo 4’te “Hayvan” temasıyla ilgili olarak 1 olumsuz doğal çevre mesajının işlendiği görülmektedir.

Kitapların %5,2’sinde (n=3) (K6, K17 ve K46) “Hayvanlara İstedığımızda Zarar Verebiliriz.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K6’daki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“Çoban, gelmiş, kargayı yakalamış. Kanatlarının ucunu kesmiş. Oynasınlar diye çocuklara vermiş.”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “Hayvanları incitmek ve onları oyuncak olarak kullanmak normal davranışlardır.” algısını oluşturabilir.

Tablo 4’te “Su” temasıyla ilgili olarak 1 olumsuz doğal çevre mesajının işlendiği görülmektedir.

Kitapların %1,7’sinde (n=1) (K58) “Suya Verilen Zararlara Tepkisiz Kalabiliriz.” mesajının olduğu belirlenmiştir. Bu mesajla ilgili K58’deki örnek metin ve görsel aşağıdaki gibi yer almaktadır:



“Küçük kurbağa, peşinde yavrularıyla beraber, ah! Sen de bir an evvel gitmelisin! Yeni yapılan fabrika, atıklarını bizim dereye boşaltıyor. Hastalanmadan bir an evvel uzaklaşmalıyız buradan!”

Örnekte yer alan metin ve görsel aracılığıyla verilen bu mesaj, okuyucuda “İçinde yaşanılan çevre, doğa parçası kirlendiğinde, temizleme girişiminde bulunmadan terk edilebilir.” algısını oluşturabilir.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile incelenen 58 resimli öykü kitabının %62,1’inin (n=36) doğrudan, %37,9’ununise dolaylı olarakdoğal çevre konusuna değindiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Türkçe ve yabancı resimli öykü kitaplarının konularının incelendiği bir çalışmada; Türkçe resimli öykü kitaplarının 2. sırada “doğa-çevre” konusuna değindiği görülmüştür. Yabancı resimli öykü kitaplarının ise 3. sırada “hayvanlar” konusunu ele aldığı bulunmuştur (Uzmen, 1993). Gönen ve Güler (2011)’in araştırmalarında da, 2-12 yaş grubu çocuklara yönelik olarak 1995-2010 yılları arasında basılmış resimli öykü kitapları incelenmiş, incelenen kitapların %80’inin konusunun çevre ile ilgili olduğu, bu kitapların %22,5’inde ise doğa ve doğa kavramlarına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında incelenen kitapların, bahsi geçen iki araştırmada yer alan kitaplarla benzer şekilde, doğa konusunu işleme oranlarının yüksek olması, konunun güncelliğini koruduğunu göstermektedir. Kanat Soysal (2012)’in yaptığı bir araştırmada, 1914-2008 yılları arasında yayımlanan çocuk kitaplarından 52’si incelenmiş, 1930’larda kahramanlık ve ulusal değerler; 1960’larda toplumculuk ve dayanışma; 1980’lerde ve sonrasında ise duygular ve doğa-çocuk ilişkileri konularının yoğun olarak incelendiğini belirlemiştir. Bu araştırmada da, incelenen 58 kitabın (yayın yılı bilinmeyenler hariç) tamamının, 80’lerden sonra hazırlandığı veişlenen konunun benzer olduğu görülmektedir. Yılmaz Genç ve Uyar (2016)’in araştırmalarında da, bir olay örgüsü taşıyan resimli çocuk kitapları, fen eğitimine ilişkin kavram, konu ve temalara göre incelenmiştir. İçeriğinde fene ilişkin konu, kavram veya temalara rastlanan 112 resimli çocuk kitabında en çok ele alınan konunun hayvanlar olduğu ve en çok vurgu yapılan temanın ise canlıları tanıma olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına rağmen, Ankara’da resmi anaokullarında görevli 245 öğretmen tarafından en sık kullanılan 100 resimli öykü kitabının incelendiği araştırmada (Turan ve Ulutaş, 2016), kitapların yalnızca %2,0’sinin taşıtlar, oyuncak, bitki, saygı, nesnelere, alçakgönüllülük, barış, cesaret, çevre-doğa, yılbaşı, şekiller, liderlik, sağlık konularını ele aldığı görülmektedir. Bu konuda hazırlanan kitapların sayısının çok olması ve konunun güncelliğini koruyor olmasına rağmen, öğretmenlerin bu konudaki kitapları çok az kullanıyor olmaları, olumsuz yönde dikkat çekicidir.

Araştırma kapsamında incelenen resimli öykü kitaplarının %67,2’sinde (n=39) insan-doğal çevre etkileşimi, %29,3’ünde (n=17) hayvan-doğal çevre etkileşimi ve %3,5’inde (n=2) ise bitki-doğal çevre etkileşimi olduğu görülmektedir. Burada doğal çevre ile etkileşim kuran canlılar, kitaplardaki karakterlerdir. Aksine,Şahin ve Işıtan (2013)’in 35’i çeviri, 45’i yerli olmak üzere toplam 100 çocuk edebiyatı ürünü üzerinde yaptıkları çalışmada da, üç-altı yaş çeviri ve yerli resimli çocuk kitaplarında en çok hayvan karakterlere yer verildiği görülmüştür. Hayvan karakterler yerli kitaplarda %53,4, çeviri kitaplarda %71,4; insan karakterler yerli kitaplarda %31,1, çeviri kitaplarda %25,7 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, Uğurlu (2013)’nün çalışması kapsamında incelenen resimli çocuk kitaplarında kullanılan karakter dağılımlarına bakıldığında, kitaplarda; %41,1 oranında hayvan karakterine, %36,6 oranında insan karakterine ve %8,9 oranında doğal varlıklara yer verildiği tespit edilmiştir. Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş ve Kahve (2015)’nin araştırmalarında da, incelenen resimli öykü kitaplarındaki karakterlerin %78’inin hayvan, %41’inin insan ve %22’sinin ise bitki olduğu belirlenmiştir.Bu araştırma ilebahsi geçen üç araştırmmanın çalışma gruplarının farklı olması nedeniyle farklı sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen 58 resimli öykü kitabının %82,8’inde (n=48) olumlu, %17,2’sinde (n=10) ise olumsuz doğal çevre mesajı verildiği görülmektedir. Olumlu doğal çevre mesajı veren kitaplarda “Birden Fazla Doğa Unsuru” temasıyla ilgili olarak 3 doğal çevre mesajının (Doğa Unsurlarını Korumalıyız, Doğa Unsurlarını Korumak İçin Önlem Almalıyız, Doğa Unsurlarının Öneminin Farkına Varmalıyız) yer aldığı görülmüştür. “Bitkiler” teması ile ilgili olarak 9 mesajın (Bitkilere Verilen Zararları Telafi Etmeliyiz, Bitkilere Verilen Zararları Telafi Etmeye Çalışmalıyız, Bitkilere Zarar Verme

Endişesi Duymalıyız, Bitkilere Verilen Zararları Telafi Etmek İçin Plan Yapmalıyız, Bitkilerin Zarar Görmelerini Engellemeliyiz, Bitkilerin Canlı Varlıklar Olduklarının Farkına Varmalıyız, Bitkilere Zarar Vermekten Kaçınmalıyız, Bitkilerin Zarar Görmelerine Karşı Duyarlılık Göstermeliyiz, Bitkilerin Zarar Görmelerinin Olumsuz Sonuçlarının Farkına Varmalıyız) işlendiği görülmüştür. “Hayvanlar” temasıyla ilgili olarak 5 doğal çevre mesajının (Hayvanların Yaşam Alanlarının Farkına Varmalıyız, Hayvanlara Yardım Etmeliyiz, Hayvanların Canlı Varlıklar Olduklarının Farkına Varmalıyız, Hayvanların Yaşam Alanlarına Müdahale Etmemeliyiz, Hayvanlara Verilen Zararları Telafi Etmeye Çalışmalıyız) verildiği belirlenmiştir. “Toprak” temasıyla ilgili olarak 2 doğal çevre mesajının (Toprağa Verilen Zararları Telafi Etmeliyiz, Toprağa Verilen Zararları Engellemeliyiz) yer aldığı belirlenmiştir. “Su” temasıyla ilgili olarak 3 doğal çevre mesajının (Suya Verilen Zararların Farkına Varmalıyız, Suya Verilen Zararları Telafi Etmeliyiz, Suya Verilen Zararları Telafi Etmek İçin Diğerlerini Bilinçlendirmeliyiz) ele alındığı görülmüştür. “Hava” temasıyla ilgili olarak 1 doğal çevre mesajının (Havaya Verilen Zararları Telafi Etmek İçin Diğerlerini Bilinçlendirmeliyiz) işlendiği görülmüştür. En çok mesajın ise bitkiler konusunda olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde, Muthukrishnan ve Kelly (2016)’nin çocuk kitaplarında sürdürülebilirlik ile ilgili tasvirlerin olup olmadığı ve bu tasvirlerin çevre eğitimi hedeflerini destekleyip desteklemediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, kolay ulaşılabilen 7 çocuk kitabındaki 384 görseli analiz ederek doğa tasvirleri incelenmiştir. Resimlerin %32’sinde ekosistemin geneli yerine bitkilerin resmedildiği tespit edilmiştir. Bu araştırma ile Muthukrishnan ve Kelly (2016)’nin çalışmalarının sonuçları, “bitkiler” konusundaki kitapların çokluğunu vurgularken günümüzde, yazarlar ve çizerlerin belki de en çok zararı gören bitkiler konusuna dikkati çekmeye çalıştığı söylenebilir.

Bu araştırmada ele alınan olumsuz doğal çevre mesajı veren resimli öykü kitaplarında “Bitki” temasıyla ilgili olarak 1 olumsuz doğal çevre mesajının (Bitkilere İstedığımızda Zarar Verebiliriz), “Hayvan” temasıyla ilgili olarak 1 olumsuz doğal çevre mesajının (Hayvanlara İstedığımızda Zarar Verebiliriz) ve “Su” temasıyla ilgili olarak ise 1 olumsuz doğal çevre mesajının (Suya Verilen Zararlara Tepkisiz Kalabiliriz) işlendiği görülmektedir. Benzer şekilde, yapılan bir araştırmada, ABD’de en çok satan 0-8 yaş arası çocuk kitaplarında çevre temsiliinin çevre eğitimi hedeflerine uygun olmadığı ve insanoğlunun çevre üzerine hâkimiyetini yansıttığı tespit edilmiştir (Boudreaux, 2006). Marriott (2002)’un araştırmasında da, doğal yaşamla ilgili incelenen 1074 resimli öykü kitabında, hayvanların doğal özelliklerinin yansıtılmadığı belirlenmiş ve bu tür kitaplar yoluyla çocukların doğa ile ilgili farkındalık kazanma olasılıklarının düşük oranlarda olabileceği vurgulanmıştır. Ahi, Yaya ve Özsoy (2014)’un 1989-2002 yılları arasında dünyanın 9 farklı bölgesinde basılmış doğa ve çevre konularının incelendiği 15 halk masalı üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında da, 6 halk masalının insan-doğa etkileşimini incelediği ve bu masalların 2’sinin doğaya karşı olumsuz davranışları içerdiği belirlenmiştir. Bahsedilen üç araştırma ile bu araştırmada incelenen bazı kitapların içeriklerinin çocukların olumsuz etkilenebileceği şekilde hazırlandığı belirlenmiştir.

İncelenen 58 resimli öykü kitabının 48’inde verilen olumlu doğal çevre mesajlarının, çocuk okuyucularda “Kağıt, plastik, cam gibi doğada uzun sürede çözünemeyen materyallerin, doğaya atılmayıp yeniden kullanılarak geri-dönüşümlerinin sağlanması konusunda diğerlerini uyarmalıyız.”, “Başka canlıların yaşam alanlarına saygılı olunmalıdır. Bu alanlara zarar verildiğinde, canlıların hayatlarının tehlikeye girebileceği düşünülmelidir.”, “Kirli suların; temiz suları ve diğer doğa unsurlarını kirletebileceği bilinmelidir.” gibi olumlu çevre algısının oluşmasına katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Buna karşılık, 58 kitabın 10’unda verilen olumsuz doğal çevre mesajlarının ise çocuk okuyucularda “İnsanların çıkarları doğrultusunda bitkileri tahrip etmeleri kabul edilebilir bir durumdur.”, “Hayvanları incitmek ve onları oyuncak olarak kullanmak normal davranışlardır.” ve “İçinde yaşanan çevre, doğa parçası kirlendiğinde, temizleme girişiminde bulunmadan terk edilebilir.” gibi olumsuz çevre algısı oluşturabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının, küçük yaşta olmaları nedeniyle, edindikleri bilgi ve deneyimler, gelecek yaşamlarındaki davranışlarına yön verebilmektedir. Bu dönem çocuklarına yönelik resimli öykü kitabı yazarlarının, her konuda olduğu gibi, çevre konusuna da hassasiyet

göstermeleri ve çocuklara olumlu doğal çevre mesajları vermeye dikkat etmeleri gerekmektedir. Aynı doğrultuda, bu dönem çocuklarına yönelik hazırlanan kitapların çizerleri de görsellerinde gizli ya da açık olarak verdikleri doğal çevre mesajlarını titizlikle gözden geçirmelidirler. Bu mesajların çocuklarda uygun olmayan çevre algılarına neden olabileceği gözden kaçırılmamalıdır.

Yayınevlerinin, resimli öykü kitapları hazırlama çalışmaları için çocuk gelişimi uzmanlarından, okul öncesi eğitimcilerinden, psikologlardan ve diğer ilgili meslek gruplarında görevli kişilerden oluşan bir komisyon ile çalışmaları önemlidir. Komisyonların, özellikle küçük yaş gruplarına yönelik yayınlanan resimli öykü kitaplarında yer alan metinlerle görselleri ayrıntılı biçimde inceleyerek istem dışı da olsa, olumsuz doğal çevre mesajı veren kitapları yayınlamamaları ya da yazar ile çizerleri konuyla ilgili uyararak gerekli düzeltmeleri yapmaları halinde kitapları yayınlamaları önerilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan sınıf, branş, kulüp öğretmenleri ve yardımcı öğretmenler ile öğretmen adayları, sınıflarında gerçekleştirdikleri, başta Türkçe etkinlikleri olmak üzere, tüm etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının, her konuda olduğu gibi, çevre konularında da küçük yaş gruplarının gelişimsel özelliklerine uygunluğuna dikkat etmelidirler. Resimli öykü kitaplarını, ilk önce kendileri okuyarak bu kitaplardaki metin ve görsellerin verdiği doğal çevre mesajlarını dikkatle incelemeleri ve uygulamalarında olumlu doğal çevre mesajı ileten kitaplara yer vermelidirler. Ayrıca öğretmenler ve öğretmen adayları, kitaplarda belirledikleri olumlu doğal çevre mesajlarını, sınıf içinde vurgulayarak konuya dikkat çekmelidirler. Resimli öykü kitaplarında, istemsiz bir şekilde yansıtılan olumsuz çevre mesajlarını, çocuklarla tartışarak, çocuklukların doğal çevre konusunda olumlu algı geliştirmelerini desteklemelidirler.

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren akademisyenler, kullandıkları kitaplarda verilen doğal çevre mesajlarının olumlu olması gerektiği konusunda, öğretmen adaylarını uyarmalıdır. Hizmet-içi eğitim seminerlerinde, öğretmenlere konu ile ilgili benzer şekilde uyarılar vererek öğretmenleri bilinçlendirmelidirler. Uygun derslerde ve seminerlerde olumlu doğal çevre mesajı veren kitapları kullanarak ilgili kitapların öğretmen adaylarına ve öğretmenlere tanıtımının sağlanması da yerinde olacaktır.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik çalışmalar gerçekleştiren araştırmacıların, yaygın olarak kullanılan resimli öykü kitapları başta olmak üzere; çizgi filmler gibi görsel, çocuk şarkıları gibi işitsel uyarılarda yer alan doğal çevre mesajlarını konu alan başka nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirerek alana katkıda bulunmaları gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mother's use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78, 1052-1067.
- Ahi, B., Yaya, D. ve Özsoy, S. (2014). The concept of environment in folktales from different cultures: Analysis of content and visuals. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 4(1), 1-17.
- Alan, H. A. (2015). *Sustainable actions in picture storybooks for 4-to-6-year-olds: A content analysis study with respect to 7R*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, C. (2015). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çevre sorunlarını yansıttığı bağlamında incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1818-1852.
- Aydın, Y. ve Sevinç, Ö. S. (2016). Sürdürülebilirliğin karşısındaki engeller bağlamında Sait Faik öykülerinin çevresel sorunlar açısından sınıflandırılması ve değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 244-252.
- Ayvaz, Z.(1998). *Çevre eğitime giriş*. İzmir: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları.

- Bacanlı, H.(2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın (Çev. Ed.) ve Y. Bulut ve B. Ercan (Çev.). Nitel araştırmayı desenleme. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Berk, L. E. (2001). *Development through the lifespan*. Boston, MA: Allyn and Bacon Publications.
- Bozkurt, O. (2009). *Çevre eğitimi*. M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.). Çevre bilimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boudreaux, B. (2006). The Representation of the Environment in Children's Literature. . University of New Orleans Theses and Dissertations. Paper 335.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2013). TÜBİTAK tarafından yayınlanan çocuk kitaplarının içerik özelliklerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 215-226.
- Bus, A. G., VanLzjendoorn, M. H., & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on integrational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Canbay, H. ve Edizer, Z. Ç. (2012). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında doğacı zeka. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-101.
- Creswell, J.W. (2016). *Karma yöntemler*. S. B. Demir (Çev. Ed.) ve G. Hacıömeroğlu (Çev.). Nitel araştırma yöntemleri (s. 215-240). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çabuk, B. (2000). *Çocuk ve çevre*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Semineri.) Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çabuk, B. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile ilgili farkındalık düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır İlhan, A. (1994). Çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğun yaratıcılığına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36, 27-29.
- Çılgin Sınar, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikaye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi, *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Dinçer, Ç. (1999) Okulöncesi dönem çocuklarında çevresel farkındalıkları artırma yolları. *Çevre ve İnsan*, 44, 28-31.
- Erden, M ve Akman, Y. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdener, E. (2009), Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(1), 85-103.
- Fırat, H., Güleç H. ve Şahin, Ç. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 217-241.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu (Çev. Ed.) ve E. Günel (Çev.). Nitel araştırmayla tanışma (s. 1-36). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin "Hikaye Haritası" yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1925-1949.
- Gönen, M. (2000). Resimli çocuk kitaplarının içerik, resimleme, fiziksel özellikleri ve Türkiye'de son on yılda çocuk kitapları alanında yapılmış tezler. 1. *Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gönen, M. ve Güler, T. (2011). The environment and its place in children's picture story books. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3633-3639.
- Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş ve Kahve (2015). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 724-735.
- Gönen, M. ve Uyanık Balat, G. (2002). Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternette resimli öykü kitapları. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- Güner, Z. ve Kesicioğlu, T (2012). *Okul öncesi çevre eğitimi için alternatif bir yaklaşım: farklılaştırılmış öğretim*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, Z. (2007). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 67-68.
- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi içinde: Çevre eğitimi. Türkiye Çevre Eğitimi Vakfı Yayını, 178, 11-34.
- Hamamcı, C. ve Keleş, R. (1998). *Çevre bilimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Harris, M., & Butterworth, G. (2002). *Development psychology*. New York: Taylor & Francis Inc.
- Hochberg, J. & Brooks, V. (1962). Pictural recognition as an unlearned ability: A study of on child's performance. *Journal of Psychology*, 75(4), 624-628.
- İleri, R.(1998). Çevre eğitimi ve katılımın sağlanması. *Çevre Koruma Dergisi*, 28, 3-9.
- Jersild, A. (1979). *Çocuk psikolojisi*. G, Günce (Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kanat Sosyal, Ö. (2012). *Çağdaş Türk çocuk edebiyatının gelişimi: Tevfik Fikret'ten Fazıl Hüsnü Dağlarca'ya (1914-2008)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman University Journal of Life Sciences*, 1(1), 225-232.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 263-268.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kuzu, T. (2007). Aytül Akal'ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 327-339.
- Kürkçüoğlu, B. (2010). *0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*. İ. Diken (Ed.). Erken Çocukluk Eğitimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ludlow, B. L., & Berkeley, T. R. (1994). *Expanding the perceptions of developmentally appropriate practice: Changing theoretical perspectives. Diversity and developmentally appropriate practices*. New York: Teachers College Press.

- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 17-30.
- Mardi, H. Ö. (2006). *Çocuk kitapları resimlemede karakter yaratma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Marriott, S. (2002). Red in Tooth and Claw: Images of nature in modern picture books. *Children's Literature in Education*, 33(3), 175-183.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Morgil, İ., Ural, E., Erdem, E., Oskay, Ö., ve Yılmaz, A. (2005). Kimya eğitiminde çevre, çevre sorunları ve alternatif çözümler konusundaki workshop çalışmasının öğrenci performansına etkisi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 586-588.
- Muthukrishnan, R., & Kelly, J. E. (2016). Depictions of sustainability in children's books. *Environment, Development and Sustainability*, 18(1), 1-16.
- Oktay, A. (1998). *Okul öncesi dönemi (3-6 yaş) ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Orr, D. W. (1990). Environmental education and ecological literacy. *The Education Digest*, 55(9), 49.
- Patton, M. Q. (2002). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir. (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ross, V. (1989). *Annals of child development*. London: Jessical Kingsley Publications.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim - kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayınları.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Soydan, K. (2014). *Türk kültürüne göre çocuk hikaye kitaplarında illüstrasyon*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(24), 113-128.
- Şahin, S. ve Işıtan, S. (2013) "Yerli ve çeviri okulöncesi çocuk kitaplarının karakter, benlik kavramı ve prososyal davranışlar açısından incelenmesi". *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*. s. 1021-1028. 05-07 Ekim 2011 ÇOGEM. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Taşdelen, V. (2016). Çocuk edebiyatında görsel öge. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1, 123-135.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2014). Mustafa Ruhi Şirin'in çocuk edebiyatı sahasındaki eserlerinin dil ve kavram bağlamında incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 155-175.
- Turan, F., ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences The Journal of Educational Research*, 2(1), 21-45

- Turpoğlu Çelik, A. (2015). Erken çocukluk döneminin, aile ve toplum sağlığı ile demokrasi ve toplumsal gelişim üzerindeki etkileri ve yapılması gereken yatırım ve müdahaleler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 240-263.
- Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Uğurlu, S. B. (2013). Resimli çocuk kitaplarında hayvan karakter kullanımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1381-1393.
- Uzmen, S. (1993), "1970-93 yılları arasında basılmış türkçe ve ingilizce resimli hikaye kitaplarının konu yönünden incelenmesi". (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Wilson, R. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Abingdon: Routledge.
- Wilson, R. A. (1994). Environmental education at the early childhood level. *Day Care and Early Education*, 22(2), 23-25.
- Yapıcı, Ş. (2006). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yılmaz Genç, M. M. ve Özen Uyar, R. (2016). Resimli çocuk kitaplarının fene yönelik kavram, konu ve temalar açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(46), 600-607.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: SAGE publications.

SUMMARY

Picture storybooks, one of the leading materials of children's literature, which is crucial for children's language development, especially in preschool, make it easier to acquire information through illustrations. When children meet picture storybooks, they can easily access visual information through the illustrations and written information by the texts. The illustrations that reflect the content of the language used through texts in picture storybooks are the greatest supporters of teachers on effective teaching (Soydan, 2014).

The purpose of this qualitative study was to examine the illustrations and texts in the picture storybooks for 3-to-6-year-old children with respect to positive and negative natural environment messages. In the light of this purpose, these questions were investigated: (1) Are preschool picture storybooks directly/indirectly related with the topic of natural environment? (2) Which types of living organism-natural environment interactions are found in preschool picture storybooks? (3) Which types of positive/negative natural environment messages in terms of living organism-natural environment interaction are contained in the illustrations and texts in the preschool picture storybooks? (4) What are the perceptions of natural environment in children which can be formed by positive/negative natural environment messages in the illustrations and texts in the preschool picture storybooks?

For this case study, the study, data was collected by three forms developed by the researchers. These forms are: (1) "Book Classification Form" used for determining living organism-natural environment interactions, (2) "Book Information Form" used for recording the selected books and (3) "Natural Environment Messages Form" used for determining the positive/negative natural environment messages given in pictures storybooks.

In this study, books which are appropriate for the selected criteria among 8077 books in Children's Library located in a university were analyzed. After defining the criteria, 954 books which are suitable for 3-to-6-year-old children were selected. Then, second and third copies of the books were eliminated and the remaining books (n=671) were examined by the researchers interactively. In the next step, researchers decided whether books have direct/indirect living organism-natural environment interaction and therefore 79 picture storybooks were chosen for analysis. Afterwards, these 79 picture storybooks were crosswisely by the researchers to continue analysis individually. Finally, with 58 picture storybooks which researchers agreed to have positive/negative natural environment messages, analysis were completed.

It was found out that 62.1% of 58 picture storybooks (n=36) were directly related with natural environment and 37.9% of these books (n=22) were indirectly related with natural environment. It was stated that out of 58 books, 67.2% of them (n=39) have human-natural environment interaction, 29.3% of them (n=17) have animal-natural environment interaction and 3.5% of them (n=2) have plant-natural environment interaction. At this, the living organism which interacts with the natural environment is the character which is in the book.

82.8% of 58 books (n=48) examined in the study have positive natural environment messages and 17.2% of these books (n=10) have negative natural environment messages. Given positive natural environment messages in the books with the theme of "more than one nature element", there are 3 natural environment messages. ("We should protect nature elements.", "We should take precaution to protect nature elements.", "We should be aware of the importance of nature elements.")

Given positive natural environment messages in the books with the theme of "plants", there are 9 natural environment messages. ("We should recover the damages given to plants.", "We should try to recover the damages given to plants.", "We should be concerned about plants to be damaged.", "We should plan to recover the damages given to plants.", "We should prevent the plants from damages.", "We should be aware that plants are living organisms.", "We should avoid the plants to be damaged.", "We should be sensitive for plants not to be damaged.", "We should be aware of negative results of the damages given to plants.")

Given positive natural environment messages in the books with the theme of "animals", there are 5 natural environment messages. ("We should be aware of the animals' habitats.", "We should help animals.", "We should be aware that animals are living organisms.", "We should not be interfere in animals' habitat.", "We should try to recover the damages given to animals.")

Given positive natural environment messages in the books with the theme of "earth", there are 2 natural environment messages. ("We should recover the damages given to earth.", "We should prevent the earth from damages.")

Given positive natural environment messages in the books with the theme of "water", there are 3 natural environment messages. ("We should be aware of the damages given to water.", "We should recover the damages given to water.", "We should raise awareness of others to recover the damages given to water.")

Given positive natural environment messages in the books with the theme of “air”, there is 1 natural environment message. (“We should raise awareness of others to recover the damages given to air.”)

It is showed that the most messages were given in the topic of “plants”.

The message given by the example text and illustration may create a perception in the readers like “If the nature and, in particular, the trees are protected and water pollution is prevented, the water will remain clean. If the soil is consciously processed, the product is obtained in abundant quantities. Protecting nature is the benefit of all living things.”

Given negative natural environment messages in the books with the theme of “plants”, there is 1 natural environment message (“We can damage plants when we want to.”), with the theme of “animals”, there is 1 natural environment message (“We can damage animals when we want to”), with the theme of “water”, there are 1 natural environment message (“We can remain unresponsive to the damages given to water”).

Adayların Yansıtıcı Günlüklerinde Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Farkındalıkları

Mehmet Metin ARSLAN, Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmetmetinarslan1@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000 0003 4597 1970>

Öz: Öğretmen adaylarına, gerek kuramsal gerekse uygulamalı dersler verilerek meslekî yeterlikleri kazanmaları sağlanmaktadır. Adayların mesleki uygulamalarla öğretmenliğe yönelik farkındalık geliştirmeleri; mesleğe yönelik olumlu tutum edinmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu durumun bir deneyim kazanma ve paylaşma süreci olduğudüşünüldüğünde adayların yaratıcı, eleştirel düşüncelerini destekleyen yansıtıcı günlük çalışmalarını önem kazanmaktadır. Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama süreçlerine yönelik farkındalıklarının yansıtıcı günlükler aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 30 katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve çalışma grubundan verilerin toplanmasında nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının kendi öğretme süreçlerine ilişkin farkındalık düzeylerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayı, formasyonsertifika programı, yansıtıcı günlükler.

Awareness of Candidates on Teaching Practice in Their Reflective Diaries

Abstract: Prospective teachers are taught with theoretical and practical courses in order to obtain professional qualifications. Development of awareness by candidates on teaching through occupational practice has a significant impact on them to gain positive attitude towards the occupation. Reflective diary study that supports candidates' creative, critical thinking is important when it is considered as a process of gaining and sharing experience. In this study, it was aimed to determine the awareness of prospective teachers participating in the formation certificate program on teaching practice processes through reflective diaries. The research was carried out with 30 participants and a document review, one of the qualitative research methods, was used to collect data from the study group. As a result of the analysis, it was determined that prospective teachers' awareness levels about their own teaching processes are very low.

Key Words: prospective teacher, formation certificate program, reflective diaries

1. GİRİŞ

Öğretmenlik, bireyin kendine yönelik farkındalığının en üst düzeyde olmasını gerektiren mesleklerin başında gelmektedir. Bu nedenle "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, öğretmenlik uygulaması sürecinde adayların bireysel özelliklerini görmeleri, geliştirmeleri ve kullanmaları gibi üst düzey becerileri yerine getirebilmeleri için kendi yapabilecekleri hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının, mesleğe daha iyi hazırlanmaları için pedagojik formasyon eğitimi süresince kazandıkları öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına katılmaları gerekmektedir. Bu uygulama çalışmalarının daha iyi nasıl olabileceği sorusu, öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme süreci açısından en çok tartışılan konular arasında yer almakta ve özellikle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde kuram ve uygulama yaklaşımlarına yoğunlaşmaktadır (Sarıtaş, 2007; Nayır ve Çınkır, 2014; Nakip, 2015; Ünver, 2016). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde teorik bilginin yanı sıra uygulamanın da oldukça önemli olduğu söylenebilir. YÖK'ün (2015) yayımladığı pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında açıklaması da bu noktayı vurgulayarak uygulamaların uzun bir süreci kapsamı gerektiğini ifade etmektedir:

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde öğretmen adayı yetiştirme programları incelendiğinde, hizmet öncesi eğitim süresi yönünden kuramsal eğitimleri için ayrılan süre kadar okullarda yapılan uzun süreli gözlem ve uygulamalar da önem kazanmaktadır.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de mesleki uygulamayla farkındalıkların hissedilmesi mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmede ve verimliliği artırmada önemli bir etkiye sahiptir.

Öğretmen adaylarının meslek hakkında gerekli donanımı edinmeleri ve mesleğin saygınlığı konusunda bilinçlenmeleri için özellikle öğretmenlik uygulaması derslerinde bir farkındalık oluşturmak gerekmektedir. Öğretmen adaylarının aldıkları gerek kuramsal gerekse uygulamalı dersler kapsamında meslekî yeterliklerini keşfetmelerine yardımcı olunmalıdır. İfade edilen öneri doğrultusunda yapılabileceklerden biri yaratıcı, eleştirel düşüncelerini destekleyen günlüklerden faydalanma olabilir. Hem öğrenme hem de öğretme süreçlerine yönelik ne yapıp yapmadıkları noktasında günlüklerin birer rehber olacağı belirtilebilir. Özellikle bu günlükler, yol gösterici bir nitelik kazandığından yansıtıcı günlük olarak adlandırılabilir. Yansıtıcı günlükler, öğretmen adayları için yararlı bir deneyim alanıdır (Akoyunlu, Telli, Çetin ve Dağhan; 2016). Özellikle "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin bir deneyim kazanma ve paylaşma süreci olduğu düşünüldüğünde bu nitelikteki günlüklerin kullanımını sağlamanın önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Uygulama sırasında öğretmen adaylarının kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlamlandırmalarında stratejik bir araç özelliği taşımaktadır.

Yansıtıcı Günlükler

Bireyin kendini yazarak ifade etmesi, üst düzey bir beceridir, dolayısıyla yazma ve düşünme bu süreçte birbiriyle eşgüdüm içerisindeyler. Bütüncül olarak düşünme; çıkarımlar yapma, kavramlar ve önermeler arasında bağlantı kurma (Duman, 2012:353) şeklinde tanımlanabileceği gibi bir sonuca varmak için bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek şeklinde de açıklanabilir (MEB, 2007:5). Akoyunlu vd. (2016), Dewey'in (1933) yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının yansıtıcı düşünmenin kuramsal temellerini oluşturduğunu ifade etmektedirler.

Düşünme sırasında bireyin kendini yansıttığı dikkate alındığında yansıtıcı düşünme, üst düzey bir düşünme becerisi olarak nitelenmektedir. Bu anlamda yansıtıcı düşünme; bireylerin gerçekleştirdikleri ve planladıkları eylemlerine ilişkin derinlemesine düşüncelerini sağlayarak

zayıf ve güçlü yanlarının farkına varmalarını, eksikliklerini nasıl gidereceklerine dair fikir edinmelerini, ayrıca kendilerinin ve çevrelerindeki diğerlerin çabalarını izleyerek kendilerinin ve diğerlerinin öğrenme ve düşünme süreçlerini anlamlandırmalarıdır (Ersözlü, 2008). İfade edilen özelliğinden dolayı yansıtıcı düşünme bireysel bir beceri olarak yorumlanabilir.

Yansıtma, deneyimler üzerinde düşünülen ve belirli bir görev dikkate alınarak değerlendirilmede bulunan bir süreçtir (Atay, 2003). Yansıtıcı günlükler ise bireyin öğrenme sürecine yönelik kendi değerlendirmesinin yazılı belgeleri olarak tanımlanmaktadır (Uslu, 2009). Öğretmen adayının kendini izlemesi ve kendisi ile ilgili farkındalığını artırması için yansıtıcı günlüklerden yararlanılabilir. Yansıtıcı günlük kavramı, günlük hayatta kullanılan günlüklerden ayrılmaktadır. Yansıtıcı günlük kullanımının amacı; öğrencinin öğrenme tecrübesini süreç odaklı değerlendirmesini sağlamaktır. Böylelikle öğrenci, sonraki öğrenme süreçleri için bir ön deneyim oluşturacak ve sürecini planlayabilecektir (Malthouse ve Roffey, 2013). Eğitimde yansıtıcı günlüklere yer verilmesinin temel sebebi de bu şekilde açıklanabilir. Bu günlüklerin kullanımında öğrencilere belirli bir eğitim verilmesi, günlüklerin sağlıklı bilgi vermesi açısından önemlidir. Bu açıdan yansıtıcı günlük yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenim sürecindeki engeli fark etme
2. Gerçekleştirilen performansın analizini gerçekleştirme
3. Tanımlanan öğrenme sürecindeki performansı artırmak için planlama yapma (Raw, Brigden ve Gupta, 2005).

İfade edilen bu aşamaların her birinin gerçekleşmesi yazma sürecinde beklenmektedir. Aksi takdirde yansıtıcı günlüklerden elde edilmesi amaçlanan değerlendirme sürecine yeterli düzeyde ulaşılması beklenemez. Yansıtıcı günlüklerle gerçekleştirilecek değerlendirmeler sayesinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık düzeylerinin tespit edilebilir (Moon, 2009). Bunun için yansıtıcı yazma seviyeleri belirleyen Moon (2009), bunları detaylı olarak açıklamaktadır (Akt. Melanlıoğlu ve Demir, 2016):

Tablo 1
Yansıtıcı Yazma Seviyeleri

Düzye	Davranış
Tanımlayıcı yazma	Yazma üretimleri, az miktarda yansıtma içerir. Öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmeden ziyade öğrenme sürecinde izlenen sıra anlatılmaktadır.
Biraz yansıtma içeren tanımlayıcı yazma	Fazla yansıtma içermeyen üretimlerdir. Genelde soru-cevap şeklindeymiş gibi tanımlamalar içerir. Öğrenme sürecine yönelik analiz yetersizdir.
Yansıtıcı yazma	Sürece ilişkin öğrencinin bir fikri vardır ancak bu fikir bütün bir süreci kapsamakta, sadece ilgi, dikkat vb. nedenlerle belirli aşamaları içermektedir. Bu aşamalara yönelik öğrencinin süreç için analizleri vardır, yansıtıcı değerlendirmeler yapmıştır, farkındalık oluşmaya başlamıştır. Fakat bu farkındalık belirli aşamalarla sınırlıdır.
İleri seviye yansıtıcı yazma	Öğrenme sürecini izlemiş, süreçte karşılaştığı problemlerin ortadan kaldırılması için farklı çözüm yolları üretmiş ve buna yönelik bir değerlendirmede bulunmuş günlüklerin yapısıdır. Üretimde derin bir yansıtma vardır ve üst biliş stratejileri aktif olarak kullanılır. Ön bilgi ve

deneyimler, yeni öğrenmelere rehberlik eder.

Tablo 1 incelendiğinde bireyin hangi aşamada yansıtmayı gerçekleştirdiği önem arz etmektedir çünkü yansıtma düzeyi aynı zamanda bireyin kendine yönelik farkındalığının da bir ölçütüdür. Bu becerileri kullanan öğretmen adayı, öğrenme-öğretme sürecinde bağımsız hareket etme olanağına sahiptir.

Çalışmanın Amacı

Öğretmenlik gibi sorumluluğu yüksek bir mesleği yapacak olan adayların kendilerine, öğretme süreçlerine yönelik farkındalıkları, karşılaştıkları öğrencilere kazandıracakları bilgi ve becerinin de derecesi hakkında bir fikir vermektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kendi öğretme süreçlerine yönelik farkındalık düzeylerini belirlemektir. Böylece pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin, mesleğe ilişkin eksikliklerini fark etmeleri, kendi gelişimlerini gözlemlemeleri sağlanmış olacaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma amacına uygun olarak elde edilecek verilerin sağlanmasında nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplanmasına odaklanmaktadır. Bunun için araştırılan olguya en yakın belge ve kanıtlar bu kapsamda incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada öğretmen adaylarının yazılı üretimlerinde öğretme süreçlerine yönelik farkındalıkları ortaya çıkarılmak istendiği için öğretmen adaylarının ürettikleri metinler, doküman olarak ele alınmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Nitel olarak desenlenen araştırmanın katılımcılarını, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde 2015-2016 öğretim yılında açılan Pedagojik Formasyon Eğitimi sertifikası programına katılan ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan gönüllü 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmadaki amaç katılımcı görüşlerinin derinlemesine ortaya konması olduğu için kişisel değişkenler araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir.

2.3 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşaması, sekiz haftalık bir süreci kapsamıştır. Gönüllü öğretmen adaylarından Öğretmenlik Uygulaması kapsamında anlattıkları derslere ilişkin birer yansıtıcı günlük oluşturmaları istenmiş; sekiz haftanın sonucunda bu günlükler, katılımcılarla birlikte değerlendirilmiştir.

2.4 Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerin analizini sağlamak için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek, kuramsal bilgilerden ya da kişisel bilgilerden yararlanılarak temalar oluşturmak, böylece verileri toplamadan önce bir kod listesi elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda Moon'un (2009) yansıtıcı günlüğün aşamalarına ilişkin yaptığı tasnif, içerik analizindeki temaların oluşumunda temel unsur olarak değerlendirilmiştir. Bunun temel sebebi, çalışma grubundaki öğrencilerin kendi öğretmenlik uygulaması süreçlerine ilişkin ne

düzye olduklarını belirlemek çalışmanın amacını teşkil ettiği için her bir yansıtma düzeyi, bir tema olarak oluşturulan günlüklere yansımıştır.

İçerik çözümlemesine dayanan bu araştırmada elde edilen verilerin temalara ve bu temaların ölçütlerine uygun olarak yerleştirilmesi gerekir. Dolayısıyla katılımcıların metinlerini puanlama değil, temalara ve ölçütlere göre çözümleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Sayısal değerler puan değerini değil kaç kez görüldüğüne gönderimde bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre böyle araştırmalarda güvenilirliği sağlayabilmek için elde edilen verilerin çözümlenmesinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve sonuçları onaylatma (teyit ettirme) stratejisinden yararlanılabilir. Bu bağlamda oluşturulan değerlendirme yönergesine göre her bir öğrenci metni önce ayrı ayrı iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Ardından her iki uzmanın öğretmen adaylarının metinlerinin tutarlılığına ilişkin metinsel eylemlerin gerçekleşme düzeyine yönelik kararları karşılaştırılmış; her ikisinin de değerlendirmelerinin paralellik gösterdiği, kodlama güvenilirliği oranının %78 olmasından anlaşılmıştır. Bu durum değerlendiriciler arasındaki tutarlılığa dolayısıyla da değerlendirmenin güvenilirliğine işaret etmektedir.

Çalışmaya katılan 30 öğretmen adayına isimlerine ve cinsiyetlerine bakılmaksızın birden otuza kadar numara verilmiştir. Örnek ifadelerin yanında bulunan numaralar katılımcılara ait numaralardır (K1: Görüşleri alınan birinci öğretmen adayı gibi.).

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, öncelikle genel bir tablo ile gösterilmiş, daha sonra tabloda yer alan her bir düzey için katılımcı ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Yazma Seviyelerini Gerçekleştirme Oranı

Düzye	N	%
Tanımlayıcı yazma	21	70
Biraz yansıtma içeren tanımlayıcı yazma	5	16,7
Yansıtıcı yazma	3	10
İleri seviye yansıtıcı yazma	1	3,3

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların % 70 (n=21)'inin ilk düzey olan tanımlayıcı yazma boyutunda olduğu görülmektedir. Biraz yansıtma içeren tanımlayıcı yazma düzeyinde %16,7, yansıtıcı yazmada % 10, ileri seviye yansıtıcı yazma seviyesinde ise %3,3 katılımcı yer almaktadır.

Yansıtıcı yazmanın ilk düzeyi olarak adlandırılan tanımlayıcı yazma örnekleri katılımcıları ifadeleri ile şu şekilde örneklendirilebilir:

Derse Atatürk'ün kadın haklarına verdiği önemi anlattım. Türklerin tarihine baktığımızda çok önemli ve saygın bir yeri olduğunu görürüz diyerek kadından başladım, seçme ve seçilme hakkından bahsettim, belediye başkanlığı hakkından, muhtarlık hakkından gibi konuları anlattım. Bir arkadaşımız soru sordu pek fikrim olmasa da açıkladım ve usta bir hamleyle peki bende size bir soru sorayım dedim sorumu sordum eğlenceli bir şekilde

yanıtladılar. Sizlere etkinlik yapacağım dedim ve Görüş Geliştirme tekniğini uyguladım. Günümüzde kadın haklarına değer veriliyor mu verilmiyorsa neden gibi sorularla katılıyorum, katılmıyorum, kararsızım gibi kartonları dağıttım çok eğlendiler fikirlerini söylediler bu şekilde herkes birbirinin fikrine saygı göstererek açıklamalarını yaptılar. Eksiklerime gelecek olursak arkadaşlarım göz teması az kurduğumu söyledi ve bazen dersi anlatırken dışarıya baktığımı belirttiler bende bunlara dikkat ederek bir dahaki ders anlatımında bunları en aza indirdim ve yapmadım (K 2).

K2'nin derste izlediği sırayı yansıtıcı günlüğüne taşıdığı görülmektedir. Bir uygulama yaptığını ifade etmekte ancak bunu neden gerçekleştirdiğini belirtmemektedir. Yine yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı bir soruyu cevaplama durumunda kaldığında nasıl bir yol izlediği de belli değildir. Dolayısıyla K2, tanımlayıcı yazma düzeyindedir, kendi öğretme sürecine yönelik farkındalığı da yetersizdir, denilebilir.

Derste anlatılanların pekiştirilmesi ve öğrencilerde kalıcılık sağlama adına dersin son 10 dakikasında etkinlikler yapılır. Etkinlikler sonucu öğrencilerin anlamadığı yerler tekrar açıklanır. Ve dersin son dakikalarında konu ile ilgili genel bir özet-değerlendirme yapılmıştır. (K29)

Yukarıdaki örnek tanımlayıcı yazmanın daha açık bir örneğidir. K29'un öğretme sürecine ilişkin bir değerlendirmesi söz konusu değildir.

İkinci düzey olan biraz yansıtma içeren tanımlayıcı yazmaya ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

İlk deneyimim olacaktı öğretmenlik mesleğinde, tabii ilkler her zaman heyecanlandırır insanı. Ders anlatmadan bir hafta önce başladı telaşım. Konum ne olacaktı, nasıl anlatacaktım, öğrencilere ilk hitabım nasıl olacaktı, nerede duracaktım, ne yazacaktım... Ders anlatacağım gün daha da heyecanlıydım. Ders anlatmaya başlamadan önce kendimi tanıttım ve öğrencilerin dikkatini derse toplamak için derse bir hikâyeye başladım ve başarılı da oldum. Hikâyeyi okurken heyecandan sesimin titrememesi için de bir hayli çaba sarf ettim. Hikâyeyi okuyup öğrencilere birkaç soru sorduktan sonra heyecanımı bastırmayı başardım. Âşık edebiyatının nazım şekil ve türlerini tanımlarken öğrencilerin derse katılımı iyiydi ve verdiğim örnekler genelde doğru cevabı verdiler ve dersin sonunda çok beğendiklerini söylediler bu da beni çok mutlu etti. Dersten sonra videoyu izlediğimde kendimde bulduğum eksiklik tahtayı hiç kullanmamış olmamdı. Âşık edebiyatı nazım türlerini, özelliklerini keşke yazsaydım fakat heyecanlanıp yanlış yapmaktan korktum. Heyecanımı çok belli etmemişim buna da sevindim. Hayatımda hiç unutamayacağım bir anı ve tecrübeydi benim için. Bu tecrübe ve öğrencilerin yaklaşımları bu mesleği yapmam konusunda beni daha da cesaretlendirdi ve meslek hayatımda başarılı olacağıma inandırdı. (K8)

K8'in oluşturduğu yansıtıcı günlükten alınan yukarıdaki bölümün düzey olarak biraz yansıtma içeren tanımlayıcı yazmayı kapsadığı söylenebilir. Katılımcının öğrenme sürecine ilişkin kaygılar taşıdığı ve bunları ortadan kaldırmak için çeşitli yollar denediği anlaşılmaktadır.

Bir başka örnek ifade K25'ten alınmıştır. K25, ders işlerken izlediği yolun verimli olduğunu düşünmektedir ancak nedeni belli değildir:

Çocuklardan Edat dediğimde ne anladıklarını, Bağlaç dediğimde ne anladıklarını ve Ünlem dediğimde ne anladıklarını kelimenin kendisinden veya kökünden yola çıkarak düşünmelerini istedim. Örneğin Bağlaç dediğimde "Bağlamak" cevabını verdiler. Benim amacım da zaten buydu. Kelimeyi somutlaştırıp akıllarında kalmasını sağlayarak örneklerle pekiştirmek istedim bu kısa sürede amacıma ulaştığımı düşünüyorum. Konuyu bu şekilde onlarla birlikte soru cevap tarzında işleyerek dersi tamamladım. (K25)

Yansıtıcı yazma, üçüncü düzey şeklinde nitelenmektedir. Bu düzeydeki örnek ifadeler şu şekilde sıralanabilir:

Ezber sistemine karşı olduğum için bu anlatacağım konu öğrencilerin aklında nasıl daha iyi kalır onun için çabaladım. Konumu daha çok soru sorarak işledim, anlattığım konuyu gündelik hayatla bağdaştırmaya çalıştım. Fazla sakindim. Bol bol örnek çözdüm. Listeden rastgele isim seçerek öğrencilere sorular yönelttim. Öğrencileri biraz sıktım sanırım. Öğrencilere bir öğretmen gibi değil de öğrenci gibi davranmayı biraz abartmış olabilirim Daha iyi olabileceğimi düşünüyorum. Bilgi birikimi ve tecrübe kazanmam gerekiyor. Daha çok uygulama yaparsam bu eksikliklerimi giderebileceğimi düşünüyorum. (K17)

Yukarıdaki örnek incelendiğinde katılımcı süreçte ne yapıp ne yapmadığının farkındadır ve yapmadıklarını nasıl yapar konuma gelebileceği konusunda da bir fikri vardır.

Son aşama ileri seviye yansıtıcı yazmadır. Bu aşamayı gerçekleştirebilen kişi, üst düzey düşünme becerilerini aktif olarak kullanabilmektedir.

İleri seviye yansıtıcı yazma düzeyinde 1 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcı sürece yönelik kendini sadece olumlu taraflarıyla değerlendirmemekte, olumsuzlukları ifade ederek bunlara ilişkin neler yapabileceğini de ifade etmektedir. Ayrıca farkındalık oluşturmada süreç içindekilerin görüşlerinden de yararlandığını dile getirmektedir:

Konuma uygun etkinlik yaparak konumu daha eğlenceli bir hale getirebilirdim. Öğrencilere daha fazla sorular yöneltip onlarla daha fazla etkileşime geçebilirdim. Konuyu anlatırken sabit durmak yerine sınıf içerisinde hareket edebilirdim. Hem benim açısından hem de onlar açısından ders daha dikkat çekici olabilirdi. Derste kullandığım günlük hayattan örneklerin bazılarını resimlerle destekleyebilirdim. Ders sonrasında yaptığım yanıtları düşünerek, görüşler olarak tespit ettim. (K13)

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

30 katılımcı ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmen adaylarının oluşturdukları yansıtıcı günlükler, öğretmen adaylarının kendi öğretme süreçlerine yönelik farkındalıkları bakımından incelenmiştir. Günlüklerin içeriğine yönelik yapılan değerlendirme sonucunda katılımcıların, öğretme sürecine ilişkin farkındalıklarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Elbette bu sonuçta adayların tecrübelerinin yeni oluşmaya başlamasının da etkisi vardır ancak yapılacak mesleğin nitelikleri göz önüne alındığında bu sonucun oldukça çarpıcı olduğu söylenebilir. Öğretmen farkındalığı aynı zamanda öz değerlendirme olarak da ele alınabilir. Bu şekilde ele alındığında da katılımcıların kendilerine ilişkin değerlendirme yapmaktan uzak olduğu dile getirilebilir. Aldıkları teorik dersleri, uygulama boyutuna taşımakta zorlandıkları şeklinde bir yorum, bu noktada yapılabilir.

Öğretmen adaylarını farklı açılardan değerlendiren çalışmalar literatürde mevcuttur ancak yansıtıcı günlükler yardımıyla bir öz değerlendirmede buldukları çalışma sayısı sınırlıdır. Ussher ve Chalmers (2011), öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerini çok yönlülük bakımından ele almışlardır ve çalışma sonucunda katılımcıların çok azının çok yönlü günlük oluşturabildikleri tespit edilmiştir. Yeşilbursa (2011) da yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerinin yansıtımdan uzak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duban ve Yanpar Yelken'in (2010) çalışmalarında ulaştığı sonuç ise oldukça dikkat çekicidir; araştırmacılar öğretmen adaylarının yansıtıcı öğretmen eğilimi gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Ulaşılan bulgunun bu araştırmanın verileri ile örtüşmemesinin sebebi; fakülte değişkeni ile ilişkilendirilebilir. Duban ve Yanpar Yelken'in (2010) çalışmaları, eğitim fakültesi öğrencilerini kapsarken bu çalışma, fen edebiyat fakültelerindeki okuyan ve formasyon sertifika programına devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Şahin (2009) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla

gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların daha çok tanımlayıcı yansıtıcı düşünme yeteneklerinin ön planda olduğunu, diğer düzeyleri yerine getirmede zorlandıklarını belirlemiştir. El-Dib (2007) İngilizce öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü araştırmasında katılımcıların yarısından çoğunun yansıtma seviyelerinin düşük veya düşük-orta seviyede olduğu tespitinde bulunmuştur. Sıralanan araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonucu arasında paralellik olduğu söylenebilir.

Tok (2008), öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen yansıtıcı düşünme etkinliklerinin adayların kendilerine yönelik farkındalık düzeylerini anlamlı yönde etkilediği gibi öğretmenlik mesleğine karşı da olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla yansıtıcı günlükler özellikle uygulamayı kapsayan dersler boyutunda öğretmen adaylarına kullanılmalı, konuyla ilgili gerekli yönlendirmeler öğretim üyeleri tarafından yapılmalıdır.

Bu çalışma pedagojikformasyon eğitimi alan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların meslekî derslere aşinalığı ve yeterliliği konusundaki süre dikkate alındığında birtakım soru işaretlerinin oluşması doğaldır. Çalışmanın eğitim fakültesi öğrencileri ile tekrarlanması öğretmenlik mesleğine yaklaşımın da ortaya konması bakımından önemli görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkoyunlu, B., Telli, E., Çetin, M. N. ve Dağhan, G. (2016). Öğretmeneğitiminde yansıtıcıgünlüklereilişkinöğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Online Journal of QualitativeInquiry (TOJQI)*. 7 (4), 312-330.
- Duban, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19 (2), 343 - 360.
- Duman, B. (2012). *Neden beyin temelli öğrenme?*. Ankara: PegemA Yayınları.
- El-Dib, M. A. B. (2007). Levels of reflection in actionresearch: An overviewand an assessmenttool. *TeachingandTeacherEducation*. 23, 24-35.
- Ersözlü, Z. N. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 34 (154), 82-92.
- Malthouse, R. ve Roffey B. J. (2013). *Reflectivepractice in educationandtraining*. London: Sage Publications.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz-Yeterliliği Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (35).
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi öğretim programı (6, 7 ve 8. Sınıf)*. Ankara.
- Moon, J. (2009). Theuse of graduatedscenariostofacilitatethelearning of complexanddifficulttodescribeconcepts. *Art, Design &Communication in HigherEducation*. 8 (1), 57-70.

- Nakip, C. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Nayır, F ve Ş, Çınkır (2014). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 4 (7).
- Raw, J.,Brigden, D. ve Gupta, R. (2005). Reflective diaries in medical practice. *Reflective Practice*. 6 (1), 165-169.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20 (1), 121-143.
- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, 225-236.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 33 (149). 104-117.
- Uslu, H. (2009). Altıncı ve yedinci sınıf fen ve matematik derslerinde günlüklerin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Ussher, B. ve Chalmers, J. (2011). Nowwhat? First year student teachers' reflective journal writing. *Waikato Journal of Education*, 16 (3), 95-110.
- Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. (6) 1, 61-70
- Yeşilbursa, A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: An analysis of pre-service english language teachers' written reflections. *Australian Journal of Teacher Education*. 36, 104-116.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında açıklama. Retrieved from /19836547/Pedagojik_Formasyon_Egitimi_Sertifika_Programlari_Hakkinda" <http://yok.gov.tr/document/HYPERLINK>" (Erişim Tarihi: 01.04.2017)

SUMMARY

Teacher candidates should be supported with both theoretical and applied courses in their journey to discover their professional competence. One way to follow this recommendation is to use diaries supporting creative and critical thinking. These diaries will serve as a guide in determining what they did and did not both in learning and teaching processes. The fact that the Teaching Practice course is an experience learning and sharing process furthers the importance of ensuring the use of this type of diaries. They serve as a strategic tool in teacher candidates' interpretation of their strong and weak attributes during the practice.

Content analysis was employed to analyze the collected data. The texts collected from the participants were examined based not on their scorings but on certain themes and criteria. According to the instructions created within this context, each student text was first separately evaluated by two experts in the field. Then, the decisions of both experts on to which extent the textual acts were actualized to elaborate the consistency of the texts were compared to each other, which revealed that the evaluations of the experts were in agreement with each other. This is indicative of the consistency between two experts and therefore, of the reliability of the evaluations.

Reflective diaries were analyzed considering teachers' awareness of their own teaching processes. The evaluation of the contents of the diaries revealed that the awareness of the participants towards the teaching process was considerably low. This, of course, to a certain extent, stemmed from the fact that the candidates just recently began to gain experience; but considering the qualities of the profession, this result is undoubtedly quite striking. Teacher awareness can also be regarded as self-evaluation and if we were to view the results from this point of view, we can say that the participants were far away from achieving self-evaluation. At this point, we can reach to the assertion that they struggled to put the theoretical courses they received into practice.

Although the relevant scientific literature offers several studies that evaluate teachers based on different aspects, the number of the studies regarding the self-assessment of teachers with the help of reflective diaries is limited. Some researches focusing on the same subject were reviewed. The results of the examined studies are in agreement with the results obtained in this study.

This study was carried out with teacher candidates who were receiving pedagogical formation. Therefore, considering the time spent to establish familiarity and competence in professional courses, it is only natural that certain aspects of the subject remain curious. Repeating the study with education faculty students is of great importance in revealing the approach to the teaching profession.

Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik-Güvenirlik Çalışması

Sündüs YERDELEN; Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, suyerdelen@gmail.com,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2100-0822>

Mehmet Ali PADIR; Arş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mali.pad1r@gmail.com

Öz: Son yıllarda başarı yönelimi üzerine yapılan çalışmalar öğrenme-temelli hedefler için görev/öz ayrımı yaparak daha önceki yıllarda ortaya atılan 2x2 Başarı Yönelimi Teorisini genişletmiş ve 3x2 olarak nitelendirmişlerdir. Mascrot, Elliot, ve Cury (2015a), öğretmenlerin başarı yönelimlerinin bu yaklaşıma göre belirlenmesinin bireysel farklılıkları daha iyi ortaya koyacağını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, Türkiye'deki öğretmenlerin motivasyonel süreçlerini daha iyi belirleyebilmek adına bu çalışmada öğretmenler için 3x2 modeline göre geliştirilmiş olan "Başarı Yönelimi Ölçeği'nin" Türkçeye uyarlanması ve Türkiye bağlamında da geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna kanıt sunulması hedeflenmiştir. Bu amaçla Türkçeye çevrilen ölçek, çeşitli branşlardaki 207 öğretmene uygulanarak veri toplanmıştır. Elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeğinin Türkiye bağlamında da orijinalindeki gibi 6 faktörlü yapıyı sağladığı ve maddelere ait faktör yüklerinin yeterince yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca hesaplanan Cronbach alfa değerleri, her bir altboyut için iç tutarlılığın yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak bu ölçeğin Türkiye'deki öğretmenlerin başarı yönelimlerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu destekleyen bulgular elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: başarı yönelimi, öğretmen motivasyonu, 3x2 modeli, ölçek uyarlama çalışması

Adaptation of 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers into Turkish: Validity and Reliability Study

Abstract: Recently, studies on achievement goal orientation extended the 2x2 Achievement Goal Theory, by distinguishing the mastery goals to task and self, and define the new approach as 3x2 model. Cost, Elliot, and Cury (2015a) stated that determining teachers' achievement goal orientations based on this model is better for bringing out the individual differences. For this reason, in order to better determine the motivational processes of the teachers in Turkey, it was aimed to adapt the teachers version of "3x2 Achievement Goal Questionnaire" into Turkish and provide evidence for the validity and reliability in Turkish context. With this purpose, the scale was translated into Turkish and administered to 207 teachers in various branches. Confirmatory factor analysis results supported the 6-factor structure of the 3x2 Achievement Goal Questionnaire, as in the original questionnaire, in Turkish context and the factor loadings of the items were found to be sufficiently high. In addition, the Cronbach alpha coefficients indicated adequate internal consistency for each subscale. As a result, findings of this study supported that this scale is a valid and reliable measure to assess the achievement goal orientations of Turkish teachers.

Key Words: achievement goal, teacher motivation, 3x2 model, scale adaptation study

1. GİRİŞ

Öğrenci motivasyonu ve başarı yönelimleri literatürde yoğun bir şekilde çalışılan bir konu olmasına rağmen öğretmenlerin başarı yönelimlerinin nispeten göz ardı edildiği söylenebilir. Bu bağlamda sınıfta başarı odaklı olan bireyler sadece öğrenciler değildir; öğretmenler de bir konu, görev veya aktiviteyi iyi yapmak isteyen ya da kötü yapmaktan kaçınan bireylerdir (Butler, 2007). Bu yüzden sadece öğrencilerin başarı yönelimleri değil aynı zamanda öğretmenlerin de başarı yönelimleri önemli bir araştırma konusudur (Butler, 2007; Mascrot, Elliot, ve Cury, 2015a). Öğretmenlerin başarı yönelimleri ile ilgili literatüre geçiş yapmadan önce şunu belirtmek gerekir ki öğrencilerin başarı yönelimleri konusundaki motivasyonun doğası üzerine birçok teorik perspektif olmasına rağmen, başarı yönelimleri teorisi dikkati üzerine en çok çeken teoridir (Maehr ve Zusho, 2009). Bu yüzden ilk olarak başarı yönelimleri teorisinin gelişim seyrine öncelik vermek yerinde olacaktır. Nitekim öğretmenlerin başarı yönelimleri de Elliot, Murayama ve Pekrun'un (2011) öğrenciler için önerdikleri 3x2 başarı yönelimleri modelinin 2015 yılında Mascrot ve diğerleri (2015a) tarafından öğretmenlere uyarlanmasıyla son yıllarda araştırmalara daha çok konu edilmiştir.

Bir aktiviteye, bir davranışa amaç ve anlam veren başarı yönelimleri (Kaplan & Maehr, 2007), başarı motivasyonu alanında son otuz yıldır araştırılan merkezi bir konu hâine gelmiştir (Elliot ve Murayama, 2008). Başarı yönelimleri kavramı 1970 ve 1980'lerde bağımsız bir çalışma alanı olabildiği gibi bazen de birlikte çalışan birçok teorisyenin ortak çalışmalarının ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Ames, 1984; Dweck, 1986; Maehr ve Nicholls, 1980; Nicholls, 1984). Tüm bu teorisyenler başarı için nitel olarak birbirinden farklı iki başarı yöneliminin olduğunu önermişlerdir. Bu model 'İkili Başarı Yönelimleri Modelidir'. Bu ikili başarı yönelimleri modeli öğrenme ve performans odaklı başarı yöneliminden oluşmaktadır. Öğrenme yönelimi; bireyin bir konuda veya aktivitede uzmanlaşması, ona yeterlilik bazında hâkim olması anlamına gelirken, performans yönelimi daha çok bireyin yeterliliğini (çoğunlukla başkalarına) gösterme çabasını ifade eder. Öğrenme ve anlamaya değer atfedilen ortamlarda öğrenciler de bunu algılasa öğrenme-yönelimli olma olasılıkları artarken, sosyal karşılaştırmaların ve rekabete vurgunun yoğun olduğu ortamlarda öğrencilerin performans-yönelimli olmaları daha muhtemeldir (Barron ve Harackiewicz, 2001). Örneğin; bir dersten en yüksek puanı (örn. AA) almak isteyen bir öğrenci o dersin içeriğini iyi bir şekilde öğrenme ve konuya hâkim olma eğilimi gösterebilir. Benzer şekilde bir diğer öğrenci AA alıp başkalarına (ebeveyn, öğretmen veya sınıf arkadaşları) diğerlerinden daha zeki olduğunu göstermeye çalışabilir (Maehr ve Zusho, 2009). Bu örnekteki ilk öğrenci öğrenme-yönelimli iken ikincisi performans yönelimlidir. Buradaki performans yönelimli öğrenciler yeterliliğin belirli bir kesime özgü bir şey olduğu görüşüne sahip olup, diğerlerinden daha iyi olduklarını göstermeye odaklıdır (Dweck ve Leggett, 1988).

1990'lı ve 2000'li yıllarda ise özellikle Elliot ve arkadaşları ikili başarı yönelimleri modelinin yetersiz kaldığını savunarak 'Üçlü Başarı Yönelimleri Modelini' önermişlerdir (Elliot, 1999; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996). Önerilen bu yeni modelde ikili modeldeki performans yönelimi ikiye bölünerek üçlü bir model oluşturulmuştur. Üçlü modelde öğrenme yönelimi sabit kalırken, performans yönelimi performans-yaklaşma ve performans-kaçınma olarak ikiye bölünmüştür. Bunu takip eden süreçte öğrenme boyutu da öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma şeklinde bölünerek ve performans-yaklaşma ve performans-kaçınma boyutlarını da kapsayan '2x2 Başarı Yönelimleri' şeklinde yeni bir model önerilmiştir (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001). Bu modele göre, öğrenme-yaklaşma yönelimindeki bireyler bir konuyu en iyi şekilde anlama ve öğrenmeye biraz daha içsel motive olurken, öğrenme-kaçınma yönelimindeki bireyler bir konuyu veya aktiviteyi anlayamamaktan, onu öğrenememekten kaçınma eğilimi sergilemektedirler. Benzer şekilde performans-yaklaşım

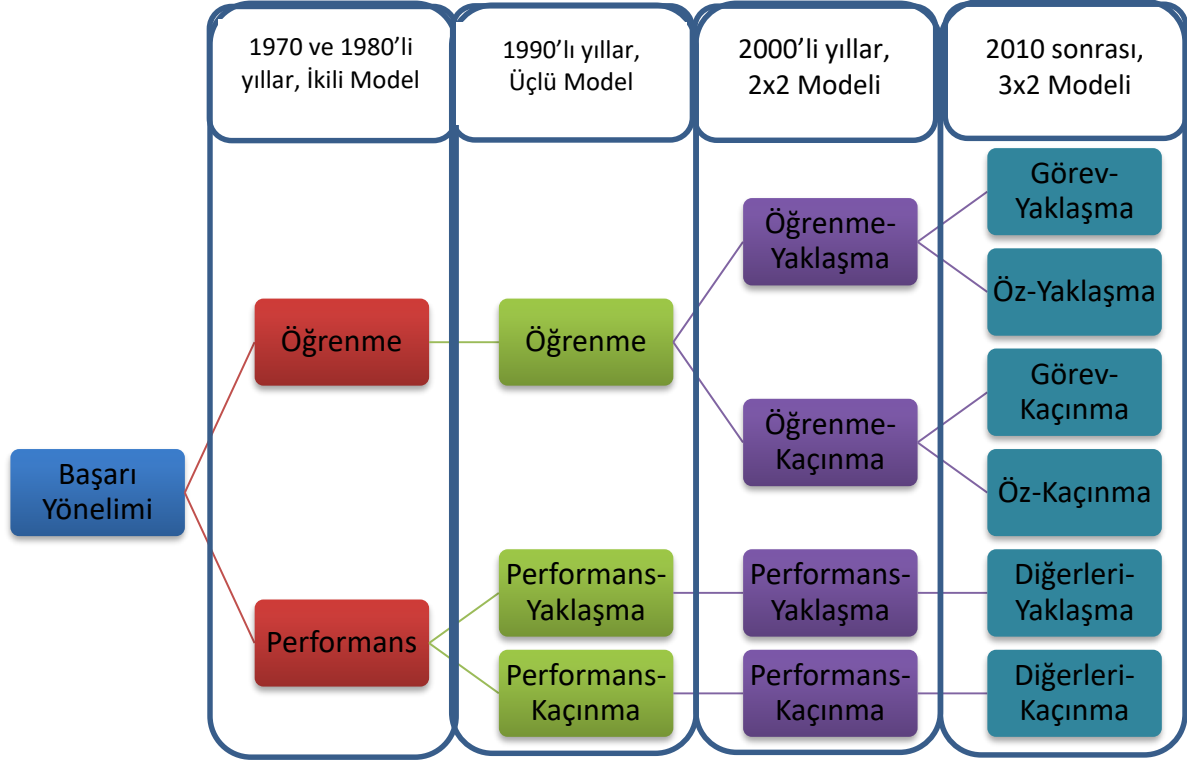
yöneliminde olan bireyler başarılarını ve yeterliliklerini diğerlerine gösterme istemiyle hareket ederken, performans-kaçınma yönelimi sergileyen bireyler diğerlerinden daha başarısız olmaktan ve başkalarına zayıf görünmekten kaçınırlar. Diğer bir değişle, performan-yaklaşma veya kaçınma yönelimli öğrenciler daha çok kendilerini diğerleriyle kıyaslamakla meşgul iken, öğrenme-yaklaşma veya kaçınma yönelimli olan öğrenciler kendi performanslarının diğerleri ile kıyaslamaktan ziyade daha çok mevcut performanslarını geçmiş başarılarını dikkate alarak kişisel performans standartları ile kıyaslarlar (geçmişe oranla iyi mi kötü mü) (Harackiewicz, Barron, Tauer ve Elliot, 2002).

2011 yılına gelindiğine ise Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) yeterlilik (competence) kavramını içeren 3x2 başarı yönelimleri modelini önermişlerdir. Bu modelde yeterlilik temelli bir değerlendirme önerilmiştir. Ayrıca yeterliliğin de kullanılan değerlendirme standartları açısından tanımlanabileceğini ifade edilmişlerdir. Bu bağlamda bir bireyin, bir işte, eylemde veya konuda iyi mi kötü mü olduğunu belirlemek için görev, öz ve diğerleri temelli üç değerlendirme standardının belirlenebileceği ifade edilmiştir. Bu çerçevede ele alındığında 2x2 modelindeki öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi görev-temelli veya öz-temelli yeterliliği kapsayacak şekilde genişletilmişken, öğrenme-kaçınma başarı yönelimi de görev-temelli veya öz-temelli yetersizlikten kaçınma şeklinde genişletilmiştir. Diğer yandan, performans-yaklaşma yönelimi diğerleri-temelli yeterlilik şeklinde genişletilirken, performans-kaçınma başarı yönelimi de diğerleri-temelli yetersizlikten kaçınma şeklinde genişletilmiştir (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Yazarlara göre görev-temelli ve öz-temelli başarı yönelimlerinin aynı yapı (öğrenme başarı yönelimi-mastery goal) altında ele alınmasının altında yatan neden ise basittir. Örneğin bir dersin içeriğini iyi öğrenmek görev-temelli bir başarı yönelimi iken, birinin bu dersteki bilgisini arttırma istemi öz-temelli bir başarı yönelimidir. Fakat ikisi de öğrenme-temelli (mastery-based) birer başarı yönelimidir. Bu aşamaya kadar ele alınan başarı yönelimi modellerini özetleyen diyagram Şekil 1’de gösterilmiştir.

3x2 modeline göre (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011) öz-temelli ve diğerleri-temelli başarı yönelimleri ele alındığında: öz-temelli başarı yöneliminde olan bireyler kendi içsel değerlendirme referanslarını temel alıp buna göre bir değerlendirme yaparken, diğerleri temelli başarı yöneliminde olan bireyler daha çok kişiler arası bir değerlendirmeyi referans alırlar. Öz-temelli yönelimde olan bireyler yeterliliklerini geçmişte bir şeyi ne kadar iyi veya kötü yaptıklarına veya gelecekte yapacak potansiyele sahip olduklarına göre değerlendirirken, diğerleri-temelli yönelim sergileyen bireyler kişiler arası değerlendirmeyi referans alarak, başkalarına kıyasla iyi ya da kötü yaptıklarına dönük değerlendirme yaparlar (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011). Yaklaşma ve kaçınma yönelimleri ele alındığında: yaklaşma yönelimleri, var olan bir başarının korunması veya daha da geliştirilmesine odaklanırken, kaçınma temelli yönelimlerde daha çok başarısızlıktan dolayı yaşanacak olumsuz durumlardan ve duygulardan kaçınma söz konusudur (Ağbuğa, 2014).

3x2 başarı yönelimleri modelinin spor alanına yapılan uyarlaması (Mascret, Elliot ve Cury, 2015b) referans alınıp kısaca özetlenecek olunursa; görev-yaklaşım yönelimi görev-temelli yeterliliğe (örn: bir görevi doğru yapmak, deneme sınavında çok fazla doğru yapmaya çalışmak), görev-kaçınma yönelimi, görev-temelli bir yetersizlikten kaçınmaya (örn: görevi doğru bir şekilde yapmaktan kaçınma, deneme sınavında çok fazla yanlış yapmaktan kaçınmak), öz-yaklaşma yönelimi öz-temelli yeterliliğe (örn: öncekinden daha iyi yapmak, bir önceki denemeden daha iyi yapmak), öz-kaçınma yönelimi öz-temelli bir yetersizlikten kaçınmaya (örn: öncekinden daha kötü yapmaktan kaçınmak, bir önceki denemeden daha kötü yapmaktan kaçınmak), diğer-yaklaşma, diğerleri-temelli bir yeterliliğe (örn: diğerlerinden daha iyi yapmak, denemeye birlikte girdiği bireylerden daha iyi yapmak) ve diğer-kaçınma yönelimi

ise diğerleri-temelli bir yetersizlikten kaçınmaya (ör: diğerlerinden daha kötü yapmaktan kaçınmak, denemeye birlikte girdiği bireylerden daha kötü yapmaktan kaçınmak) odaklanır.



Şekil 1. Başarı yönelimi modellerinin tarihsel gelişimi

Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından önerilen 3x2 başarı yönelimleri modelinin bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak açısından ikili, üçlü ve 2x2 başarı yönelimleri modellerinden daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle 3x2 başarı yönelimleri modeli 2015 yılında spor alanına (Mascret ve diğerleri, 2015b) ve yine aynı yılda bu ölçek öğretmenlerin başarı yönelimlerini açıklayacak şekilde öğretmenlere uyarlanarak bir ölçek geliştirilmiştir (Mascret, ve diğerleri, 2015a). Bu çalışmanın amacı ise öğretmenler için uyarlanan 3x2 Başarı Yönelimi (BY-Ö) ölçeğinin Türkiye bağlaöi için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır.

1.1. Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri

Öğretmenlerin başarı yönelimleri araştırmaya değer önemli konulardan biridir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin başarı yönelimleri daha çok öğrenme başarı yönelimi, performans yaklaşma (yeterlilik-yaklaşma) ve performans-kaçınma yönelimi şeklinde ele alınmış ve diğer değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (örn: Butler, 2007; Praetorius ve diğerleri, 2014; Retelsdorf ve diğerleri, 2010). Öğrenme başarı yönelimi öğretmenlerin kendi yeterliliklerini arttırmalarını, performans-yaklaşma, öğretmenlerin yüksek yeterliliklerini diğerlerine göstermeyi ve performans-kaçınma başarı yönelimi ise öğretmenlerin düşük yeterliliğe sahip olmalarına veya yetersiz olduklarına dair bir izlenim yaratmaktan kaçınmalarını ifade etmektedir (Praetorius ve diğerleri, 2014).

Öğretmenlerin başarı yönelimlerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok Butler'in 2007 yılında önerdiği öğrenme (hakim olma), yetenek-

yaklaşma, yetenek-kaçınma ve işten kaçınma başarı yönelimlerini içeren modelin temel alındığı görülmektedir (örn: Nitsche ve diğerleri, 2011; Retelsdorf ve diğerleri, 2010 gibi). Butler 2012 yılında yaptığı çalışmada bu alt boyutlara ilişkiel amaçları (öğrencilerle daha çok yakın ve samimi ilişkiler kurma ve onlarla ilgilenme) ekleyerek modeli genişletmiştir. Butler (2007) aynı zamanda öğrenci başarı yönelimleri modelinin öğretmenler için de geçerli olabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından öğrenciler için önerilen 3x2 başarı yönelimleri modelinin öğretmenler için de uygun olacağı belirtilerek, bu model öğretmenler için de test edilmiştir (Mascret ve diğerleri, 2015a). Elde edilen sonuçlarla bu modelin öğretmenler için de uygun olduğu ve diğer başarı modellerinden daha etkili olduğu ifade edilmiştir (Mascret ve diğerleri, 2015a). Bu modele göre öz-yaklaşma yönelimi sergileyen öğretmenler; eskisinden daha iyi ve daha etkili bir eğitim vermeyi, öz-kaçınma yönelimi sergileyen öğretmenler; eskisinden daha kötü ve daha az etkili bir eğitim vermekten kaçınmayı, görev-yaklaşma yönelimi sergileyen öğretmenler; öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamayı, başarılarını desteklemeye ve başarılı olduklarından emin olmayı, görev-kaçınma yönelimi sergileyen öğretmenler; öğrencilerin başarısız olmalarına ve başarısızlıkla karşılaşmalarına engel olmayı, diğer-yaklaşma yönelimi sergileyen öğretmenler; diğer öğretmenlerden daha iyi bir eğitim vermeyi, onlardan daha iyi ve daha etkili bir öğretmen olmayı ve son olarak diğer-kaçınma yönelimi sergileyen öğretmenler; diğer öğretmenlerden daha kötü bir eğitim vermekten, onlardan daha kötü ve daha az etkili bir öğretmen olmaktan kaçınmayı hedeflemektedirler.

Bu çalışmada amaçlanan, daha önceki başarı yönelimleri modellerinden daha etkili ve kapsamlı olduğu ifade edilen (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011; Mascret ve diğerleri, 2015a) öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi (BY-Ö) ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak ve Türkiye bağlamında geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

3x2 BY-Ö ölçeğinin Türkçe versiyonu uygun örnekleme yöntemi ile Türkiye'nin çeşitli illerinden seçilen 207 (112 Kadın, 94 erkek ve 1 kişi cinsiyet belirtmemiş) öğretmene uygulanmıştır. Çeşitli branşlardan seçilen bu öğretmenlerin çoğunluğunu sınıf öğretmenleri (%14.5), İngilizce öğretmenleri (%12.1), matematik öğretmenleri (%11,6) ve fen bilimleri öğretmenleri (%9.2) oluşturmaktadır. Ayrıca, %18'i ilkokullarda, % 39'u ortaokullarda ve %43'ü liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimi 1 ile 36 yıl ($M=7.64$, $SS=6.78$) arasında değişmektedir. Çalıştıkları okullardaki haftalık ders saatleri ortamala 28 saattir ($SS=6.16$) ve ders verdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 10 ile 45 ($Medyan=26$, $SS=6.49$) arasında değişmektedir.

2.2. Ölçme Aracı

3x2 BY-Ö ölçeğini Macret, Elliot, ve Cury (2015a) daha önce Elliot, Murayama, ve Pekrun (2011) tarafından öğrenciler için geliştirilen ölçeği, Fransızca'ya çevirerek, öğretmenlerin başarı yönelimini ölçmek için uyarlamış ve geçerlik-güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Bu uyarlama çalışmasında Macret ve diğerleri (2015a) oluşturdukları madde havuzundan belirledikleri madde setleri ile birçok pilot çalışma yaparak ve bu madde setlerini farklı öğretmen örneklemelerine uygulayarak test etmişlerdir. Sonuç olarak doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizlerine dayanarak 3x2 modeline göre başarı yönelimlerini ele alan Başarı Yönelimleri Ölçeğinin (Elliot ve diğerleri, 2011) öğretmenler için de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenler için uyarlanan BY-Ö ölçeği, 3x2

modeline göre beklenen 6 faktörlü yapıyı desteklemiştir ($\chi^2_{(120, N=304)} = 150.73, p < .05, CFI = .99, IFI = .99, ECVI = .83, RMSEA = .029$). 18 maddeden oluşan bu ölçeğin her bir altboyutu üç maddeden oluşmaktadır. Macret ve arkadaşları 3x2 modelini, 2'li, 3'lü ve 2x2 modellerini de içeren 10 alternatif modelle karşılaştırarak, diğer modellerden daha iyi bir faktör yapısı elde edildiğini göstermişlerdir. Maddelerin standartlaştırılmış faktör yükleri ise .76 ile .95 değerleri arasında bulunmuştur. Altboyutlar ise şöyle isimlendirilmiştir: (1) Görev-Yaklaşma, (2) Görev-Kaçınma, (3) Öz-Yaklaşma, (4) Öz-Kaçınma, (5) Diğerleri-Yaklaşma ve (6) Diğerleri-Kaçınma. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar için 1 (hiç katılmıyorum) ve 7 (tamamen katılıyorum) aralığında değişen likert türü bir yanıtlama ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bu altboyutlar için hesaplanan Cranbach alfa değerlerinin .83 ile .94 arasında değiştiği görülmüştür. Bu da 3x2 BY-Ö ölçeğine ait verilerin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

2.3. Prosedürler

Orijinali Fransızca olan 3x2 BY-Ö ölçeğinin maddeleri ölçeği geliştiren yazarlar tarafından çeviri ve geri çeviri işlemlerinden geçerek İngilizceye çevrilmiş ve bu maddeler orijinal makalede de sunulmuştur (Macret, Elliot, ve Cury, 2015a). Bu çalışmada da bu maddeler öncelikle araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir ve daha sonra bu Türkçe ifadeler İngilizce yeterliliği olan iki eğitim araştırmacısı tarafından bağımsız olarak tekrar İngilizce 'ye çevrilmiştir (back translation). Ortaya çıkan anlam kaymalarını gidermek için bu kişilerle bir araya gelinip ifadelerin son hali için fikir birliği sağlanmıştır. Ayrıca, ölçeğin Fransızca olan maddeleri de araştırmacılardan temin edildikten sonra bir Fransızca dil uzmanı tarafından Türkçe ve Fransızca maddelerin anlam açısından eşdeğer olup olmadığı kontrol edilerek ölçek maddelerinin son hali kararlaştırılmıştır. Bir Türkçe dil uzmanının da görüşü alınmış ve ölçeğin maddeleri dil açısından anlaşılır ve uygun bulunmuştur. Ölçek maddeleri içerisinde öğretmenler tarafından anlaşılmayan ifadeler olup olmadığını test etmek için ise iki öğretmenden görüş alınmış ve öğretmenler tarafından bütün ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir. Ölçeğe verilen yanıtlar için orijinaline sadık kalınarak 1 (hiç katılmıyorum) ve 7 (tamamen katılıyorum) arasında değişen Likert türü ölçek kullanılmıştır. Çeviri süreci tamamlandıktan sonra 3x2 BY-Ö ölçeğinin Türkiye bağlamında da altı faktörlü yapıyı sağlayıp sağlamadığını araştırmak için 207 öğretmenden veri toplanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

3x2 BY-Ö ölçeğinin Türkçe versiyonu ile toplanan verilerle LISREL 8.8 programı kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu modelin verilere iyi uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2_{(120, N=207)} = 281.03, p < .05, RMSEA = .08, NNFI = .95, CFI = .96, IFI = .96, S-RMR = .047$). Maddelerin ilgili faktörlere ait standartlaştırılmış faktör yükleri (Lambda-X) .57 ile .86 arasında değişmektedir. Ayrıca altboyutlara ait güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa ile hesaplanmış ve bu değer .71 ile .85 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu da 3x2 BY-Ö ölçeğinin Türkiye bağlamında yapı geçerliliğinin sağlandığını ve bu ölçek ile toplanan verilerin yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış katsayıları (completely standardized solutions to LAMBDA-X) Tablo 1'de gösterilmiştir. Faaktör analizinden elde edilen diyagram ise Ek'de yer almaktadır. Ayrıca, her bir altboyuta ait güvenilirlik katsayısı ve örnek maddeler Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 1
Faktör yükleri (completely standardized solutions to Lambda X)

	Görev- Yaklaşma	Görev- Kaçınma	Öz- Yaklaşma	Öz- Kaçınma	Diğerleri- Yaklaşma	Diğerleri- Kaçınma
Madde 1	.57					
Madde 7	.74					
Madde 13	.76					
Madde 4		.64				
Madde 10		.74				
Madde 16		.80				
Madde 5			.68			
Madde 11			.82			
Madde 17			.84			
Madde 2				.57		
Madde 8				.72		
Madde 14				.73		
Madde 3					.82	
Madde 9					.74	
Madde 15					.86	
Madde 6						.72
Madde 12						.84
Madde 18						.83

Tablo 2
BY-Ö ölçeğinin altboyutlarına ait örnek maddeler ve güvenilirlik katsayıları.

Altboyut	Örnek madde	Cronbach alfa
Görev-Yaklaşma	Öğrencilerimin başarılarını arttırmaya çalışırım.	.71
Görev-Kaçınma	Öğrencilerimin başarısız olmalarını önlemeye çalışırım.	.77
Öz-Yaklaşma	Geçmiş yıllardan daha iyi ders vermeye çalışırım.	.82
Öz-Kaçınma	Eskisinden daha kötü ders vermekten kaçınmaya çalışırım.	.71
Diğerleri-Yaklaşma	Diğer öğretmenlerden daha iyi bir öğretmen olmaya çalışırım.	.85
Diğerleri-Kaçınma	Diğer öğretmenlerden daha kötü ders vermekten kaçınmaya çalışırım.	.84

3x2 BY-Ö nün Türkiye bağlamında da 6 faktörlü yapıyı sağladığı doğrulayıcı faktör analizi ile desteklendikten sonra faktörler için betimsel istatistikler ve faktörler arası korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerler Tablo 3'te gösterilmiştir. Betimsel istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin başarı yönelimlerinin oldukça yüksek olduğu gözükmektedir. Diğer altboyutlara oranla Diğerleri-Yaklaşma ve Diğerleri-Kaçınma hedeflerinin daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Altboyutlar arasındaki en yüksek ilişki yine bu iki altboyut arasında bulunurken ($r=.74$), en düşük ilişki ise Görev-Kaçınma ile Diğerleri-Kaçınma altboyutları arasında gözlenmiştir ($r=.16$).

Tablo 3
Betimsel istatistikler ve faktörler arası korelasyonlar

	Mean	SD	2	3	4	5	6
1.Görev-Yaklaşma	6.53	.49	.70**	.55**	.58**	.18**	.20**
2. Görev-Kaçınma	6.47	.55		.53**	.54**	.19**	.16*
3. Öz-Yaklaşma	6.43	.62			.72**	.18**	.19**
4. Öz-Kaçınma	6.44	.55				.20**	.22**
5. Diğerleri-Yaklaşma	5.46	1.35					.74**
6. Diğerleri-Kaçınma	5.85	1.20					

* $p<.05$, ** $p<.01$

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Macret, Elliot ve Cury (2015a) tarafından öğretmenler için geliştirilen 3x2 Başarı Yönelimi ölçeğinin Türkiye bağlamında da öğretmenlerin başarı yönelimlerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Türkçe'ye çevirilen BY-Ö ölçeği ile çeşitli branşlardaki öğretmenlerden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları modelin verilerle iyi uyum gösterdiğini, yani 18 maddeden oluşan BY-Ö ölçeğinin Türkiye bağlamında da 6 faktörlü yapıyı sağladığı görülmüştür. Ayrıca yapılan güvenilirlik analizi sonuçları bütün altboyutların yeterli iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, Türkiye'de öğretmenlerle yapılacak olan bundan sonraki başarı yönelimi çalışmalarında daha kapsamlı ampirik bulgular elde etmek amacıyla, 3x2 yaklaşımına göre tasarlanmış olan ve geçerlilik ve güvenilirliğine Türkiye bağlamında da kanıt sunulmuş olan BY-Ö ölçeği kullanılabilir.

Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) 3x2 başarı yönelimleri teorisini mevcut 2x2 başarı yönelimi teorisini genişleterek yeniden tasarlamışlardır. Bu model 2x2 modeli üzerine yapılandırılmış olmasına rağmen öğrenme-performans yaklaşımından daha farklı bir yapı ortaya koymaktadır. Elliot ve diğerleri, bu yaklaşımın başarı yönelimi çalışmalarını genişleteceğini ve daha açık hale getireceğini belirtmişlerdir. Bu amaçla öncelikle öğrencilerin başarı yönelimlerini ölçmek için 3x2 modeline dayanan bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu öğrenci ölçeği Türkçe'ye de uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Ağbuğa, 2014). Öğretmenlerin bu yeni 3x2 yaklaşımına göre başarı yönelimlerini ölçmek için ise 2015 yılında öğrenci ölçeğinin öğretmenlerin çalışma ortamına göre düzenlenmesiyle bir öğretmen ölçeği geliştirilmiştir (Mascret ve diğerleri, 2015a). Mascret ve arkadaşları mevcut çalışmalarda öğretmenlerin başarı yönelimlerini araştırırken çoğunlukla 3'lü modelin kullandığını belirtmiş ve bu 3x2 modelinin öğretmenler için 3'lü modelin ötesine taşıyan ilk uygulama olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Mascret ve arkadaşları BY-Ö ölçeğinin (öğrenci ölçeğinde de olduğu gibi) esnek kullanılabileceğini, yani gerekirse altboyutlarının ayrı ayrı kullanılabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bir diğer ifadeyle, bir çalışmada bütün altboyutları dahil etmek yerine örneğin sadece yaklaşma-temelli, sadece görev-temelli veya sadece diğerleri-temelli yönelimleri ile ilgili altboyut setleri kullanılabilir. Bu açıdan bakıldığında BY-Ö ölçeğinin Türkiye'deki öğretmen motivasyonu üzerine yapılan çalışmalara büyük katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, BY-Ö öğrenci başarı yönelimine oranla çok daha az olan öğretmen hedef yönelimi çalışmalarına ışık tutarak ileride bu konuda daha fazla ve daha kapsamlı çalışmalar yapılması için bir temel oluşturmaktadır.

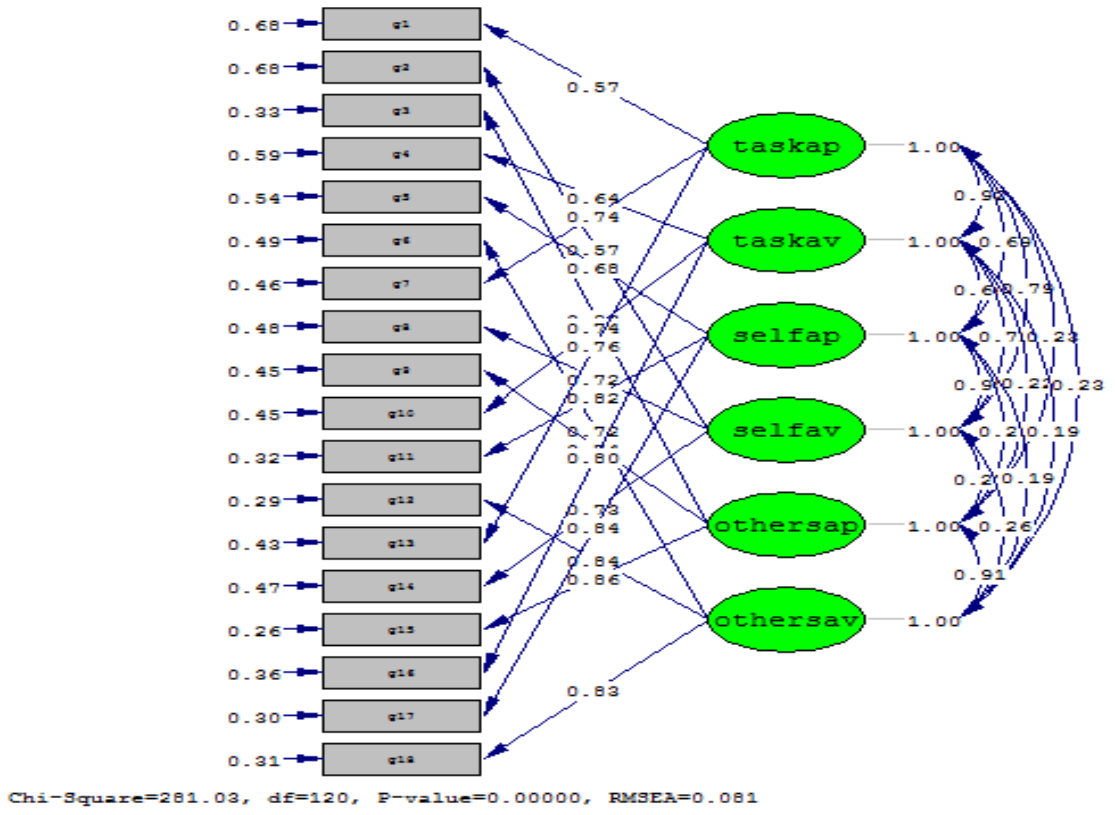
Bu araştırmanın bulguları eğitim araştırmaları ve öğretmen eğitimleri için bazı öneriler ortaya koymaktadır. Öncelikle, bu çalışmaya katılan öğretmenler çeşitli branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. İleriki çalışmalarda spesifik branşlara odaklanılarak belirli bir alandaki öğretmenlerin başarı yönelimleri belirlenebilir, hatta farklı branşlar arasında karşılaştırmalar da yapılabilir. Ayrıca, 3x2 modeline göre ölçülen başarı yöneliminin, öğretmenlerin meslekle ilgili öz-yeterlik, iş-doyumu, tükenmişlik gibi diğer motivasyonel değişkenleri ile olan ilişkileri de incelenebilir. Benzer şekilde hangi başarı yöneliminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğu da araştırılabilir. Diğer bir öneri ise öğretmenler için hizmet içi eğitim programları hazırlanırken, öğretim programında hedeflendiği şekilde öğrencilerin öğrenmelerine en çok katkıda bulunan başarı yönelimi türünün öğretmenlere kazandırabilecek şekilde tasarlanmasının dikkate alınmasıdır.

KAYNAKLAR

- Ağbuğa, B. (2014). 3x2 başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 177–207). New York, NY: Academic Press.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology: Special Issue*, 80, 706–722.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726-742.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affects learning. *American Psychologist*, 41, 1010–1018
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475. doi:10.1037/0022-3514.70.3.461.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 3, pp. 221–267). New York, NY: Academic Press.

- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory. The past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77–104). New York:Routledge.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015a). The 3× 2 achievement goal questionnaire for teachers. *Educational Psychology, 37*(3), 346-361.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015b). Extending the 3× 2 achievement goal model to the sport domain: The 3× 2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise, 17*, 7-14.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328–346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction, 21*(4), 574-586.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Praetorius, A. K., Nitsche, S., Janke, S., Dickhäuser, O., Drexler, K., Fasching, M., & Dresel, M. (2014). Here today, gone tomorrow? Revisiting the stability of teachers' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 379-387.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices and teachers' engagement. *Learning and Instruction, 20*, 30–46. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.01.001

Ek. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen standartlaştırılmış katsayıları içeren diyagram.



SUMMARY

Although students' achievement goal orientations have long been a major topic that is being studied extensively in literature, mostly in educational psychology, there has been surprisingly little research on teacher goal orientation. As students do, teachers also achievement oriented and motivated with regard to competence in classes and teachers also try to be good at a topic, a task or an activity or avoid to doing poorly. Therefore, not only the students' achievement goal orientations but also the teachers' achievement goal orientations are important research topics. Before preceding to teacher achievement goal orientations, it should be noted that there are too many perspectives on nature of students' motivations and achievement goal orientation theory draws the most attention in the literature. According to this theory, the goal is essentially what give an activity, a behavior purpose or meaning and the goal orientation has been a major construct of studies over thirty years.

The achievement goal construct was developed in the late 1970s and early 1980s in independent and collaborative works of many researchers. A dichotomous model of achievement goal model was proposed by these researchers, where they differentiated mastery goals from performance goals. The purpose is to develop competence and task mastery in previous (mastery goals) while the purpose is to demonstrate competence in latter (performance goals). In the 1990s Elliot and colleagues was expanded the dichotomous model of achievement goal through the incorporation an extra dimension of approach and avoidance toward the performance goal, trichotomous model. In new trichotomous achievement goal model, while mastery goal stay constant the performance goal construct is seperated to approach-avoidance. That separation leads to three goals; mastery, performance-approach, and performance-avoidance. Following that Elliot and colleagues revised the achievement goal construct by dividing mastery goals as mastery-approach and mastery-avoidance in 2000s. That new achievement goal model labeled as 2x2 achievement goal model.

In 2011 Elliot, Murayama, and Pekrun extended previous 2×2 model to a 3×2 model (including competency) by bifurcating mastery-based goals category into task-based and self-based categories. This produces six goals, as task-approach and avoidance, self-approach and avoidance, and other-approach and avoidance. The 3x2 achievement goal model was found to be more effective than dichotomous, trichotomous and 2x2 models and this achievement goal approach has begun to be used for teachers' achievement motivation. Thus, Elliot and colleagues extended this 3×2 model to teachers in 2015 in order to provide important insights into teachers' individual differences. According to this 3x2 model, extended for teachers, self-approach oriented teachers focus on teaching beter, more effective and more efficient than before; self-avoidance oriented teachers focus on avoiding teaching worse, less effective, and less efficient than before; task-approach oriented teachers focus on enabling, promoting, and ensuring students' success; task-avoidance oriented teachers avoid having failing students and their failure; other-approach oriented teachers focus teaching better than others and being a better and a more effective teacher than others; and other-avoidance oriented teachers focus on avoiding being worse, and teaching less effectively than others.

In the present study, we aimed to examine validity and reliability of the Turkish version of the 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers. The sample of the study consisted of 207 teachers (112 female and 94 male and one unspecified) from different fields and different cities. Their work experience as teachers changed from 1 year to 36 year ($M=7.64$, $SS=6.78$). Participants work in primary (18%), middle (39%), and high schools (43%).

3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers has eighteen-items and is consisted six subscales. Participants responded on a 7-point (1: strongly disagree to 7: strongly agree) Likert-type scales. In the present study, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to provide evidence

for the construct validity in Turkish context. Data were analyzed using LISREL 8.8 program. The results of confirmatory factor analysis showed that the eighteen items loaded on six factors as in the original scale. The fit statistics indicated good model fit to the data ($\chi^2_{(120, N = 207)} = 281.03$, $p < .05$, RMSEA= .08, NNFI = .95, CFI = .96, IFI= .96, S-RMR = .047) and the standardised factor loadings ranged from .57 to .84. In addition, Cronbach's alpha internal consistency coefficients ranged from .71 to .84. Overall findings provided evidences for that the 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers is a valid and reliable instrument in order to measure Turkish teachers' achievement goal orientations.

The Role of Metacognitive Skills in Predicting Achievement Motivation

Özlem Miraç ÖZKAYA, Okutman, Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, ozlem_mirac@hotmail.com,

orcid.org/0000-0002-6679-1891

Abstract: The aim of this research is to analyze the role of metacognition in predicting achievement motivation. For this purpose, Metacognitions Questionnaire (MCQ-30) and Achievement Focused Motivation (AFM) scales were applied to 618 students in Turkey, attending Faculties of Education of Cumhuriyet, İnönü and Fırat Universities. Survey method has been used through the research, and regression analysis has been conducted. Most of the correlations between sub-dimensions of metacognition and achievement motivation are found to be positive. The highest positive correlation is found between Cognitive Self-Consciousness (CSC) and external effects ($r = .43, p < .01$). Moreover, another positive correlation is to be between AFM (general) and CSC ($r = .43, p < .01$). According to the results of multiple regression analysis held between sub-dimensions of metacognition and achievement motivation, regression equality regarding prediction of achievement motivation is; $2.074 + 0.220 PBA - 0.007 UNCON - 0.041 CC - 0.107 NCT + 0.519 CSC$.

Key Words: metacognition, achievement motivation, motivation.

Üst Bilişsel Becerinin Başarı Motivasyonu Yordamasındaki Rolü

Öz: Bu çalışmanın amacı, üst bilişin başarı motivasyonu üzerindeki rolünü incelemektir. Bu sebeple, Üst Biliş Ölçeği ve Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler Türkiye’de, İnönü, Fırat ve Cumhuriyet Üniversitelerinde, Eğitim Fakültelerinde okuyan 618 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma kapsamında anket metodu kullanılmış ve regresyon analizi uygulanmıştır. Üst biliş ile Başarı Motivasyonunun alt boyutları arasında yapılan korelasyon sonucunda, bir çok altboyut ilişkisi pozitif çıkmıştır. En yüksek pozitif korelasyon bilişsel öz bilinç (CSC) ve dış etkiler arasında bulunmuştur ($r = .43, p < .01$). Ayrıca, diğer bir pozitif korelasyon da genel başarı odaklı motivasyon ile bilişsel öz bilinç (CSC) arasında bulunmuştur ($r = .43, p < .01$). Üst biliş ve başarı motivasyonu alt boyutları çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, başarı motivasyonu tahmini üzerindeki regresyon denklemi şu şekildedir: $2.074 + 0.220 PBA - 0.007 UNCON - 0.041 CC - 0.107 NCT + 0.519 CSC$

Anahtar Kelimeler: üst biliş, başarı motivasyonu, motivasyon.

1. INTRODUCTION

Having a general look at the living things in nature including animals, plants and human beings; human beings differ from the rest in terms of their various abilities the most important of all being their ability to think, which can be taken as the source for many other features they can perform.

Ability to think is a very important feature that controls any kind of performance one performs. Thinking and thus making decisions is a continuous process followed by human beings, as people constantly think and decide on various issues, which can not be put aside. As a result of these decisions, what comes next is the outcome of the decisions which puts forward the strong and weak sides of the thought or the decision that takes place. Thus, a successful decision making involves one's ability to use his knowledge efficiently and think appropriately which would in turn affect his life. Therefore, thinking can be taken as a very important feature of mankind which affects every aspect of one's life path.

After all, people constantly get involved in the thinking process no matter what the subject is, how difficult or important it is, or for whom it is done for. So, as every human being is involved in this kind of a process, what is important is how well they do it. Some of the thoughts can sometimes be based on inadequate knowledge, or can be biased and so on. However, due to the fact that thinking and thus giving decisions is an effective factor in one's life effecting their flow of life, what should be done is to think efficiently which involves being aware of 'what to' and 'how to' know and thus learn. Therefore, if one gets aware of the cognitive processes they are involved in, their self-awareness would help them understand, control and improve their cognitive processes, which is named as "metacognition."

1.1. Metacognition

Metacognition is a concept claimed to be essential for the twenty-first century (Blakey and Spence, 1990) and important in every aspect of life and school (Mindshift, 2016). Metacognition is said to be a quality needed by human beings in order to be able to solve any kinds of problems they face (Tunca and Akın-Şahin, 2014, 48) and is used in various disciplines in different ways (Tanner, 2012, pp. 113). Hacker, Dunlosky and Graesser (1998, pp.xiii) have put forward the fact that 503 articles and 169 sections of books have been allocated for the topic of metacognition between the years of 1979 and 1995, showing how much attention has been given to the topic.

Metacognition in broad terms means thinking about thinking (Blakey and Spence, 1990; Lai, 2011, 2; Martinez, 2006, pp.696; Mindshift, 2016; Peirce, 2003; TIP, 2011). In terms of Dean and Kuhn (2003, pp.3) and McCormick (2003, pp.93) on the other hand, metacognition is defined as 'knowing about knowing.' Moreover, GAC (2011, pp.1) defines metacognition as thinking about thinking and knowing, having combined both of the definitions. Thus, considering three of the definitions given metacognition can also be defined as "self awareness of one's own cognitive process" (Doğan, 2014, pp. 6, 14; Gordon, 1996, pp.47; Kane, 2011, pp. 128; Magno, 2010, pp.142; Özsoy, 2008, pp. 713; Tunca and Akın-Şahin, 2014, pp. 48).

The concept of metacognition, which includes the process of evaluating and monitoring one's own mental capacity and using it accordingly has been first used by Flavel (GAC, 2011, pp.2; Genbilim, 2011). Flavel (1976, pp.232) has defined the term metacognition as one's knowledge on his own cognitive process or anything related to it (TIP, 2011). Thus, in short, the term in a way can be explained as knowledge about one's own thinking, or knowing how to think. Therefore, metacognition can also be taken as a thinking process that involves, needs high-level thinking (Mindshift, 2016).

According to a research conducted on metacognition, it has been found that the learners with metacognitive abilities needed to be aware of the process of their learning rather than what –the content– they learn in order to improve their learning outcomes (Gordon, 1996, pp.46). Thus, within the concept of metacognition, it is the process, the steps, that should be paid attention to no matter what the topic is.

Having a further look at the concept, metacognition is put forward as a metacognitive capacity which separates human beings from other living things, and one's ability to analyze his own thoughts (Costa, 2008, 24; Kuhn and Dean, 2004, pp.270; Pintrich, 2002, pp.222). Similarly, the concept has also been defined as the control and monitoring of thoughts (Martinez, 2006, pp.696). Metacognition is defined as a concept that includes knowledge and regulation of cognition (Akpunar, 2011, pp. 358; Lai, 2011, pp. 2, 33; Magno, 2010, pp. 142; Özsoy, 2008, pp. 716). Moreover, according to another view, metacognition has been defined as the knowledge about cognition in general in addition to the knowledge about one's own cognition (Pintrich, 2002, pp.219). Therefore, it can be assumed that metacognition includes one's awareness on his own thinking as well as on cognition in general.

Metacognition is also defined as helping individuals in their thinking, information processing and monitoring of their own learning processes (Gordon, 1996, pp.46). In addition, it is suggested that metacognition consists of planning, monitoring/regulating and evaluating the plan (Blakey and Spence, 1990; Garrett, Alman, Gardner and Born, 2007; Gordon, 1996, pp.49; NCREL, 2011; Peirce, 2003; Pintrich, 2002, pp.220).

As claimed by Gordon (1996, pp.49), metacognition helps individuals in monitoring their own cognitive processes to solve problems, gain insight and become critical thinkers – Critical thinking can be defined as objective, perceptive and in-depth thinking (Aybek, 2007, pp.1) including the thinking, implication, analysis and assessment processes. Similarly, as suggested by Martinez (2006, pp.696), metacognition can be analyzed under three categories; *metamemory and metacomprehension* – one's understanding on his own knowledge state–, *problem solving* and *critical thinking*.

Nevertheless, the features of metacognition include; awareness of one's own brain and learning process, knowledge on the most appropriate learning techniques, planning appropriate approaches towards the learning processes aimed to be succeeded, using effective learning strategies, being able to monitor one's own learning situation and knowing how much the knowledge has been learned, and knowing effective ways for recalling the information needed (Drmrod, 1990, pp.292: Referenced in Genbilim, 2011). Moreover, as suggested by Pintrich, (2002, pp.222) individuals being aware of their own thinking, knowledge, and thus strengths and weaknesses would be able to adjust their cognition and thoughts accordingly which would lead them into being more adaptive and thus would help them learn more easily. Therefore, metacognition can be claimed to be important in terms of individuals to be able to manage their own cognition (Kuhn and Dean, 2004, pp.270).

Metacognitive knowledge is divided into three aspects; *knowledge on individuals* referring to our knowledge and beliefs on individuals' cognitive processors; *knowledge on duty* referring to the knowledge on what to do when faced with a situation; *knowledge on strategies* referring to the knowledge on how to use our brain on learning things (GAC, 2011, pp.2; Genbilim, 2011; Pintrich, 2002, pp.224). Furthermore, the concept of metacognition is classified under three headings by (Genbilim, 2011) as; *cognitive monitoring* – ability to monitor one's own knowledge and knowledge process –; *cognitive regulation* – one's re-regulating of his own thinking process –; and *cognitive monitoring and regulation* – ones ability

to monitor his own knowledge and thoughts as well as using these information in regulating later cognitive process (Genbilim, 2011).

Within the concept of metacognition, in order for the individuals to be able to increase their metacognitive abilities, three types of knowledge are needed; declarative, procedural and conditional (Peirce, 2003; Schraw, 1998, pp.114). To begin with, *declarative knowledge* refers to the factual information that is already known, next *procedural knowledge* refers to the knowledge on how to do something, and lastly, *conditional knowledge* refers to the knowledge on when to use the related strategies. Moreover, as suggested by Blakey and Spence (1990), problem-solving as well as research activities in all subjects are claimed to be providing opportunities for developing metacognitive strategies. Furthermore, the strategies for developing metacognitive behaviours include; specifying what is known and what is unknown, talking about thoughts, keeping a thinking journal, planning and self-auditing, questioning thinking processes and self-evaluation (Blakey and Spence, 1990; Peirce, 2003; Winne and Hadwin, 1998, pp.277-304. In addition to the strategies one makes use of for developing metacognition, there are some strategies needed to be made use of in order to use metacognitive process effectively. These strategies include; combining new knowledge with the old ones, selecting the thinking strategies, planning, monitoring and evaluating the thinking process (Blakey and Spence, 1990; Genbilim, 2011).

Having taken a close look at the definition as well as the features and developmental strategies of metacognition, it can be claimed that the concept of metacognition is considered to be especially important due to its positive effects on learning, critical thinking and problem solving in addition to memorizing, understanding and applying (Hartman, 1998, pp.1). Considering the concept of metacognition, what is of most importance is one's being aware of himself which brings about one's ability to regulate himself towards anyway he decides, leading into the awareness on the process (Peirce, 2003). As suggested by Blakey and Spence (1990), metacognition helps individuals to successfully cope with various new situations as it fosters the development of good thinkers and learners, successful in problem solving.

Therefore, it can be claimed that metacognition has an important role in learning (Pintrich, 2002, pp.222-223). Metacognition is a rather important concept in terms of every individual due to its importance in leading individuals to meaningful learning which includes effective learning in all aspects together with the awareness of the process which would help individuals plan, monitor and evaluate their own learning process. Thus, it is important for the individuals to be familiar with their own way of learning strategies, as otherwise they can not be effective in regulating themselves. In other words, when individuals are aware of what they learn and what they are going to learn, and if they be able to plan their knowledge and thoughts, they can be more effective in learning.

Keeping in mind the importance of metacognition as it is effective on improving knowledge, skills and character qualities (Mindshift, 2016), it is crucial for individuals to be able to learn and apply it in order to be successful in learning (Doğan, 2013, pp. 11; Zhonggen, 2017, 159). Similarly, metacognition is said to have positive relationship with academic success (Doğan, 2013, pp. 11; Hrbáková, Hladík and Vavřová, 2012, pp. 1810; Landine and Stewart, 1998, pp. 200; Özsoy, 2008, pp. 729). As metacognition is something that can be taught and thus be learned, and as it is important for human beings, one of the ways to develop, or teach metacognition is through giving opportunities to the students to practice situations that require metacognition. Another way for teaching metacognition is modeling, referring to the teachers going through think-aloud processes in order for the students to internalize the process. Lastly, it is important for the children to be given some chance to be able to interact with the others in order to practice the metacognitive process (Martinez, 2006, pp.699).

As teaching as well as learning the metacognitive process is crucial, it is important that teachers use easy-to-use assessments in order to be aware of the individuals' knowledge and appliance of metacognition. There are claimed to be various assessment methods in metacognition although it is difficult to be measured, and they are; controlled lab experiments, self-report methods, think-aloud approach and teacher observation (Lai, 2011, pp. 35). In addition, two verbal report methods; interviews and think-aloud protocols, are mentioned by Gardner (1988) for measuring metacognitive knowledge (McCormick, 2003, pp.93). Moreover, Learning and Study Strategies Inventory (LSSI) is a well known broad based measure of study skill used for the measurement of metacognition (McCormick, 2003, pp.93).

1.2. Achievement Motivation

Motivation is an effective force in achievement (Akbabai 2006, pp. 359; Akpan and Umobong, 2013, pp. 385) as they get ready to take action, work and learn when they are motivated (Akbaba, 2006, pp. 314; Soyer et al., 2010, pp. 227). Whereas motivation is considered as a process directing and urging individuals to perform an action, achievement motivation is defined as a process leading individuals to behavior, aiming to achieve a certain standard (Kaplan, 2009). Moreover, achievement motivation is defined as a need which influences individuals' performance, including needs to meet goals, accomplish and receive feed back (AlleyDog.com, 2011). Zenzen, in addition, defines the concept as a non-conscious process, during which individuals make decisions on how to act (2002, pp.1). Furthermore, achievement motivation is also defined to be related with how inspired individuals are on pursuing and accomplishing their goals (American Business.org, 2011). Nonetheless, another definition of achievement motivation is given as the tendency to make an effort for success (E.notes.com, 2011; Rblewis.net, 1999). Achievement motivation has a great effect on academic engagement, meaning that; when students are motivated they become more engaged in academic work which eventually results in good academic performance or success (Akpan and Umobong, 2013, pp. 389). Also, according to Yusuf (2011, pp. 2625), achievement motivation is to influence academic accomplishment. Chetri (2014, pp. 250) and Soyer et al. (2010, pp. 227) in addition, supports this finding by claiming that when an individual has more motivation, they are more likely to achieve. Akbaba (2006, pp. 360) on the other hand, similarly focuses on motivations effect on success, focusing on the fact that there is a two sided relationship between motivation and success, both leading to eachother. Therefore, achievement motivation can be put forward as a process for specific purposes, which lead individuals to success, and thus accomplish their goals, all of which in turn support motivation again.

Intrinsic and extrinsic motivations are the two important motives of achievement motivation which help to foretell about it (Achievement Motivation, 2010; Akbaba, 2006, pp. 345; Soyer et al., 2010, pp. 228). Intrinsic motivation is about the desires of the individuals that involve performing behaviors or tasks for their own sake, whereas extrinsic motivation is about performing these actions in order to earn rewards or avoid punishments that come from others (Akbaba, 2006, pp. 345; American Business.org, 2011; Soyer et al., 2010, pp. 228).

Therefore, achievement motivation, in short, can be interpreted as a drive which makes individuals become willing to learn or do things through intrinsic or extrinsic motives. Thus, the individuals get inspired and try harder for accomplishing their goals. Thus, achievement motivation can be defined as a process that lead individuals' behavior and thus influence their performance, and carry them to success.

1.3. Metacognition and Achievement Motivation

Considering motivation together with the concept of metacognition, Schraw, Crippen and Hartley (2006, pp.111) suggest that their relation can clearly be put forwards through the fact that they are two of the three components of self-regulated learning – An individual/self learning ability or social behavioral factor used by the individuals which includes the individuals' being knowledgeable about their learning styles and techniques, and how to cope with the difficulties while learning (Lennon, 2010, pp.70; Woolfolk, 1998, pp.407; Zimmerman, 1989, pp.329) – together with the third element being cognition – the process of thinking. In addition, Landine and Stewart (1998, 208) found out that metacognition and motivation had positive relationship together with self-efficacy (having confidence in one's own competence).

Whereas metacognition is to be the ability to plan, monitor and evaluate one's own learning, motivation, and in specific achievement motivation is the driving force for students' learning goals and other activities they engage in. Moreover, a motivated student is defined as someone actively engaged in the learning process (Stavrianopoulos, 2007, pp.1), putting forward its important effect on metacognition. Lai (2011, pp. 34) in addition, explains the relationship between motivation and metacognition as; motivation being set of beliefs and attitudes that underlies the development and expression of metacognition.

The relationship between metacognition and motivation can be explained through motivation and metacognition being effective factors on each other. Metacognition is an effective factor in all areas as it is, in broad terms, one's being in charge of his thoughts. Therefore, as metacognition affects self-efficacy and attribution, it would also be quite effective in terms of one motivating himself. In other words, as one goes through a process and succeeds or fails, he believes his success or failure to be due to some reasons. Thus, he would promote self-confidence and therefore motivation when he gets to be successful (Peirce, 2003). Metacognition is found to have a significant effect on academic motivation together with mastery goals; thus as long as individuals have deep and complete understanding their motivation gets to be higher (AL-Baddareen, Ghaith and Akour, 2015, pp. 2071). In addition, the findings of the study conducted by oğuz and Ataseven (2016, 61) puts forward the fact that developing metacognitive skills helps individuals to learn better which in turn supports their motivation.

Ling and Dejun (2003) have revealed in their research that motivation is an energizing device for metacognition similar to Oğuz and Ataseven (2011, 56). In other words, the result of the research put forward the fact that metacognition was affected by motivation which is also claimed by Lai (2011, pp. 34). Also, Vollmeyer and Rheinberg (1999, pp.541) suggested the fact that more motivated individuals analyze more deeply. After all, it is suggested that the individuals are more likely to monitor their understanding of information which interests them (Garrett et al, 2007). Therefore, it can be concluded that motivation is an important aspect effecting metacognition.

It is claimed by GAC (2011, pp.4) that both positive and negative emotions that emerge due to metacognitive self evaluations directly affect individuals' motivation. Moreover, he suggests the fact that metacognition also affects motivation by helping individuals understand themselves, their own situation and thus help them to improve themselves (GAC, 2011, pp.5). In addition, it is also suggested that as individuals use metacognition to improve their weak areas, they can find hope and thus become motivated (GAC, 2011, pp.5).

After all, motivation and metacognition are suggested to have two common goals; to understand the interaction between metacognition and motivation with the learner factors to influence learning outcomes in positive ways, and to test whether and how learning

environments can improve metacognition and motivation in order to increase individuals' learning (PSLC, 2011). Therefore, an important common point of the two concepts can be explained as them being effective in individuals' success in learning, and thus academic achievement.

Within a research conducted among 137 participants taken from a midsize northeastern urban college in order to analyze the relationship between motivation and metacognition, the result revealed that there was a positive relationship between two, and both of them were found to be effective on students' academic success (Stavrianopoulos, 2007, pp.7). Moreover, in another research, done concerning the relationship between metacognition and success, it has been found out that teaching students metacognitive strategies lead the students into performing better and thus being successful (Coutinho, 2007, pp.44-45; GAC, 2011, pp.7; Landine and Stewart, 1998, pp.202), which can as well be linked to motivation which also has positive relationship with success. This relationship between the three concepts –motivation, metacognition and success– has also been supported by GAC (2011, pp.7-8) by the claim that metacognition, together with motivation can be used to further motivate the individuals as well as leading them into achieving more.

The aim of this research is to address role of metacognition in predicting achievement motivation. To this end, the following questions are attempted to be answered:

- What are the relationships between the sub-dimensions of achievement motivation and the sub-dimensions of metacognition?
- Is there a relationship between metacognition and achievement motivation considering the gender variable?
- What are the relationships between achievement motivation and each of “External effects”, “Internal effects”, “Goal Enhancement”, and “Self-consciousness”?

2. METHODOLOGY

2.1. Sample

The sample of the study included total of 618 students from the Faculties of Education of Cumhuriyet, İnönü and Fırat Universities, in Turkey. Among the 618 students 375 of them were from Cumhuriyet University, 89 of them were from İnönü University and 154 of them were from Fırat University.

Two scales were applied to the students at the same time; one of them being ‘Metacognitions Questionnaire (MCQ-30)’ and the other one being ‘The Achievement Focused Motivation (AFM) Scale.’

2.2. Scales

Metacognitions Questionnaire was first developed by Wells and Cardwright-Hatton (2004), and was then adapted for the Turkish population by Tosun and Irak (2008). The scale is used to operationally define and measure an individual's metacognitive beliefs and it consists of five subscales:

- *Positive Beliefs About Worry (PBAW)*: The belief in the benefit and value of worrying.
- *Uncontrollability (UNCON)*: The fear of not being able to control worries.
- *Cognitive Confidence (CC)*: The level of doubting one's own memory.
- *Need to Control Thoughts (NCT)*: The belief in the necessity of controlling one's own thoughts.

- *Cognitive Self-Consciousness (CSC)*: The level of competence on one's own cognition.

The other scale used in the study was the Achievement Focused Motivation (AFM) Scale developed by Semerci (2010). This scale has been applied to 827 students so far; including the students of Atatürk University (Erzurum), Cumhuriyet University (Sivas), Fırat University (Elazığ), Muş Alparslan University (Muş) and Yüzüncü Yıl University (Van). As a result, a 4-factored structure has been revealed (Semerci, 2010, pp.2126):

- *External Effects (EE)*: The effects of the things, which are not within the internal world of individuals, on learning and success. These include situations like; getting encouraged, feeling valuable due to others, appreciating helping the others, etc.

- *Internal Effects (IE)*: The effects of the things, which are about the internal world of individuals, on learning and success. These include situations like; feeling the necessity of getting ready for the next lesson, having the excitement for learning the innovations, appreciating studying, etc.

- *Goal Enhancement (GE)*: The enhancement of the vision of one's own, including; having a desire to take high grades, having a desire to be a pioneer in new fields, working for taking higher grades, etc.

- *Self Consciousness (SC)*: Knowledge about one's own personality; knowing how to react in various situations. These kinds of situations include; believing in one's own success, getting motivated through substantial learning activities, not getting discouraged by failures.

The scale's KMO value has been found to be 0.911 and the value of Barlett test has been found to be 7361.928 (Df=595, P<.05). Thus, it was seen that after the factor analysis, the scale provided 37.910% of the total variance. In addition, the item-total correlations of the AFM scale varied between 0.36 and 0.58. Moreover, within the study, 49 data-paired were applied and it was found out that test-retest correlation was 0.977 (p<0.01). Furthermore, correlation coefficient between the two halves points was 0.895(p<0.01) and Cronbach Alpha Coefficient of AFM scale was 0.896 (35 items) (Semerci, 2010).

2.3. Process

The survey method has been used through the research. The correlations between the sub-dimensions of both metacognition and achievement motivation have been analyzed. Moreover, regression analysis – it is used in order to define how a dependent variable is explained through the other independent variables, giving the researcher information on their relationship, giving the predictions on unknown variables (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2006, 154) – has been conducted within the study.

3. FINDINGS

Considering the 618 students participating in the study, 263 were male (% 42.60) and 355 were female (57.40 %). Moreover, most of the correlations among the sub-dimensions of metacognition and sub-dimensions of achievement motivation were found to be positive. However, the highest positive correlation was found between “Cognitive Self-Consciousness” of metacognition and “external effects” of achievement focused motivation (r= .43, p< .01), together with another positive correlation between Achievement Focused Motivation (general) and “Cognitive Self-Consciousness” of metacognition (r= .43, p< .01).

There found to be low correlations between Cognitive Confidence (a sub-dimension of metacognition) and external effect (r=.04, p>.05), internal effect(r=-.01, p>.05), goal enhancement (r=-.04, p>.05), self-consciousness (r=.04, p>.05), which are the sub-dimensions of achievement motivation and AFM (general) (r=.04, p>.05),.

The correlations between gender and sub dimensions of metacognition skills were generally found to be close to zero, which indicates that there is not a significant relationship between them. However, meaningful correlations were found between gender and sub-dimensions of achievement motivation; gender and external effect ($r=.15, p<.01$), gender and internal effect ($r=-.10, p>.05$), gender and goal enhancement ($r=-.15, p<.01$), gender and AFM (general) ($r=.14, p<.01$), excluding gender and self-consciousness ($r=.04, p>.05$). The correlation results are presented as follows:

Table 1:
Correlation among Sub-dimensions of Metacognition and Achievement Focused Motivation

	Gender	PBAW	UNCON	CC	NCT	CSC
1. Gender	-	-.05	-.04	-.04	.07	.06
2. External effects	.15**	.22**	.21**	.04	.14**	.43**
3. Internal effects	.10*	.23**	.14**	-.01	.06	.34**
4. Goal Enhancement	.15**	.26**	.20**	-.04	.11**	.33**
5. Self-consciousness	.04	.26**	.15**	.04	.02	.36**
6. AFM(General)	.14**	.28**	.21**	.04	.10*	.43**

p<.05* p<.01**

Notes: Positive Beliefs About Worry (PBAW), Uncontrollability (UNCON), Cognitive Confidence (CC), Need to Control Thoughts (NCT), Cognitive Self-Consciousness (CSC).

1048

The sub-dimensions regarding metacognition in Table 1 –positive beliefs about worry, uncontrollability, cognitive confidence, need to control thoughts and cognitive self-consciousness– are to be taken as independent variables, and thus the achievement motivation variables –External Effects, Internal Effects, Goal Enhancement, Self-Consciousness and AFM in general– are to be taken as the dependent variables.

Considering the positive beliefs about worry, uncontrollability, cognitive confidence, need to control thoughts and cognitive self-consciousness variables, the results of the regression analysis regarding the prediction of achievement motivation are given in the following:

Table 2.
Results of regression analysis regarding prediction of achievement motivation

Variable	B	Std-Err.	B	T	P	Zero-order R	Partial r
Constant	2.074	0.162	-	12.781	0.000	-	-
PBAW	0.220	0.056	0.163	3.915	0.000	0.284	0.156
UNCON	-0.007	0.050	-0.006	-0.144	0.885	0.208	-0.006
CC	-0.041	0.039	-0.043	-1.062	0.289	0.037	-0.043
NCT	-0.107	0.048	-0.096	- 2.254	0.025	0.101	-0.091
CSC	0.519	0.055	0.414	9.460	0.000	0.434	0.357

R=0.462 R²= 0.214 F_(5,612)= 33.283 p=0.000 Durbin-Watson (D.W.) Statistic=1.816

Zero-order and partial correlations between interpreting variables and dependent (what is interpreted) variable indicate that there is a positive relationship between PBAW and achievement motivation, which can be interpreted as a low level relationship ($r= 0.284$), the correlation between the two variables being $r= 0.156$ considering the other variables.

Moreover, it is seen that there is a low and positive relationship between UNCON and achievement motivation ($r= 0.208$); however, the correlation between the two variables are to be calculated as $r= -0.006$ considering the other variables. In addition, there is found to be a low and positive relationship between CC and achievement motivation ($r= 0.037$), whereas the correlation between the two variables was calculated to be $r= -0.043$ considering the other variables. Furthermore, another low level positive relationship was found between NCT and achievement motivation ($r= 0.101$); their correlation being calculated as $r= -0.091$ considering the other variables. Lastly, there was found to be another positive relationship between CSC and achievement motivation which is considered to be at intermediate level ($r= 0.434$); however, the correlation between the two variables was calculated as $r= 0.357$ upon checking of the other variables.

According to Field (2009, pp.7), “R” stands for the values of the multiple correlation coefficient between the predictors and the outcome. Therefore, when only independent variables (positive beliefs about worry, uncontrollability, cognitive confidence, need to control thoughts and cognitive self-consciousness) are used as predictors, there turns up to be a simple correlation between dependent and independent variables ($R=0.462$). On the other hand, “R²” is a measure of variability, focusing on how much variability is accounted for by the predictors, considering the outcome. In this research, R²'s value for the model is found to be 0.214, which means that independent variables account for 21.4% of the variation in achievement motivation. That is, the 5 variables of metacognition, mentioned above, are all together found to be explaining around 21.4 % of the total variance in achievement motivation.

The results of the analyses revealed that there is a significant, low level relationship between all of; positive beliefs about worry, uncontrollability, cognitive confidence, need to control thoughts and cognitive self-consciousness and students' achievement motivation scores ($R= 0.462$, $R^2= 0.214$, $p<0.01$). According to the standardized regression coefficients (β), the relative order of importance of interpreting variables is as follows: Positive beliefs about worry, uncontrollability, cognitive confidence, need to control thoughts and cognitive self-consciousness.

The T- test results regarding significance of the regression coefficients revealed that PBAW, NCT and CSC are to be meaningful instruments for predicting achievement motivation, whereas the other two variables (UNCON, CC) are found not to have any significant effect on achievement motivation.

Besides, autocorrelation has also been considered during the regression process, and it is found to violate the Ordinary Least Squares (OLS) assumption that the error terms are uncorrelated. After all, the autocorrelation test is also known as the Durbin–Watson statistic as claimed by Field (2009, pp.7), and this statistic informs us about whether the assumption of independent errors is tenable. As the value gets closer to 2 it is interpreted to be better, as it means the assumption of independent errors is tenable. Considering the present data, the value is found to be 1.816, which is so close to 2 that the assumption has almost certainly been met.

Consequently, according to the results of multiple regression analyses held between sub-dimensions of metacognition and achievement motivation, the regression equality regarding prediction of achievement motivation is found to be as follows:

$$\text{Achievement motivation} = 2.074 + 0.220 \text{ PBAW} - 0.007 \text{ UNCON} - 0.041 \text{ CC} - 0.107 \text{ NCT} + 0.519 \text{ CSC}.$$

4. CONCLUSION

Considering the present study, it mainly addresses metacognition as a predicting factor on achievement motivation, having 618 students participated within the study. Through the study, achievement motivation has been considered with its four sub-dimensions –external effects, internal effects, goal enhancement, self consciousness– while metacognition has been considered with its five sub-dimensions –positive beliefs about worry, uncontrollability, cognitive confidence, need to control thoughts, cognitive self-consciousness.

As a result of the analyses, considering the gender variable, it has been found that gender and metacognition had no meaningful relationships; meaning that metacognitive abilities are found not to vary according to gender. In addition, having a look at the relationship between gender and achievement motivation variables, it has been put forward that gender and achievement motivation had a relationship which was rather low. However, having a specific look at the achievement motivation dimensions, external effect and achievement focused motivation in general are found to have positive and low level relationships, whereas internal effect and goal enhancement had negative and low level relationships with gender, self-consciousness having no relationship at all. Therefore, it can be interpreted that, while metacognition has no relationships with gender differences, achievement motivation generally varies according to gender differences in low levels.

It has been found that there are positive relationships between the four sub-dimensions of achievement motivation and the five sub-dimensions of metacognition; the two most important relationships being between cognitive self-consciousness, and achievement focused motivation in general and external factors variable of achievement motivation. Thus, it is clearly put forward that metacognition and achievement motivation have a meaningful relationship and an increase in one of them would lead in to an increase in the other, as well as the vice versa. This finding has found support from various studies, claiming that there is a positive relationship between motivation and metacognition (Coutinho, 2007, pp.44-45; GAC, 2011, pp.7; Garrett et al, 2007; Lai, 2011, pp. 34; Landine and Stewart, 1998, pp.202; Oğuz and Ataseven, 2016; Stavrianopoulos, 2007, pp.7). This situation has also been partially supported by Ling and Dejun's (2003) research through claiming that metacognition was affected by motivation. Moreover, according to Vollmeyer and Rheinberg (1991, pp.541), motivated individuals analyze more deeply, meaning again that motivation is effective on metacognition, and according to Hrbackova et al. (2012, pp. 1809), as long as the individuals believe that the success depends on them (intrinsic motivation), they may have a higher level of metacognition. On the contrary, AL-Baddareen et al. (2015, pp.2071) and GAC (2011, pp.4) partially supports the finding of this study by claiming that metacognition is effective on motivation.

Considering metacognition's predictions on achievement motivation, it has been put forward that all of positive beliefs about worry, uncontrollability, cognitive confidence, need to control thoughts and cognitive self-consciousness had positive relationships with achievement motivation, cognitive self-consciousness having the strongest relation among all. Therefore, it can be concluded from these information that metacognition in general –and especially cognitive self-consciousness in specific–, is effective in predicting achievement motivation, meaning that having metacognitive abilities would lead the individuals to being motivated as suggested by the other finding considering motivation and metacognition being effective on each other. In addition to this information, it has been put forward by the analysis that metacognition, all together with its dimensions, in general explains and thus predicts about %21.4 of achievement motivation, meaning that although metacognition is effective on

achievement motivation, it can explain around %21.4 percent of it, the rest being effected by other kinds of variables. Afterall, although metacognition is an effective factor on achievement motivation, having high levels of achievement motivation does not solely depend on metacognitive abilities.

It is crucial to mention that; it is important for individuals themselves as well as the teachers to work towards developing their metacognitive abilities. Individuals who are aware of their cognitive process and are able to regulate their own learning would be better in making use of appropriate metacognitive strategies, which would in turn help them ease their own problem solving skills. Thus, this situation would motivate the individuals and carry them to success, which would motivate them more and than in turn again support and bring more success at the end, and so on. As the individuals become more successful, they would continue to improve themselves which would in turn lead them into becoming more knowledgeable and thus aware of their own thinking.

In short, it can be claimed that metacognition and motivation are interrelated concepts and they have a positive relationship as well as being effective on individual's learning outcomes, which in turn again support both of the concepts. So, metacognition, motivation and success can be seen as having a close relationship in which all three affect each other in one way or another.

REFERENCES

- Achievement Motivation. (2010). *You need to understand the importance of achievement motivation to achieve success*. Retrieved June 4, 2011 from <http://achievementmotivation.com/you-need-to-understand-the-importance-of-achievement-motivation-to-achieve-success.htm>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akpan, I.D. and Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of studnets in the Nigerian classroom. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, MCSEER Publishing, Rome-Italy*, 2(3), 385-390.
- Akpunar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- AlleyDog.com. (2011). *Achievement motivation*. Retrieved June 4, 2011 from <http://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Achievement%20Motivation>
- AL-Baddareen, G.; Ghaith, S. And Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predicators of academic motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073.
- American Business.org. (2011). *Achievement motivation*. Retrieved June 4, 2011 from <http://american-business.org/10-achievement-motivation.html>
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1-12.
- Blakey, E. and Spence, S. (1990). Developing metacognition. *ERIC*. Retrieved August 25, 2017 from <http://www.ericdigests.org/pre-9218/developing.htm>

- Chetri, S. (2014). Self-concept and achievement motivation of adolescents and their relationship with academic achievement. *International Journal of Advancements in Research and Technology (IJOART)*, 3(5), 236-253.
- Costa, A. L. (2008). Describing the habits of mind, in Arthur L. Costa and Bena Kallick (Eds.), *Learning and Leading With Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate Journal*, 7(1), 39-47.
- Dean, D. and Kuhn, D. (2003). Metacognition and critical thinking. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-11.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- E.notes.com. (2011). Achievement motivation, *Oxford Dictionary of Sociology*. Retrieved 4 June, 2011 from <http://www.enotes.com/oxsoc-encyclopedia/achievement-motivation>
- Field, A.P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: And sex and drugs an rock 'n' roll* (3rd edition). London: Sage publication.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NH: Erlbaum.
- GAC. (2011). Motivation through the lens of metacognition, pp. 1-9. Retrieved January 15, 2011 from <http://homepages.gac.edu/dmoos/documents/motandmetacog.pdf>
- Garrett, J.; Alman, M.; Gardner, S. and Born, C. (2007). Assessing students' metacognitive skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 71(1).
- Genbilim. (2011). *Üstbiliş (Metacognition)*. Retrieved January 15, 2011 from <http://www.genbilim.com/content/view/3480/38/>
- Gordon, J. (1996). Tracks for learning: metacognition and learning technologies. *Australian Journal of Education Technology*, 12(1), 46-55.
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: an introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3.
- Hacker, D. J.; Dunlosky, J. and Graesser, A. C. (Eds.). (1998) *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Mahwah: NJ.
- Hrbackova, K.; Hladik, J. and Vavrova, S. (2012). The relationship between locus of control, metacognition, and academic success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1805-1811.
- Kane, S. (2011). *Literacy and Learning in the Content Areas (3rd Edition)*. London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Kaplan, A. (2009). *Achievement motivation*. Retrieved June 4, 2011 from <http://www.education.com/reference/article/achievement-motivation>
- Kuhn, D. and Dean, D. (2004). Metacognition: a bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Lai, E. R. (2011). *Metacognition: A Literature Review Research Report*. Pearson.

- Landine, J. and Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-212.
- Lennon, J. M. (2010). Chapter 4: Self-regulated learning, in non-cognitive skills. In Jeffrey A. Rosen, Elizabeth J. Glennie, Ben W. Dalton, Jean M. Lennon, and Robert N. Bozick (Eds.). *The Classroom: New Perspectives on Educational Research* (pp. 70-91). USA: RTI Pres.
- Ling, W. and Dejun, G. (2003). A research on the relationship between metacognition and learning motivation. *Psychological Science*. Retrieved September 3, 2017 from http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-XLKX200305013.htm
- Mango, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition Learning*, 5, 137-156.
- Martinez, M. E. (2006). *What is metacognition*. Phi Delta Kapan: Artville. 696-699.
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. In W. M. Reymolds; G. E. Miller; I. B. Weiner (Eds.) *Handbook of Psychology*, 7 (pp. 79-102). USA: John Willey and Sons, Inc.
- Mindshift. (2016). The role of metacognition in learning and achievement. *KQED News*. Retrieved September 2, 2017 from <https://ww2.kqed.org>.
- NCREL. (2011). *Metacognition*. Accessed January 5, 2011 from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1metn.htm1>.
- Oğuz, A. and Ataseven, N. (2016). The relationship between metacognitive skills and motivation of university students. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 54-64.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Peirce, W. (2003). *Metacognition: study strategies, monitoring, and motivation*. Written version of a workshop presented at Prince George's Community College in 2004. Accessed September 3, 2017 from <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- PSLC. (2011). *Metacognition and motivation*. Accessed August 25, 2017 from http://www.learnlab.org/research/wiki/index.php/Metacognition_and_Motivation.
- Rblewis.net. (1999). *Achievement motivation*. Accessed June 4, 2011 from <http://www.rblewis.net/technology/PSY306/achmotivat.html>.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G.; Crippen, K. J. and Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Education*, 36(1-2), 111-139.
- Semerçi, Ç. (2010). The development of achievement focused motivation scale, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 2123-2133.
- Sipahi, B.; Yurtkoru, S. and Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. Istanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

- Soyer, F.; Can, Y.; Güven, H.; Hergüner, G.; Bayansalduz, M. and Tetik, B. (2010). Sporculardaki başarı motivasyonu ile takım birlikteliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 225-239.
- Stavrianopoulos, K. (2007). Adolescents' metacognitive knowledge monitoring and academic help seeking: the role of motivation orientation. *College Student Journal*. 1-9.
- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE – Life Sciences Education*, 11, 113-120.
- TIP. (2011). *Metacognition*. <http://tip.psychology.org/meta.html> Accessed January 15, 2011.
- Tunca, N. and Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üstbiliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Vollmeyer, R. and Rheinberg, F. (1999). Motivation and metacognition when learning a complex system. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 541-554.
- Winne, P. H. and Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning, in D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.). *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Mahwah: NJ.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology (7th Edition)*. USA: Allyn and Bacon.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Zenzen, T. G. (2002). *Achievement motivation*. Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree, University of Wisconsin-Stout.
- Zhonggen, Y. (2017). CH 10: The Influence of Clickers use on metacognition and learning outcomes in college English classroom in L. Tomei (Ed.) in *Exploring the New Era of Technology Infused Education* (pp. 158-172). USA: IGI Global.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

GENİŞ ÖZET

Yeryüzünde, insanları diğer canlılardan ayrı tutan özellik, düşünme becerisidir. Düşünme, bireylerin hayatlarının her alanında ihtiyaç duydukları, her adımda kullandıkları bir beceridir. Düşünmenin önemli olmasının yanı sıra, bu sürecin dolayısıyla da nihayi bilginin kalitesi daha da büyük öneme sahiptir. Bu noktada, düşünmekten ziyade, düşünme sürecinin farkında olarak bu süreci kontrol altında tutmak önemlidir, ve insanları birbirinden ayırtıran bir özellik olarak karşımıza çıkar. Üst biliş, bireylerin kendi düşünme süreç ve içeriğinin farkında olduğu üst düzey düşünmeyi kapsayan bir beceridir ve bireylerin hedeflerine ulaşmalarına, başarı sağlamalarına ve ayrıcalık sahibi olmalarına olanak sağlar. Kapsamlı düşünen ve doğru, derindeki bilgiye ulaşabilen bireyler daha fazlası için hevesli ve güdülenmiş olurlar. Motivasyon bireyleri belli bir hedef doğrultusunda güdüleyen bir unsurdur. Dolayısıyla, her bir üst biliş ve motivasyon bireyleri başarıya taşıyan özelliklerdir. Birbirleri üzerindeki etkiler incelendiğinde ise, kimi çalışmalar her ikisinin de birbiri üzerinde etkili olduğunu iddia ederken, kimileri ise tek taraflı etki üzerinde durmuşlardır. Mevcut çalışmada, üst bilişin başarı motivasyonu üzerindeki rolünü incelemek hedeflenmiştir. Bu amaçla, Wells ve Cardwright-Hatton (2004) tarafından geliştirilip Tosun ve Irak (2008) tarafından Türk toplumuna uyarlanmış olan Üst Biliş Ölçeği ile Semerci (2010) tarafından geliştirilmiş olan Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler Türkiye’de; 89’u İnönü, 154’ü Fırat ve 375’i Cumhuriyet Üniversitelerinden olmak üzere, Eğitim Fakültelerinde okuyan 618 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma kapsamında anket metodu kullanılmıştır. Analiz sonucunda, cinsiyet değişkeni incelendiğinde, üst biliş ve cinsiyet arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunmamıştır; dolayısıyla, üst biliş becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, başarı motivasyonu ve cinsiyet arasında düşük seviyeli bir ilişki bulunmuştur; dolayısıyla, başarı motivasyonunun cinsiyete göre düşük seviyede farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bir sonraki analizde, Üst bilişin alt boyutları olan “Bilişsel Güven/Cognitive Confidence (CC),” “Olumlu İnançlar/Positive Beliefs About Worry (PBAW),” “Bilişsel Farkındalık/Cognitive Self-Consciousness (CSC),” “Kontrol Edilemezlik ve Tehlike/Uncontrollability (UNCON)” ve “Düşünceleri Kontrol İhtiyacı/Need to Control Thoughts (NCT)” ile Başarı Motivasyonunun alt boyutları olan “Dış Etkiler/External Effects (EE),” “İç Etkiler/Internal Effects (IE),” “Hedef Geliştirme/Goal Enhancement (GE)” ve “Özbilinç/Self Consciousness (SC)” arasında yapılan korelasyon sonucunda, bir çok ilişki pozitif çıkmıştır. En yüksek pozitif korelasyon bilişsel öz bilinç (CSC) ve dış etkiler arasında bulunmuştur ($r = .43, p < .01$). Ayrıca, diğer bir pozitif korelasyon da genel başarı odaklı motivasyon ile bilişsel öz bilinç (CSC) arasında bulunmuştur ($r = .43, p < .01$). Toplanan verilere, bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından ne denli açıklandığını görmek için ise regresyon analizi uygulanmıştır. Üst biliş ve başarı motivasyonu alt boyutları çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, üst bilişin başarı motivasyonu yordamasında etkili olduğuna varılmış, etki oranı %21,4 çıkmıştır. Başarı motivasyonu tahmini üzerindeki regresyon denklemi şu şekildedir: $2.074 + 0.220 PBA - 0.007 UNCON - 0.041 CC - 0.107 NCT + 0.519 CSC$. Dolayısıyla, çalışma sonucunda; yüksek seviyeli başarı motivasyonunun yalnızca üst biliş seviyesine göre belirlenemeyeceği; üst biliş seviyesinin, başarı motivasyonuna olan etkinin yalnızca bir bölümünü oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, bireylerin üst bilişlerini geliştirmeleri ve bu yönde eğitilmeleri önemlidir. Bilişsel süreçlerinin farkında olan ve kendi öğrenimlerini kontrol altında tutabilen bireyler uygun üst biliş stratejilerini uygun yer ve zamanlarda kullanarak bir çok durumun üstesinden gelebilirler. Bu da bireylerin motivasyonuna olumlu etki ederek onları başarıya götürür. Dolayısıyla, elde edilen başarı da daha fazla motivasyon ve başarı getirir, ve bireydeki genel gelişim de onların üst biliş gelişimlerini destekler.

Ortaokul Öğrencileri için Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Hatice Yıldız DURAK, Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hatyil05@gmail.com, ORCID: [0000-0001-6026-0187](https://orcid.org/0000-0001-6026-0187)

Öz: Bu çalışmada amaç ortaokul öğrencilerinin eğitimde ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir Türkçe ölçeği alanyazına kazandırmaktır. Bu bağlamda Hao (2016b) tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerinin yabancı dil sınıflarında ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasında uygulama Ankara'daki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda 352 öğrenci ile yapılmıştır. Uyarlama adımları izlenirken ilk önce dil geçerliliği adına uzman görüşleri alınmıştır. Türkçe dil geçerliliği sağlandıktan sonra toplanan verilerle açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bulgular doğrultusunda ölçeğin beş alt boyutu (öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme, teknoloji öz yeterliği, sınıf-içi iletişim öz yeterliği, öğrenme için motivasyon ve ön çalışma yapma) bulunduğu görülmüştür. Ölçek toplamda 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0.978 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin cronbach alfa katsayıları ise sırasıyla .942, .956, .897, .820, .705'dir. Çalışmada ulaşılan iç tutarlılık katsayıları, orijinal ölçek geliştirme araştırmasında hesaplanan değerlerle örtüşmektedir. Sonuç olarak ölçülmek istenen yapıyı Türkçe'ye uyarlanan ölçekteki maddelerin hatasız ölçtüğü söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada uyarlanan ölçek ortaokul 5. ve 6. sınıflarda ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk yapısını belirlemek ve bu bulgulara dayalı olarak harmanlanmış öğrenmenin bir çeşidi olan ters yüz öğrenme modelinin öğrenme çevrelerine başarılı şekilde entegre edilmesi amacıyla kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme, hazırbulunuşluk, ölçek uyarlama, ortaokul öğrencileri.

Turkish Adaptation of the Flipped Learning Readiness Scale for Middle School Students

Abstract: The purpose of this study is to provide a valid and reliable Turkish scale to measure secondary school students' In this context, the reverse face learning readiness scale of foreign language classes of the middle school students developed by Hao (2016) is adapted to Turkish. The scale adaptation study was conducted with 352 students in secondary schools attached to the Ministry of National Education in Ankara. Expert opinions were first obtained on behalf of language validity when the adaptation steps were followed. After the validity of the Turkish language was provided, descriptive and confirmatory factor analyzes were performed. It has been observed that there are five sub-dimensions of scale (student control and self-directed learning, technology self-efficacy, intra-class communication self-efficacy, motivation for learning and preliminary study). The scale consists of 26 items in total. The cronbach alpha coefficient of the scale was calculated as 0,978. The cronbach alpha coefficients for the subscales of the scale were .942, .956, .897, .820, and .705, respectively. The internal consistency coefficients reached in the study correspond to the values calculated in the original scale development study. As a result, it can be said that the measured materials which are adapted to Turkish are measured without error. Therefore, the adapted scale in this study can be used to determine the structure of the inverse learning learning in the 5th and 6th grade middle school and to successfully integrate the inverse learning model, which is a kind of blended learning, into the learning environments based on these findings.

Key Words: flipped learning, readiness, scale adaptation, middle school students.

1. GİRİŞ

Günümüzde, eğitim teknolojilerinin gelişimi ve bu teknolojilere eklenen yeni özellikler sayesinde eğitim ortamları teknoloji ile zenginleştirilmiş, öğrencilere çeşitli öğrenme yöntemleri sağlamıştır (Li vd., 2014). Bu doğrultuda öne çıkan yaklaşımlardan biri de harmanlanmış öğrenmenin bir türü olan ters yüz öğrenme modelidir. Ters yüz öğrenme öğrencilerin doğrudan öğretim almalarından öte bilgilerini uygulama ve üst düzey düşünme becerileri kazandırmaya yönelik aktiviteleri içeren bir yöntem olarak tanımlanabilir (Bergmann & Sams, 2012; Davies, Dean, & Ball, 2013). Bergmann & Sams'e (2012) göre, ters yüz öğrenme, ders dışında içeriğin videolar aracılığıyla sunulması ve sınıf içinde grup çalışmasıyla etkinliklerin yürütülmesidir. Ters yüz sınıf modeli, sınıf dışı çalışmalarla öğrencilerin dersin içeriğini kavramalarını sağlayarak sınıf içinde daha fazla uygulama ve etkinliğin yapılmasına fırsat sağlar.

Ters yüz öğrenme modelinin eğitim ortamlarında kullanılmasının çeşitli avantajları ve dezavantajları vardır. Avantajlar arasında öğrencilerin sınıfta uygulamaya dönük aktif öğrenme etkinliklerine zaman açısından daha fazla imkân sağlaması (Tucker, 2012), problem çözme, sorgulama gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesi (Kim, Kim, Khera & Getman, 2014), öğrenme sorumluluğunu bireye vermesi (Stone, 2012), öğrenenin kendi hızında öğrenmesini sağlama (Missildine, Fountain, Summers, & Gosselin, 2013), kalabalık sınıflar için bir çözüm olarak görülmesi (Karaoğlu Yılmaz, 2017) sayılabilir. Öte yandan öğrenciler ders dışında ders kaynaklarına istedikleri zaman ulaşarak derste öğrendiklerini projeler, tartışmalar veya problemleri çözme süreci için daha fazla uygulama yapma imkânı bulurlar. (Bergmann & Sams, 2012). Dezavantajlar arasında ise öğrenme kaynaklarının öğretmenlerce hazırlanmasının zaman alması, sınıf dışında öğrencilere yeterince teknik desteğin sağlanamaması ve sınıf dışında gerçekleştirilen öğrenme sürecinde kavram yanlışlarının oluşması (Sırakaya, 2017) sayılabilir. Özetle bazı dezavantajları olsa da, sınıfta uygulamalar için zaman yaratma, üst düzey düşünme becerileri geliştirme (Gaughan, 2014) gibi avantajlar sağlar. Ayrıca ders dışı öğrenme aktiviteleri söz konusu olduğu için öğrencilerin hazırbulunuşlukları çok önemlidir (Bloom, Kurian, Chua, Goh & Lien, 2013; Hwang, Lai, & Wang, 2015; Lai & Hwang, 2016). Araştırmalarda öğrencilerin ters yüz öğrenme durumlarının sınıf dışı hazırlıkları, teknoloji kullanma ve iletişim yeterlikleri ile ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Kim, Kim, Khera & Getman, 2014; Shea & Bidjerano, 2012). Örneğin, sınıf dışı öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmesini kontrol edebilecek öz denetime sahip olması, motivasyonunun yüksek olması İnternette öğrencilerin ilgisiz işlere dalmasını engelleyebilir. Bu durumda, öğrencilerin yüksek düzeyde öz denetim sergilemesi onların öğrenme materyallerini diğer ilgisiz içerikten etkilenmeden öğrenme materyallerini etkili bir şekilde keşfedebilmesini sağlayabilir (Liu, Lan, & Ho, 2014; Rahimi, van den Berg & Veen, 2015; Rosario vd., 2015). Diğer bir ifadeyle, ters yüz edilmiş sınıflarda öğrencilerin sınıf içi faaliyetleri yerine getirirken öğrencilerin sınıf dışı öğrenme performansları önemli bir rol oynamaktadır (Mason, Shuman & Cook, 2013).

Ters yüz edilmiş sınıflarda yapılacak aktif öğrenme faaliyetlerinden beklenen performansı elde etmek için öğrencilerin yeterli düzeyde ön bilgiye sahip olması ve ön çalışma yapması ön koşul niteliğindedir (Hao, 2016a). Dolayısıyla, öğrencilerin sınıf dışı faaliyetlerde kendi öğrenmelerini yönlendirme, teknoloji özyeterliliği ve motivasyon düzeyleri ters yüz öğrenme modelinde öğrenme faaliyetlerini yürütürken en kritik sorunlardan biri olarak görülmektedir (Hao, 2016b; McLaughlin vd., 2013; Öztürk, Karademir, Karaoğlu Yılmaz & Yılmaz, 2015; Sun, Wu & Lee, 2016; Yılmaz, 2017). Bu sorunun aşılması için öncelikle öğrencilerin teknoloji öz-yeterlikleri artırılmalı, kendi öğrenmelerinin kontrolünü ellerine almaları sağlanmalı, iletişim becerileri geliştirilmelidir (Hao, 2016b). Aksi takdirde, öğrencilerin dersin gerekliliklerini yerine getirmeleri ve derse katılımları imkânsız hale gelecektir (Demir, 2015; Yılmaz, 2017). Sonuç olarak başarılı bir ters yüz öğrenme modeli uygulaması için

öğrencilerin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarının belirlenmesi önemlidir. Öte yandan bu konuda alanyazında Türkçe bir ölçeğe rastlanmamıştır. Alanyazındaki bu boşluğu doldurmak için bu çalışma önemli görülmektedir.

Bu noktalardan hareketle bu araştırmanın amacı Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmektir. Bu çalışma bağlamında, Hao (2016b) tarafından geliştirilen yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamayı amaçlayan ve uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışma, Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığına [MEB] bağlı ortaokullarda 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 2. yarısında 352 öğrenci ile yapılmıştır. Dış geçerliği arttırmak ve faktör analizlerinin yapılması için çalışma grubu geniş tutulmaya çalışılmıştır. Ancak çalışma grubu ile ölçek uygulama işlemi öncesinde öğrencilerin ters yüz öğrenme uygulamalarıyla tasarlanmış öğrenme ortamında 10 haftalık eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesi bu konuda bir sınırlılık oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 46.3'ü kadın, % 53.7'si erkektir. Katılımcıların % 57.1'i 5. sınıf, % 42.9'u 6. sınıftır.

2.2. Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği

Bu çalışmada Türkçe'ye uyarlanan Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk ölçeğinin orijinali Hao (2016b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (OLRS) ve Lau ve Yuen (2014) tarafından geliştirilen Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) okuryazarlık ölçeğinden yararlanarak geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde toplamda 27 madde ve beş alt boyut bulunmaktadır. Bu beş alt boyut; öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme, teknoloji öz yeterliği, sınıf-içi iletişim öz yeterliği, öğrenme için motivasyon ve ön çalışma yapmadır. Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme alt boyutu 8 maddeden, teknoloji öz yeterliği alt boyutu 9 maddeden, sınıf-içi iletişim öz yeterliği alt boyutu 4 maddeden, öğrenme için motivasyon alt boyutu 3 maddeden ve ön çalışma yapma alt boyutu 2 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, maddeleri "kesinlikle katılmıyorum" (1) ile "kesinlikle katılıyorum" (5) arasında derecelendirilmiştir. Orijinal ölçeğin (toplam ve alt boyutlarının) Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının .75 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür.

2.3. Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçe Formunun Oluşturulması ve Uygulamalar

Son günlerde sıklıkla eğitimde uygulamalarına rastlanan ters yüz öğrenme modeline ilişkin hazırbulunuşluk ölçeğinin bulunup bulunmadığı ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazında ortaokul düzeyinde tek bir ölçek bulunduğu görülmüştür. Öncelikle ilgili ölçeği geliştiren yazar Yungwei Hao'dan ölçeğin ortaokul düzeyinde Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılacağıyla ilgili e-posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra ölçeğin taslak Türkçe formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Alan ve dil uzmanları tarafından bu taslak form değerlendirilmiştir. Öncelikle İngilizce Mütercim Tercümanlık alanında bilim uzmanı olan ve dil uzmanı olarak görüşüne başvurulmuş İngilizce öğretmeni maddelerin çevirisini ve hedef kitle açısından anlaşılabilirliğini incelemiştir. Dil uzmanından alınan dönütlerin taslak forma yansıtılmasından sonra 3 kişiden oluşan alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu uzmanlar Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde lisansüstü öğrencisidir.

Gerekli düzenlemelerden sonra ölçeğe kişisel bilgi formu ve açıklamalar eklenerek ölçek basılı olarak uygulanmıştır. Daha sonra veriler elektronik hale dönüştürülmüştür.

Sonra ölçek maddelerinin hedef çalışma grubu için anlaşılabilir olup olmadığını tespit etmek amacıyla 15 5. sınıf öğrencisi ile ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından anlaşılması belirlenen 5 maddedeki ifadeler üzerinde küçük değişiklikler yapılmıştır. Böylece ölçeğe uygulama için son şekli verilerek, uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.4. Uygulama

Ölçek uyarlama çalışmasında ölçek ile veri toplama işlemi Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde 10 hafta boyunca ters yüz öğrenme modeli uygulanan 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Uygulama bilişim teknolojileri sınıfında yapılmıştır. Sınıfta İnternet olmadığı için veriler MS Word dosyası olarak öğrencilere sunulmuş ve cevapları MS Excel dosyasına kodlamaları istenmiştir.

2.5. Veri Analizi

Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk ölçeğinin geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği ve kapsam geçerliği incelenmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Analizlere doğrulayıcı faktör analizi ile başlanmış daha sonra açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Kapsam geçerliliğini incelemek adına ise uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için ise ölçek alt boyutları ve tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde bulgular sunulmuştur.

3.1. Nihai Ölçeğin Maddelerine İlişkin Betimsel Değerler

Ölçeğin her maddesine ait betimsel istatistiklere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Ölçek Maddelerine İlişkin Betimsel Değerler

Madde no	\bar{X}	Ss	Skewness	Curtosis
M1	2,61	1,47	0,42	-1,20
M2	2,61	1,51	0,42	-1,26
M3	2,78	1,50	0,22	-1,34
M4	2,34	1,50	0,72	-0,94
M5	2,48	1,50	0,54	-1,18
M6	2,72	1,47	0,31	-1,22
M7	2,53	1,48	0,52	-1,11
M8	2,66	1,52	0,34	-1,32
M9	2,48	1,41	0,56	-0,90
M10	2,49	1,44	0,55	-0,99
M11	2,73	1,50	0,26	-1,33
M12	2,50	1,49	0,56	-1,10
M13	2,59	1,45	0,47	-1,11
M14	2,52	1,40	0,47	-0,99
M15	2,42	1,43	0,66	-0,91
M16	2,68	1,54	0,32	-1,39
M17	2,67	1,45	0,37	-1,19
M18	2,61	1,43	0,40	-1,18
M19	2,50	1,37	0,51	-0,86
M20	2,52	1,18	0,03	-1,35
M21	2,35	1,15	0,13	-1,42
M22	2,47	1,24	0,13	-1,43

M23	2,29	1,21	0,35	-1,37
M24	2,61	1,47	0,42	-1,20
M25	2,61	1,51	0,42	-1,26
M26	2,78	1,50	0,22	-1,34

Tablo 1'e göre maddelerinin ortalamaları 2.29-2.78, standart sapma 1.15-1.54, çarpıklık katsayısı 0.03-0.72 ve basıklık katsayıları -1.43—0.86 arasında değişmektedir. Elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında yer aldığı görüldüğünden veri analizinde normal dağılım görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Ölçeğin alt boyutlarına dair ait betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Alt Boyutlarına Dair Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	Madde Sayısı	\bar{X}	\bar{X}/k	Ss	Minimum Puan	Maksimum Puan
Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme	8	20.72	2.59	10.09	8.00	40.00
Teknoloji öz yeterliği	9	23.07	2.56	11.29	9.00	45.00
Sınıf-İç İletişim öz yeterliği	4	9.98	2.49	4.50	4.00	18.00
Öğrenme için motivasyon	3	7.19	2.39	3.15	3.00	12.00
Ön çalışma yapma	2	4.85	2.43	2.13	2.00	8.00

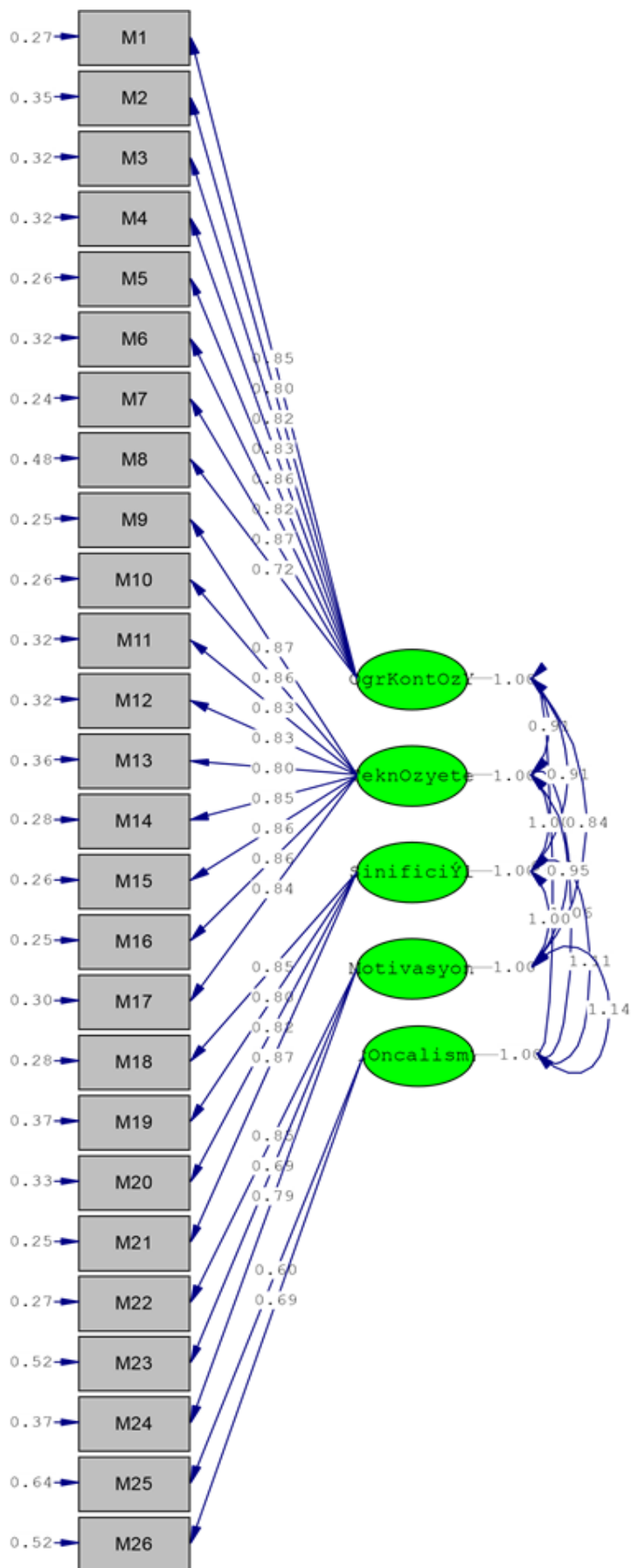
Tablo 2'deki verilere göre en yüksek birinci alt boyutun (öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme) madde sayısına bölünmüş ortalamasıdır (2.59). En düşük ortalama ise dördüncü alt boyutun (öğrenme için motivasyon) ortalamasıdır (2.39).

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Kültürlerarası bir ölçek uyarlama çalışması gerçekleştirildiği için öncelikle ölçeğin faktöriyel geçerliliği için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Öncelikle DFA ile ilgili alanyazında kabul edilebilir ve bu çalışmada hesaplanan değerler incelenmiştir. Bu çalışmada modelin RMSEA değeri 0.09'dur. Elde edilen değer kabul edilebilir bir uyum göstermektedir (RMSEA<0.1). Ayrıca NFI 0.96 değeri ile iyi uyum, NNFI 0.96, CFI 0.92 olması modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca modelin uyum indeksleri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan DFA analizinde ölçek maddeleri ile ilişkili yapılar arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri bir madde (27. Madde- Konuyla ilgili metinleri okuyarak ön çalışma yapmaya hazırım) dışında .30'dan (Büyüköztürk, 2009) büyüktür. Ayrıca t testi sonuçlarına göre 27. Madde dışında tüm maddeler istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu noktada 27. maddenin ölçekten çıkarılması konusunda iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve bu madde ile anlamca örtüşen madde olmasa da ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinden çıkarılabileceği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla uzman görüşü doğrultusunda 27. Maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

27. madde çıkarılarak ölçeğin DFA analizleri öncesi uyum indeksleri incelenmiş ve sonuçta DFA analizi tekrarlanmıştır. Ölçeğin DFA sonucu hesaplanan parametre değerleri Şekil 1'de verilmiştir. Sonuç olarak 27 maddelik ölçekten bir madde atılarak 26 maddelik yeni ölçek formu oluşturulmuştur.



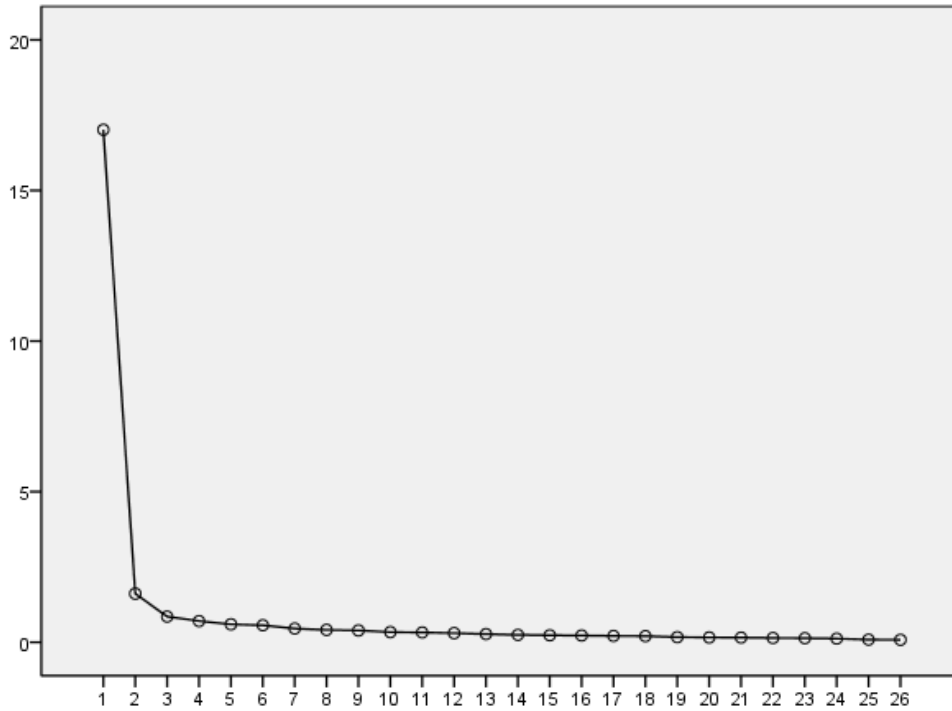
Şekil 1. Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği DFA Sonuçları

Şekil 1'e göre ölçek maddeleri ile ilişkili yapılar arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri 0,30'dan (Büyüköztürk, 2009) büyüktür. Ayrıca t testi sonuçlarına göre tüm maddeler istatistiksel olarak anlamlıdır. Yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan 26 maddenin ters yüz öğrenme ve alt boyutlarını ölçtüğü ve ölçeğin faktöriyel geçerliğinin sağladığı gözlenmiştir. Daha sonra ölçek verileriyle açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

Ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğine faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı (KMO) ve Bartlett küresellik testi hesaplanmıştır. Çalışmada KMO katsayısı .962, Bartlett testinin ise anlamlı olduğu bulunmuştur. KMO değerinin .60'dan büyük ve Bartlett testinin anlamlı olması ($\chi^2=10138.51$; $p<.01$) faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

Ölçeğin orijinal formunda beş alt boyutta toplandığı için faktör analizi 26 madde üzerinden bu doğrultuda yürütülmüştür. Maddelerin faktör yük değerinin alt sınırı .30 olarak belirlenmiş ve yük değeri .30'dan düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılması kararlaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2009).



Şekil 2. Ölçek Faktörlerine Ait Çizgi Grafiği

Şekil 2'ye göre ölçeğin öz değeri 1'den büyük 5 faktörde toplandığı görülmüştür.

AFA'ya ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1: Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme	Faktör 2: Teknoloji öz yeterliği	Faktör 3: Sınıf- içi iletişim öz yeterliği	Faktör 4: Öğrenme için motivasyon	Faktör 5: Ön Çalışma yapmak
M7	0.84				
M6	0.70				
M1	0.69				
M4	0.68				
M3	0.67				
M6	0.63				
M2	0.59				
M8	0.58				
M9		0.80			
M10		0.79			
M15		0.75			
M16		0.72			
M14		0.71			
M17		0.57			
M11		0.44			
M12		0.48			
M13		0.40			
M21			0.58		
M18			0.57		
M20			0.56		
M19			0.53		
M22				0.68	
M24				0.62	
M23				0.51	
M26					0.78
M25					0.65
Açıklanan varyans					
Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Toplam
%23.78	%21.89	%12.87	%12.34	%3.10	%79.93

Tablo 3'e göre faktör yük değeri .30'dan düşük madde yoktur. Ölçek beş faktörlüdür. Önemli faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin varyansın %23.78'ini, ikincisi %21.89'unu, üçüncüsü %12.87'sini, dördüncüsü %12.34'ünü sonuncusu ise %3.10'unu açıklamaktadır. Faktörlerin maddelerde açıkladığı toplam varyans %79.93'tür.

Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği Cronbach Alfa Katsayıları

Faktörler	Cronbach Alfa (α)
Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme	.942
Teknoloji öz yeterliği	.956
Sınıf-içi iletişim öz yeterliği	.897
Öğrenme için motivasyon	.820
Ön Çalışma yapma	.705
Toplam	.978

Tablo 4'e göre ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0,978 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin cronbach alfa katsayıları ise sırasıyla .942, .956, .897, .820, .705'dir. İç tutarlılık katsayılarının .70'den büyük olması ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğu (Büyüköztürk, 2009) anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçe formu ekte yer almaktadır (Bkz Ek 1).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmektir. Bu çalışma bağlamında, Hao (2016b) tarafından geliştirilen yabancı dil öğretiminde ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve anlaşılabilirliğini sağlamak için dil ve alan uzmanlarına başvurulmuştur. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin 27. maddesi (madde 27: Konuyla ilgili metinleri okuyarak ön çalışma yapmaya hazırım) için istatistiksel olarak anlamlı t değeri bulunamamıştır. Ölçek değerleri iyi uyum gösterse de 27. madde için t değerinin anlamlı çıkmadığı ve bu maddeye ait yük değerinin .30'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Uzman görüşleri de alınarak 27. madde ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Yapılan analizde ölçeğin Türkçe formundan elde edilen veriler, 26 maddelik ölçeğin beş alt boyutlu özgül yapı ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenirlik için ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0,978 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach alfa katsayıları ise sırasıyla .942, .956, .897, .820, .705'dir. Çalışmada ulaşılan iç tutarlılık katsayıları, orijinal ölçek geliştirme araştırmasında hesaplanan değerlerle örtüşmektedir.

Sonuç olarak ölçülmek istenen yapıyı Türkçe'ye uyarlanan ölçekteki maddelerin hatasız ölçtüğü söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada uyarlanan ölçek ortaokul 5. ve 6. sınıflarda ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk yapısını belirlemek ve bu bulgulara dayalı olarak harmanlanmış öğrenmenin bir çeşidi olan ters yüz öğrenme modelinin öğrenme çevrelerine başarılı şekilde entegre edilmesi amacıyla kullanılabilir. Öte yandan bu çalışmada uyarlanan ölçek farklı çalışmalarda kullanılarak elde edilecek geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin ölçeğin iç tutarlılık ve yapı geçerliği değerlerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bu ölçeğin farklı eğitim seviyelerinde uyarlanması yapılarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Blooma, M. J., Kurian, J. C., Chua, A. Y. K., Goh, D. H. L., & Lien, N. H. (2013). Social question answering: Analyzing knowledge, cognitive processes and social dimensions of micro-collaborations. *Computers & Education*, 69, 109-120.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A. Yayıncılık.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.

- Demir, Ö. (2015). *Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e- öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, 47(2), 221-244.
- Hao, Y. (2016a). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82-92.
- Hao, Y. (2016b). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior*, 59, 295-303.
- Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2(4), 449-473.
- Karaoglan Yilmaz, F. G. (2017). Predictors of Community of Inquiry in a Flipped Classroom Model. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 87-102.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140.
- Li, N., Verma, H., Skevi, A., Zufferey, G., Blom, J., & Dillenbourg, P. (2014). Watching MOOCs together: Investigating co-located MOOC study groups. *Distance Education*, 35(2), 217-233.
- Liu, S. H. J., Lan, Y. J., & Ho, C. Y. Y. (2014). Exploring the Relationship between Self-Regulated Vocabulary Learning and Web-Based Collaboration. *Educational Technology & Society*, 17(4), 404-419.
- Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435.
- McLaughlin, J. E., Griffin, L. M., Esserman, D. A., Davidson, C. A., Glatt, D. M., Roth, M. T., ... & Mumper, R. J. (2013). Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(9), 196.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*. Retrieved from <https://www.healio.com/nursing/journals/jne/2013-10-52-10/%7Bfaa085a3-27be-4037-a63c-c87dc32391ba%7D/flipping-the-classroom-to-improve-student-performance-and-satisfaction?version=1> on 15.06.2016.
- Öztürk, T., Karademir, T., Karaoğlan Yılmaz, F.G., Yılmaz, R. (2015). *Examining flipped classroom model from students' point of view*. Proceedings of the 7th international conference on education and new learning technologies, Barcelona - 6th - 8th of July 2015.

- Rahimi, E., van den Berg, J., & Veen, W. (2015). Facilitating student-driven constructing of learning environments using Web 2.0 personal learning environments. *Computers & Education, 81*, 235-246.
- Rosario, P., Núñez, J. C., Trigo, L., Guimarães, C., Fernández, E., Cerezo, R., ... & Ferreira, Â. (2015). Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research & Development, 34*(1), 173-187.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2012). Learning presence as a moderator in the community of inquiry model. *Computers & Education, 59*(2), 316-326.
- Sırakaya, D. A. (2017). Oyunlaştırılmış Ters yüz Sınıf Modeline Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 114-132.
- Stone, B. B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. In: Proceedings from 28th annual conference on distance teaching and learning, Madison, WI
- Sun, J. C. Y., Wu, Y. T., & Lee, W. I. (2016). The effect of the flipped classroom approach to OpenCourseWare instruction on students' self-regulation. *British Journal of Educational Technology, 48*(3), 713-729.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics. Pearson 2013.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next, 12*(1), 82-83.

SUMMARY

Flipped learning is the presentation of content outside the classroom through videos, and the conduct of the activities within the classroom. This learning model provides students with the opportunity to make more practice and activities within the classroom by providing students with the concept of course content. Since the extracurricular learning activities are the subject of the flipped learning model, the readiness of the students is very important. It was emphasized that in the researches, students are related to flipped learning situations outside the classroom, using technology, using communication skills, having enough preliminary knowledge and doing preliminary study. Therefore, students' self-efficacy, self-efficacy and motivation levels are seen as one of the most critical problems in conducting learning activities in the flipped learning model. In order to overcome this problem, the technology self-efficacy of the students should be increased, their own learning should be controlled and communication skills should be improved. Otherwise, students will be able to fulfill the requirements of the course and attend classes. As a result, it is important for students to determine the availability of flipped learning in order to implement a successful flipping learning model. On the other hand, there was no Turkish scale in this matter. This work seems important to fill this gap in the landscape. Moving from these points, the purpose of this study is to provide a valid and reliable Turkish scale to measure the readiness of middle school students to learn flipped learning in education. In this context, the flipped learning readiness scale of foreign language classes of middle school students developed by Hao (2016b) is adapted to Turkish. The scale adaptation study was conducted with 352 students in secondary schools attached to the Ministry of National Education in Ankara. Expert opinions were first obtained on behalf of language validity when adaptation steps were followed. After Turkish language validation, descriptive and confirmatory factor analyzes were performed. It has been observed that there are five sub-dimensions of scale in the bulgular direction (student control and self-directed learning, technology self-efficacy, intra-class communication self-efficacy, motivation for learning and preliminary study). The scale consists of 26 items in total. The cronbach alpha coefficient of the scale was 0.978. The cronbach alpha coefficients for the subscales of the scale were .942, .956, .897, .820, and .705, respectively. The internal consistency coefficients reached in the study coincide with the values calculated in the original scale development study. As a result, it can be said that the measurement items adapted to Turkish are measured without error. Therefore, the adapted scale in this study can be used to determine the structure of flipped learning in the 5th and 6th grades of junior high school and to successfully integrate the flipped learning model, which is a kind of blended learning, into learning environments based on these findings. On the other hand, it can be said that the scale applied in this study will contribute to the internal consistency and structural validity of the scale of validity and reliability values obtained using different studies. In addition, validity and reliability studies can be carried out by adapting this scale to different education levels.

Ek 1: Ters yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği**Öğrenci kontrolü ve öz-yönelimli öğrenme**

1. Kendi öğrenme sürecimi yönetebilirim.
2. Kendi öğrenme hedeflerimi belirlerim.
3. Öğrenme ihtiyaçlarıma göre öğretim materyallerini tekrarlarım.
4. Öğrenme performansım ile ilgili daha yüksek beklentilerim vardır.
5. Kendi çalışma planımı hazırlayarak uygulamaya geçiririm.
6. Ön çalışma yaparken öğrenme ortamındaki diğer faaliyetlerden (anlık sohbet, sosyal ağlarda dolaşma, İnternette oyunları vb.) dolayı dikkatim dağılmaz.
7. Öğrenme ortamında problemler ile karşılaştığımda yardım isterim.
8. Öz disipline sahibim.

Teknoloji öz yeterliği

9. İnternette dosya indirebilirim.
10. Çevrim-içi çokluortam materyallerini dinlemek veya izlemek için medya oynatıcılarını (Media Player) kullanabilirim.
11. Öğrenme materyallerini görüntülemek için belge görüntüleme yazılımlarını (Adobe Reader vb.) kullanabilirim.
12. Not almak veya notlarıma erişmek için çevrimiçi not alma teknolojilerini (Colornote) kullanabilirim.
13. İletişim kurmak için e-posta kullanabilirim.
14. İnsanlarla iletişim kurmak için anlık mesajlaşma yazılımlarını (Skype, WhatsApp vb.) kullanabilirim.
15. Çevrimiçi ortamda aradığım öğrenme materyallerini organize etmek için bilişim teknolojilerini kullanabilirim.
16. Çevrimiçi kaynaklarda yer alan bilgilerden ihtiyaç duyduklarımı saptayabilirim.
17. Çevrimiçi bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini tespit edebilirim.

Sınıf-içi iletişim özyeterliliği

18. Derslerde soru sorarken kendime güvenirim.
19. Derslerde kendimi ifade ederken kendime güvenirim.
20. Derslerde konu ile ilgili öğretmenimle yapılan tartışmalarda kendime güvenirim.
21. Derslerde konu ile ilgili arkadaşlarımla yapılan tartışmalarda kendime güvenirim.

Öğrenme için motivasyonu

22. Öğrenme ortamında hatalarım yeni şeyler öğrenmemi sağlar.
23. Öğrenme ortamında fikirlerimi başkalarıyla paylaşmayı severim.
24. Öğrenme ortamında öğrenmeye yönelik motivasyonum vardır.

Ön çalışma yapma

25. Öğretmenim tarafından kaydedilen dersleri dinleyerek ön çalışma yapmaya hazırım.
26. Konuyla ilgili çevrimiçi videoları izleyerek ön çalışma yapmaya hazırım.

Intercultural Investigation of Prospective Preschool Teachers' Perceptions of Metaphors for Child and Preschool Teacher

Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN, Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulerk@sakarya.edu.tr

orcid.org/0000-0002-5716-0078

Orhan KOCAMAN, Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, okocaman@sakarya.edu.tr,

orcid.org/0000-0003-2431-8825

Abstract: The present research study was carried out to examine Turkish and Spanish prospective preschool teachers' perceptions of the metaphors for the concept of child and preschool teacher, and to determine the cultural differences within this framework.

In the present study, the data were collected from the prospective preschool teacher studying at different grade levels at two different universities, namely Sakarya University and University of Valladolid. An open-ended questionnaire including two statements that seek their perceptions on the concepts of preschool teacher and child through generating metaphors. The data were translated by a bilingual Spanish teacher working at a high school. The obtained qualitative data were coded and categorized, and each category was given a suitable theme. The Frequencies of each metaphor under each theme were calculated and in this sense the qualitative data was quantified. Metaphors stated by Spanish prospective preschool teachers on child were gathered under six categories as learning child, formed child, child as a source of knowledge, child with potential, growing and developing child, child as a source of joy. However, their perceptions on metaphors for preschool teacher centred around following five categories; informant teacher, teacher learning with child, caring and protecting teacher, guiding teacher and core teacher. Metaphors formulated by Turkish prospective preschool teachers on child comprised of six categories as learning child, formed child, exploring and explored child, raised child, child to be protected, child as a source of joy, whereas their perceptions of metaphors for preschool teacher were composed of six categories as informant teacher, teacher learning with child, caring and protecting teacher, forming teacher, gifted teacher and considerate teacher

Key Words: metaphors, professionalism, preschool, prospective teachers, preschool teachers, child, cultural differences

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk ve Öğretmen ile İlgili Metafor algılarının Kültürlerarası İncelenmesi

Öz: Bu araştırma, Türk ve İspanyol okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk ve okul öncesi öğretmeni kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları incelemek ve kültürel farklılıkları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada, veriler Sakarya Üniversitesi ve Valladolid Üniversitesi olmak üzere iki farklı üniversitede farklı sınıflarda eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarından toplanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının metaforlar yoluyla öğretmen ve çocuk kavramları üzerine algılarını sorgulayan iki açık uçlu ifade içeren bir anket uygulanmıştır. Veriler, lisede çalışan iki dilli bir İspanyol öğretmen tarafından tercüme edilmiştir. Elde edilen nitel veriler kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuş ve her kategoriye uygun tema verilmiştir. Her bir tema altında yer alan metaforlar için frekanslar hesaplandı ve bu anlamda nitel veriler de nicelleştirildi. İspanyol öğretmen adaylarının çocuk metaforlarından öğrenen çocuk, şekillendirilen çocuk, birlikte öğrenilen çocuk, potansiyeli olan çocuk, büyüyen gelişen çocuk ve neşe veren çocuk olmak üzere 6, öğretmen metaforlarından ise bilgi veren öğreten öğretmen, birlikte öğrenen öğretmen, bakım veren koruyan kollayan öğretmen, rehber olan öğretmen, temel olan yüklenen öğretmen olmak üzere 5 kategori oluşmuştur.

Türk öğretmen adaylarının çocuk metaforlarından öğrenen çocuk, şekillendirilen çocuk, keşfedilen keşfeden çocuk, yetiştirilen çocuk, korunması gereken çocuk, neşe veren çocuk olmak üzere 6, öğretmen metaforlarından ise bilgi veren öğreten öğretmen, birlikte öğrenen öğretmen, bakım veren koruyan kollayan öğretmen, şekil veren öğretmen, üstün özellikleri olan öğretmen, sevecen öğretmen olmak üzere 6 farklı kavramsal kategori oluşmuştur.

Anahtar Kelimeler: metaforlar, profesyonellik, okul öncesi, öğretmen adayları, okulöncesi öğretmenleri, çocuk, kültürel farklılıklar.

1. INTRODUCTION

Metaphors are effective linguistic tools used to organize information, explain ideas, and demonstrate an understanding. Lakoff and Johnson (1980) emphasize that metaphors configure people's thinking processes and conceptual systems. Metaphors are considered as symbolic linguistic structures which link two objects or concepts to each other and which are used as a transition from one context of life to another or to compare two different concepts or ideas (Palmquist, 2001). Metaphors enable us to re-conceptualize the objects and concepts that we try to express by connecting them to a web of meaning that belongs to a different field of semantics, and they also enable us to view them from a different perspective and to elucidate the previously unnoticed areas (Taylor, 1984). In addition, metaphors are capable of ascertaining the correct knowledge. With the help of a metaphor, individuals consciously or unconsciously tend to express the truth or reality by building a link between the metaphorical concept and their life and experiences (Lakoff and Johnson, 2003).

Since the function of metaphors is "to understand", in education they are used as a way of experiencing and understanding so as to express the ideas related to teaching and learning practices (Woon and Ho, 2005). Saban (2006) indicates that metaphors, in teaching and teacher training, are used as a way of professional thinking and developing a professional identity or as a means of reconnoitring and as a pedagogical tool utilized for the purposes of assessment, research, and expression, and additionally a program theory or a cognitive model as a means of transformation in teaching.

Utilization of metaphors is gaining importance during teacher training, one of the first steps of this restructuring process. Munby (1986) states that to understand the way teachers think, it is important to pay attention to the metaphors used by teachers when they express themselves. Teachers, students and institutions provide academics and policy-makers with insight into planning the process and the creation of the program through metaphors related to education.

Research that emphasizes Conceptual Metaphor (CMT) Theory in the L2 classroom indicating that the universality of conceptual metaphor can contribute to the process of language learning. In other words making use of CMT can attract learners' attention to the metaphorization processes of language by means of facilitating the comprehension of unfamiliar figurative language Hoang, (2014). As cited in Erten and Bayraktar-Erten (2015, p. 92) "Metaphors are especially helpful to verbalize one's mental representations in an indirect manner as one may not always be equipped with "the language" to express their feelings or may feel unwilling to do so directly (Visser-Wijnveena, Van Driela, Van der Rijsta, Verloopa and Visserb, 2009). To this end, metaphors are especially versatile as they assist to express something in the form of another (Lakoff and Johnson 1980)".

Furthermore, metaphors enable practitioners to understand not only the facts they perceive but also what teachers think about their own profession and their attitudes and practices. Metaphors provide us with an insight into the complex concepts related to school, teaching and learning and open a window for us to understand teachers' personal experiences. From this perspective; understanding, perusing and explaining the prospective teachers' perception of the concepts of "preschool teacher" and "child" through metaphors reveal that metaphors provide a basis for the activities to improve the content and the structure of teacher training.

This view led researchers (Simon, 2013; Lin, Shein and Yang, 2012; Chung and Miller, 2011; Shaw and Mahlios, 2011) to use metaphors in teacher training as a method. In addition, in order to determine teachers' and prospective teachers' perception of different dimensions of teaching as a profession during the professionalisation process, researchers conducted

studies using metaphors on the concepts of teacher (Clarcken, 1997; Saban, 2004; Çelikten, 2006; Cerit, 2008; Michael, 2009; Pektaş and Kılan, 2009); teaching and learning (Levine, 2005; Massengill, Mahlios and Barry, 2005; Saban, Kocbeker and Saban, 2007; Font, Bolite and Acevedo, 2010) education (Carter and Pitcher, 2010; Taşdemir and Taşdemir 2011; Taşdemir and Taşdemir, 2011a) school (Saban, 2008; Engin-Demir, 2007; Inbar, 1996); learning (Elmholdt, 2003); program development (Semerci, 2007); educational program (Gültekin, 2013; Özdemir, 2012; Taşdemir and Taşdemir, 2011b). Boostrom (1998) states that using metaphors about teaching does not mean that we should perform education as it is proposed by the metaphor but it should be considered as a discussion of education. Therefore, metaphors enable us to realize how prospective preschool teachers perceive their professional roles in their early stage of teaching, and they also help us in planning processes of teaching and learning, developing teaching techniques, identifying points. As a result, they help us develop an insight through individualizing and internalizing training.

The relationship between metaphor and vocabulary learning has been dug well enough in the research area. In the light of the research, Metaphor is considered to be playing an important role in vocabulary acquisition in terms of extending lexical relations (Sweetser, 1990; Lewis, 1993; MacLennan, 1994;).

Starting from this point of view, the current study aims to analyse prospective preschool teachers' perceptions of "child" and "preschool teacher" through metaphors by specifying any cultural differences aiming to provide an insight for teacher trainers and policy makers into planning and configuring teacher training process. In this sense, the following research questions guide the present study:

1. Are there any differences between Turkish and Spanish prospective preschool teachers' perceptions of the metaphorical views regarding the concepts of "preschool teacher" and "child"?
2. Do Spanish and Turkish prospective preschool teachers' perceptions of the concepts of "preschool teacher" and "child" affect their views of education?

2. METHODOLOGY

This is a descriptive study which focuses on the perceptions of prospective teachers of preschool education. Qualitative in nature, this study was conducted through a survey instrument which included complete the sentence questions. The methodology which contains information about participants, setting, data collection methods of the study and how the data were analysed are presented below in detail.

2.1. Participants

This study was conducted with the participation of 234 prospective Spanish and Turkish preschool teachers selected through purposeful sampling method, 86 of whom are studying at the University of Valladolid, on Palencia Campus/Spain and 184 of whom are studying at Sakarya University, on Hendek Campus/Turkey in 2015/2016 academic year. The demographic data is displayed in Table 1.

Table 1
Demographic Characteristics of the Participants

Features	Sakarya/Turkey	Palencia/Spain	Total
Female	138	78	216
Male	10	8	18
Grade 1.	31	31	62
Grade 2.	29	25	54

Grade	Grade 3.	58	16	74
	Grade 4.	30	14	44
Total		148	86	234

2.2. Data collection

In this study, to determine the prospective pre-school s' perception of the concepts of "child" and "pre-school teacher", the following two semi-structured form.

"A child is (a/n) because" and
 "A preschool teacher is (a/n) because" "

2.3. Data analysis

The data obtained were analysed by using content analysis. The main aim of the content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the collected data. Concepts and themes which cannot be noticed by a descriptive approach and which can only be outlined by descriptive analysis can be explored by content analysis (Yıldırım and Şimşek, 2008, p. 227).

Turkish and Spanish prospective pre-school teachers used metaphors relevant to "child" and "pre-school teacher", and each metaphor used by them was analysed in 4 stages.

- Coding and sorting
- Category development
- Validity and reliability
- Structural analysis

Coding and sorting: Metaphors the participants used to complete the semi-structured forms on the numbered question paper were assessed one by one by Spanish and Turkish experts. Some forms were eliminated for several reasons; no metaphors generated, metaphors without a justification, metaphors mismatching with the justification, and forms including multiple metaphors. Metaphors used by Spanish participants have been translated into English by the same expert with the C1 level of English. After the elimination process, 14 of the metaphors related to "child" and 12 of the metaphors related to "pre-school teacher" used by Spanish participants were eliminated; 20 of the metaphors related to "child" and 46 of the metaphors related to "pre-school teacher" used by Turkish participants were eliminated. Analyses were conducted on a total of 376 metaphors; 72 related to "child" and 74 related to "pre-school teacher" were produced by the Spanish participants; 128 related to "child" and 102 related to "pre-school teacher" were produced by the Turkish participants.

Table 2

The Number of Analysed Metaphors

Features	Sakarya/Turkey	Palencia/Spain	Total
Child	128	72	200
Preschool teacher	102	74	176
Total	230	146	376

Category development: At this stage, effectual metaphors related to the concepts of "child" and "pre-school teacher" used by Spanish and Turkish participants were examined by the common features they have and how each metaphor conceptualizes "child" and "pre-school teacher". Each metaphor image generated was analysed according to (1) subject of the metaphor, (2) source of the metaphor and (3) the relationship between the subject and the source of the metaphor. By identifying the theme that reveals the perspective of the child and pre-school teacher, categories were created. These categories related to the metaphors used

by Spanish and Turkish participants were presented in the findings section of the study together with the relevant justifications.

The Process of Ensuring Validity and Reliability: Validity and reliability are the two most important criteria used to ensure (or to increase) the credibility of the research results. "Among the important criteria of validity in qualitative research are reporting the collected data in detail and explaining how the results were obtained by the researchers." (Yıldırım and Şimşek, 2005, p. 257). In this study, the validity of research results is maintained in two stages. (1) The data analysis describes how the conceptual categories were formed. (2) A total of 376 metaphors used by Turkish and Spanish participants related to "child" and "pre-school teacher" are presented in the findings of the study. To ensure the reliability of the study, an expert was consulted to confirm whether the image of each metaphor, which was itemized under the aforementioned conceptual categories, represents the conceptual category created during the research. For this purpose, the lists of the names of the conceptual categories and 376 metaphors used by Turkish and Spanish participants related to "child" and "pre-school teacher" were separately given to an expert in the field of early childhood education teacher training. The expert view was requested to match the metaphorical images with the conceptual categories (in a way no metaphor is excluded). Then, the matching made by the experts was compared with the matching made by the researchers. By this comparison, numbers of "consensus" and "dissensus" were determined and the reliability of research was calculated by using the Miles and Huberman (1994, p.64) formula (Reliability = consensus / consensus + dissensus x 100).

In qualitative studies, if consistency between the expert and the researchers' assessments is 90% or over, it means that desired level of reliability is reached. In this study, reliability of the metaphors used by Spanish participants related to "pre-school teacher" is $R = 71/71 + 3 \times 100 = 96\%$; reliability of the metaphors used by Spanish participants related to "child" is $R = 70/70 + 2 \times 100 = 97\%$. Reliability of the metaphors used by Turkish participants related to "pre-school teacher" is $R = 95 / 95 + 7 \times 100 = 93\%$; reliability of the metaphors used by Turkish participants related to "child" is $R = 127/127 + 1 \times 100 = 99\%$.

Structural analysis: In this study, metaphors used by Turkish and Spanish participants related to "child" and "pre-school teacher" were analysed using structural analysis technique. Structural analysis is a technique that is often used for the study of literature and theatre plays. The Structuralist Approach is a method which was auspicated by Levi-Strauss (1986, p. 21) when it was defined as "study of invariable or invariant elements between superficial discrepancies". Structuralism, as an approach, in which the implementation of the concept of the structure of the object being studied; is the search of a system made up of the rules or laws lying in deep under the surface of a set of events and facts (Moran, 1981, p. 176).

Starting from a non-linguistic mass of events which, at first glance, seem messy or lack forms, uncorrelated events are studied not as separate integrity but as relative items which create a generic string between each other (Yüksel, 1995). Therefore, establishing a relationship between metaphors gathered by the study, this study attempted to derive an in-depth and holistic meaning by using structural analysis.

3. RESULTS

In this section, metaphors used by Turkish and Spanish prospective pre-school teachers related to "child" and "pre-school teacher" and categories were presented in tables, categories and themes were presented under titles with excerpts from prospective preschool teachers' descriptions. Metaphors gathered in the study were illustrated in Table 3.

Table 3

Turkish and Spanish Prospective Teachers' Metaphors on Child and Preschool teacher

	Turkish	Spanish
CHILD	flower (20), dough (15), seed (10), rainbow (4), butterfly (4), sun (3), blank paper (3), liquid (3), saddling (3), bird (3), mirror (2), gold (2), sugar (2), cute cat (2), angel (2), plant (2) closed box (2), universe (2), kite (2), computer, camera, box, notebook, vegetable soup, sponge, untouched garden, unprocessed mineral, mulberry tree, gum, mud, bike, wind rose, soil, land, bud, rose, leaf, comedy movie, kitten, balloon, snow, snowball, clear water, cloud, fruit, world, caterpillar, mine, musical instrument, brain, book, secret, surprise egg, star, orchestra, nature, spring, ocean, curious cat.	Sponges (18), a blank page (3), seed (3), empty notebook (2), unprocessed diamond (2), book (2), surprise box (2), giant (2), creative (2), treasury (2) world (2), chest, empty box, learning process, source of learning, reflection, main material, clay, plasticine, water, unopened shells, flower, plant, tree, stuffed doll, sunshine, authentic teacher, future, explosion of imagination, school, innocence, light, egg, project, gin, magic, unique, free, intelligent, surprise, envelope, gift box, butterfly, sweet.
TOTAL	60 different metaphors	43 different metaphors
PRESCHOOL TEACHER	Gardener (16), sun (9), water (5), tree (4), sculptor (4), rainbow (3), rain (2), kangaroo (2), farmer (2), soil (2), mother (2), superhero (2), wind (2), carpenter (2), cook, baker, life water, chameleon, sage, image, flower, florist, ant, branches of tree, sky, no-aging tree, pillow, blank notebook, newly blossomed flower, bee, mine processing designer, potter, saz manufacturer, artist, web, embroidery machine, orchestra leader, painter, guide, water nymph, robot, non-invented machine, clown, bird, magic wand, player, butterfly, white, observer, explorer, life, angel, cotton candy, spring, hormone of happiness, wax, stone, cake, summer breeze.	Guide (6), parents (6), basic (4), book (3), magician (3), educative (2) encyclopaedia (2), mirror (2), friend (2), example (2) pillar (2), scientific, fisherman, education tool, conductive material, necessary, diamond, sage, shepherd, caring, teaching, generous, puzzle, tree, fountain pen, ballpoint pen, professional, changing, larva, love, gardener, family part, home, observer, mother, flower, towel, plant, air, water, rain, handrails, magician, hand, sled dog, light, important, river, orchestra leader, model, mountain.
TOTAL	59 different metaphors	51 different metaphors

As it can be beholden from Table 3, the Turkish participants used 60 metaphors regarding the “child” and 59 different metaphors regarding the “preschool teacher”. Spanish participants, on the other hand, used 43 metaphors concerning the “child” and 51 different metaphors regarding the “preschool teacher”.

Table 4
 Frequency of Use of Metaphor “Child” and Categories Created

Spanish			Turkish		
Category	Metaphor Images	f %	Category	Metaphor Images	f %
Learner	sponge (18), blank notebook, (2) blank page (1), empty box 1, learning process 1, Learning Resource 1, Reflection 1	25 34,7	Learner	blank paper 3, mirror 2, computer 1, camera 1, notebook 1, vegetable soup 1, box 1, sponge 1	11 8,6
Formed	rough diamond 2, main material 1, clay 1, plasticine 1, water 1 unopened mussels in the shell 1	7 9,7	Formed	dough 15, liquid 3, gold 2, untouched garden 1, unprocessed mineral 1, mulberry tree 1, gum 1, mud 1, bicycle 1, 1 wind mill 1	27 21,1
Raised	seed 3, flower 3, plant 1, tree 1	6 8,3	Raised	flower 17, seed 10, seedling 3, tree 3, plant 2, soil 1, field 1 bud, 1, rose 1, leaf 1	40 31,3
Source of joy	tuffed doll 2, sunshine 1	3 4,2	Source of joy	sun 3, sugar 2, cute cat 2, flower 2, 1 comedy film 1, rainbow 1	11 8,6
Source of learning	book 2, authentic teacher 1, future 1, explosion of imagination 1, school, innocence 1, light 1	8 11,1	Protected	butterfly 4, bird 2, angel 2, kitten 1, flower 1, balloon 1, snow 1, kite 1, clear water 1	14 10,9
With potential	surprise box 2, giant 2, creative 2, treasure 2, World 2, chest 1, egg 1, project 1, genie 1, magic 1, unique, 1, 1 free, 1 smart, surprise envelope 1, gift box, 1 butterfly, 1 sweet, 1 empty page 1	23 32,0	Discovered	rainbow 3, universe 2, closed box 2, cloud 1, fruit 1, World 1, caterpillars 1, musical instruments 1, brain 1, book 1, secret 1, bird 1, star 1, surprise eggs 1, the kite 1, orchestra 1, ocean 1, mine 1, nature in spring 1, snowball 1, curious cat 1	25 19,5
Total		72 100	Total		128 100

The Table 4 shows that the metaphor images of Turkish and Spanish participants regarding the “child” are categorized under six different conceptual categories on an individual basis. These conceptual categories among Turkish participants are formed as follows: “being raised” (31,3%), “being formed” (21,1%), “discovered” (19,5%), “need to be protected” (10,9%), “learner” (8,6%) and “source of joy” (8,6%). The conceptual categories of Spanish participants, on the other hand, are formed as: “learner” (34,7%), “having a potential” (32,0%), “source of learning” (11,1%), “being formed” (9,7%), “being raised” (8,3%), and “source of joy” (4,2%).

Even if the categories - "learner", "being formed", "being raised", and "source of joy"- of these above-mentioned conceptual categories are the same among Turkish and Spanish participants, they differ proportionally. Whereas the Spanish participants also perceive a child as a being who has potential and a source of knowledge, Turkish participants perceive a child as a being who is to be explored and who needs to be protected. Moreover, it can be observed that the same metaphor is placed in different categories due to the expressions stated in the justifications part. One of the "blank page/ tabula rasa" metaphors, generated by two of the Spanish participants, falls within the "child as a learner" category whereas the other is also placed in the "child having a potential" category because of the reasons stated as part of their justifications. A similar situation is seen in the "flower" metaphor used by Turkish participants.

Child as a Learner: This conceptual category is the group demonstrating that the child is perceived as a learning being. In this category in which Spanish participants used 7 various metaphors, Turkish participants used 8 different metaphors. This group where Spanish participants generated the highest number of metaphor images (37,4%) is a group in which a lower percentage of metaphors was generated among Turkish participants (8,6%). It can also be observed that among Spanish participants the most frequently used metaphor was the one "sponge" which means that the child absorbs the knowledge.

- *"Absorbs anything that s/he listens to, sees and learns, never forgets."*
- *"They learn so quickly and keep the most important information."*
- *"They absorb the facts that they go through."*
- *"They absorb all the information pretty quickly."*

Only one of the Turkish participants used the "sponge" metaphor and delineated the child as the one receiving the knowledge.

- *"S/he takes in whatever you provide."*

Similar differences are also observed among the "notebook" and "blank page" metaphors used commonly by Turkish and Spanish participants. With these metaphors, Turkish participants bring the "preschool teacher" into the forefront while Spanish participants lay emphasis on the "child" as a being who needs to be acquainted with.

- "Whatever the teacher cultivates on the child is imprinted on her/him; even if it is wiped, its mark stays there." (Turkish)

- *"What is written on a blank page is covered with it. If s/he learns good things, s/he applies them, and if s/he learns bad things, s/he then applies them. Covering is in the environment's power." (Turkish)*
- *"The pages should be covered with experience and knowledge." (Spanish)*
- *"When s/he is young, s/he needs the support to acquire the rules in the community and s/he needs to be painted over it for her/him to form her/his character." (Spanish)*

Child as a Raised Being: The metaphors constituting this conceptual category delineate that the prospective preschool teachers consider the child as a being that is cultivated, cared and on whom great effort and attention are paid. Furthermore, the child is generally perceived as a being that needs another person's care. Metaphors related to plants fall within this category in which the Turkish participants used the highest percentage of metaphor image (31,3%). The "flower" metaphor was repeated 17 times whereas the "seed" term was repeated 10 times. It has been observed that the Spanish prospective teachers used a lower percentage of these metaphors (8,3%) and the flower, seed, sapling, tree and plant were the generally used metaphors in this category. Similar metaphors used by Turkish and Spanish participants also bear a resemblance regarding their justifications, as well.

- *"Always grows and changes." (Spanish)*

- *“Just as a seed turning into a flower, the child cultivates herself/himself by being affected by the environment.” (Turkish)*
- *“If cared, the child cultivates like a seed, and becomes strong and independent.” (Spanish)*
- *“The child is dependent on nourishment and affection. The more interest is shown, the more s/he cultivates in that direction.” (Turkish)*
- *“S/he needs to be coddled, cultivated and preserved.” (Spanish)*
- *“The child is delicate, fragile; thus, how we need to be careful towards how s/he is going to be treated. If not, s/he might grow pale, or s/he might be removed from its branch.” (Turkish)*
- *“Needs to be watered for her/him to grow strong.” (Spanish)*
- *“Once watered, receive sunlight, and has fertile soil, it turns into a sapling, grows, becomes a tree and yields fruit.” (Turkish)*

Child as a Formed Being: The metaphors building up this category demonstrate that the child is perceived as a being that is formed by someone else. In this category where the child is seen as a being formed especially by the adults, the Turkish participants (21,1%) generated a higher percentage of metaphors than Spanish participants (9,7%) did. Spanish participants used metaphors, such as “a rough diamond”, “clay”, “plasticine”, and “water” whereas Turkish participants used metaphors like “dough”, “liquid”, “gold”, “a rough mine”, “chewing gum”, and “mud” for the child.

- *“The child is kneaded to become a human for a long time in her/his life.” (Spanish)*
- *“The child takes her/his form from how we knead her/him and what we put in it.” (Turkish)*
- *“The child can be moulded.” (Spanish)*
- *“The child is conducive to be moulded.” (Turkish)*
- *“The child has to be kneaded until her/his development is complete for her/him to be a magnificent object as well as to be talented and independent.” (Spanish)*
- *“As long as the family, school and the adults in the child’s environment take care of her/him consciously and effectively, raise her/him in a loving environment, the child is moulded, and her/his personality is identified accordingly.” (Turkish)*
- *“The child blooms and becomes one of a kind as much as s/he is processed and flourished.” (Turkish)*

Generally speaking, the child is formed in the direction of the form given by her/his environment among the metaphors for which the Turkish and Spanish participants stated similar justifications.

Child as a source of joy: The child, in this category, is perceived as a being that brings joy by Turkish and Spanish participants. The lowest percentage of metaphors generated in both groups is found in the current category in which Turkish and Spanish participants used the “sun” metaphor in common.

- *“Children act warmly just like the sun, sincerely and without malicious intentions. They are all natural, and corrupting them and letting them harm are up to you.” (Spanish)*
- *“The sun sparkingly rises every single day with new hopes; the child is also cheerful every single morning.” (Turkish)*
- *“The child is the first happiness when the day starts and puts some heart into people whom s/he meets.” (Spanish)*
- *“Whereas her/his presence colours the life, her/his absence causes the life to lose its brightness and left in the dark.” (Turkish)*

Turkish participants, moreover, used the metaphors, such as “sweet”, “lovely kitten”, “flower” and “comedy movie” in this category with similar justifications.

- *“Eating and child are vital. One keeps you alive; the other brightens your life.”*

- *"Flowers give happiness to the person. Even though flowers have a variety of types, all of them emit beautiful odour. The child, similarly, always makes faces smile whatever her/his religion, language, race is."*

Child as a Being with Potential: Spanish participants in this category generated the second highest percentage of metaphors (32.0%) with 19 different metaphors. The metaphors in this category indicate that the child is perceived as a being which contains great power in itself. Everything that is needed for the child's development is present in her/him. The metaphors, such as "jack-in-the-box", "chest", "surprise envelope", "gift box", "egg", "treasure", "giant" and "world" also seem to support this perception.

- *"They have a great imagination."*
- *"Because they keep their knowledge inside."*
- *"a child grows up and build his/her future like an egg"*
- *"The child carries endless values."*
- *"You cannot know what is inside, yet you imagine what it is."*
- *"The child has fresh ideas."*
- *"It is the small young people who will be big people with a big advance in the future."*

Child as a Source of Learning: This category consists of metaphors in which Spanish participants perceive the child as a source of learning and accept the child as someone from whom one learns as well. "Book", "school", "authentic learning", "future", "explosion of imagination", "innocence", "light" are among the metaphors being used, and the preschool teacher and the child are perceived as the entities learning together.

- *"The child reflects what s/he sees."*
- *"The teacher learns by teaching her/him."*
- *"The child transfers what s/he learned to us as soon as s/he learns them."*
- *"There are a lot of things that people will learn from her/him as well as the things that s/he will learn from them."*
- *"The child teaches."*
- *"Learning occurs with her/him."*
- *"There are various things to be learned from her/him."*
- *"The child illuminates."*

Child as a Discovered Being: In this category where Turkish participants used 21 different metaphor images, the child is perceived as a being to be discovered. "Rainbow", "the Universe", "cloud", "the Earth", "ocean", "mine", "nature in the spring", "star", "a closed book", "fruit", "caterpillar", "an instrument", "brain", "a book", "secret", "bird", "kite", "an orchestra", "snowball" and "curious cat" are among several different metaphors used in this category and the child is thought as a being whose characteristics need to be explored by others.

- *"The child is endless and eternal. You cannot stereotype her/him and you cannot know her/his borders."*
- *"The child is both a treasure and a miracle. As you know her/him and open her/him up, new things are discovered."*
- *"It is not enough to see the outlook; s/he makes you surprised with her/his ideas and talents."*
- *"Each of them has a unique glitter and energy. Even though they are not seen anytime and anywhere, they glitter there."*
- *"It is pretty difficult to bare their soul, yet when you do it is not certain what will get out of them."*
- *"They are understood as you read them and once you read, they open up."*

- *“The child expects to be explored and cared. The child opens up herself/himself as much as the teacher willingly makes an effort to open up.”*
- *“The child shows her/his value once you reach him at the right time and the right place. A mine that cannot be reached is useless.”*
- *“The child is innocent, fun and needs to be explored.”*
- *“Just as we cannot play a musical instrument without knowing its features, we cannot do anything without knowing the characteristics and needs of a child.”*
- *“You only know the exposed face of what kind of thoughts the child inholds; nevertheless, there are a million of things that are unexplored regarding them.”*
- *“There are true life experiences that are worth to be known under each of her/his behaviour.”*

Child as a Protected Being: Within this category in which Turkish participants perceive the child as a being that needs to be protected, a total of 9 different metaphors were used as: “butterfly”, “bird,” “angel”, “kitten”, “flower”, “balloon”, “snow”, “kite”, and “pure water”. The justifications of the metaphors show that the child is a being of whom great care needs to be taken.

- *“The child always needs to be protected; s/he expects nourishment from her/his mother and is always cute.”*
- *“S/he is delicate and fragile; thus, great attention should be paid to how s/he is going to be treated. If not, s/he might grow pale, or s/he might be removed from its branch.”*
- *“S/he is pretty delicate and fragile. We should be careful about our behaviours towards them.”*
- *“It is a vulnerable living. It is very beautiful. If you allow, it will fly away, but if you hold too tight, it will die.”*
- *“The child is defenceless; s/he needs to learn how to fly.”*
- *“If you tighten the child too much, s/he explodes.”*
- *“They would like to be free, we need to be able to provide them with this freedom. However, they also need to feel secure like that rope”.*

In this section of the study, the cognitive categories consisting of the Turkish and Spanish participants’ metaphor images regarding the “preschool teacher” are presented.

Table 5
Frequency and Percentages of the Use of Metaphors Regarding the Concept of Teacher

Palencia			Sakarya		
Category	Image of metaphor	f %	Category	Image of metaphor	f %
Informer and teacher	Book 3, magician 3, trainer 2, encyclopaedia 2, Scientific 1, mirror 1, fishing 1, education tool 1, conductive material 1, necessary 1, diamond 1, sage 1, shepherd 1, caring 1, teacher 1, generous 1, puzzle 1, tree 1, fountain pen 1, ballpoint pen 1, professional 1, changer 1, larvae 1, parents 1	30 40,5	Informer and teacher	Sun 9, water 2, cook 1, baker 1, tree 1, water of life 1, rain 1, chameleon 1, kangaroo 1, sage 1, image 1	20 19,6

Caring and protecting	Parents 5, 1 love 1, gardener 1, part of the family 1, home 1, observer 1, mother 1	11 14,8	Caring and protecting	Gardener 15, tree 2, water 2, farmer 2, flower 1, florist 1, soil 1, ant 1, branches of tree 1, sky 1, mother 1, mother kangaroo 1, no-aging tree 1, pillow 1	31 30,4
Learning together	Friend 2, flower 1, 1 towel 1, plant 1	5 6,8	Learning together	Blank notebook 1, newly blossomed flower 1, rain 1, bee 1	4 3,9
Guiding	Book 6, example 2, air 1, water 1, rain 1, handrails 1, wizard 1, hand 1, sledge dog 1, light 1, major 1, mirror 1, river 1, orchestra leader 1, model 1	21 28,4	Forming	Sculptor 4, carpenter 2, wind 2, soil 1, mineral processing designer 1, potter 1, saz manufacturer 1 artist 1, Internet 1, embroidery machine 1, orchestra leader 1, painter 1, guide 1, water 1 gardener 1	20 19,6
core	Basic 4, pillar 2, mountain 1	7 9,5	Gifted	Rainbow 3, superhero 2, nymph 1, the robot 1, uninvented machine 1, clown 1, bird 1, a magic wand 1, player 1, butterfly 1, white 1, observer 1, explorers 1, life 1	17 16,7
			Lovely	Angel of goodness 1, cotton candy 1, spring 1, hormone of happiness 1, angel 1, candle 1, stone 1, wood 1, cake 1, summer breeze 1.	10 9,8
	Total	74 100		Total	102 100

When we look at the metaphors found in this study, it is possible to see some similarities between the current study and the study conducted Erten and Bayraktar-Erten (2015).

In the light of the metaphors created by the Spanish participants regarding the preschool teacher were summed under 5 cognitive categories in terms of the justifications as "informant teaching, 40,5%", "guiding 28,4%", "caretaker or protector 14,8%", "being core, 9,5%", "learning together 6,8%". These cognitive categories were formed under 6 topics for

the Turkish participants; “caretaker or protector 30,4%”, “informant teaching 19,6%”, “guiding and forming 19,6%”, “gifted 16,7%”, “affectionate 9,8%”, “learning together 3,9%”.

The “informant teaching”, “caretaker or protector” and “learning together” categories are among these cognitive categories, while being the same for the Spanish and Turkish participants, still showed proportional differences from each other. Also, while the Spanish participants perceived the teacher to be “guiding” and “being core”, the Turkish participants perceived the preschool teachers to be “gifted” and “affectionate”.

Teacher as Informant: It is understood from the metaphors of the Turkish and Spanish participants forming this cognitive category that they perceive the preschool teacher to be an individual who transfers his/her existing knowledge to the children. The Spanish participants used 24 different metaphor images for the preschool teacher under this title; Book, encyclopaedia, magician, mirror, fisherman, education tool, educator, scientific, conductor, necessary, diamond, wise, shepherd, envier, edifier, generous, crossword, tree, fountain pen, ballpoint pen, professional, changer, larva and parents. On the other hand, the Turkish participants used 11 different metaphor images under this category; Sun, water, cook, baker, tree, sap, rain, chameleon, kangaroo, wise and image. While the other metaphors except “wise” -which was created by the Spanish participants (40,5%) and Turkish participants (19,6%)- showed no similarities, their justifications were of a similar nature.

- *“They know everything.”* (Spanish)
- *“In the eyes of the children, they are someone who knows everything and teaches them the world.”* (Turkish)
- *“They take the responsibility of the basic elements regarding the child in terms of their future development, learning and socializing.”* (Spanish)
- *“They give the future generations the first warmth, light and enlightenment after the family. Thanks to them, the future of the children gets formed, and they sparkle in the future.”* (Turkish)
- *“They transfer their knowledge to the children.”* (Spanish)
- *“They feed every student with their knowledge and behaviour.”* (Turkish)
- *“The minds of the children are like empty canvases. The teacher attempts to fill this picture with appropriate activities.”* (Turkish)
- *“The person who helps the child with painting their page. A good teacher knows which colour a child should use in their life.”* (Spanish)
- *“The role model here is the teacher and his/her opinion. Therefore, the child’s brain develops with the guidance of the teacher.”* (Turkish)
- *“They open the mussel and begin to create the information in the child’s brain.”* (Spanish)

Preschool teacher as caretaker or protector: Under this topic for which the Turkish participants used metaphors at the highest rate (30,4%), the justifications for the metaphors show that the Turkish and Spanish participants perceive the teacher to be someone who takes care of a child, is attentive, makes a great effort for the child and protects the child while ensuring the growth and development. In this category, the Spanish participants used a small number of metaphors which included parents, a piece of the family, mother, home, love, gardener, observer, while the Turkish participants created 14 different metaphors and the metaphor “gardener” was repeated a total of 15 times. The Turkish participants also used the metaphors tree, water, farmer, flower, florist, land, ant, tree branches, sky, mother, kangaroo, unageing tree and pillow.

- *“In every leaf, they cultivate their students and help the leaves become sparkled with light.”* (Turkish)
- *“They educate and pay attention.”* (Spanish)

- *"They help the development of the products while growing themselves. The teachers protect their fruits with their branches. They look after them."* (Turkish)
- *"They have flowers which are dutiful, and they need to grow, protect, take care of and show love."* (Turkish)
- *"A teacher is like a gardener. Pays attention to the children, understands them and knows their needs."* (Turkish)
- *"Waters the crop and transforms it to what it needs to become."* (Spanish)
- *"Takes precautions to ensure the child's protection and proper development while also preventing them from troubles."* (Spanish)
- *"In addition to teaching, S/he also takes care of the child while helping them, showing them love, embracing them and providing them with the sense of trust."* (Spanish)
- *"Grows the flowers (students) and contributes to their lives."* (Turkish)
- *"They spend all of their energy for their students' (children) development and future and attempt to prepare them for life".* (Turkish)
- *"Grows and develops the crops in his/her farm/garden with effort."* (Turkish)
- *"Protects and feeds the vulnerable bird, teaches it to fly rather than keeping it in their hands, and lets it out to the sky."* (Turkish)
- *"Takes care of every need of the children and doesn't leave the children unattended."* (Turkish)

Teacher who Learns with Child: In this category which the Turkish and Spanish participants created the least number of metaphors, preschool teacher is perceived as someone who merely exists for his/her students and who gains experience while educating. The Spanish participants used the friend, flower, towel and herb metaphors for this category while the Turkish participants used empty notebook, newly blooming flower, rain and bee metaphors.

1082

- *"Walks with them."* (Spanish)
- *"Some students see their teacher as their friends, at the same time S/he teaches them and spends a good time with them."* (Spanish)
- *"The towel gets wet while drying and the teacher learns while teaching."* (Spanish)
- *"Gains new experiences with the students every day S/he goes to school and fills and completes him/herself while relearning with them."* (Turkish)
- *"Feeds on the knowledge and grows."* (Spanish)
- *"Collects the pollen (information) from every child like a flower and makes useful honey for the children with what they collected."* (Turkish)
- *"Fills up on what s/he takes from nature and brings it to the awaiting flowers."* (Turkish)
- *"Learns while teaching his/her students."* (Spanish)
- *"Blooms like a flower with self-improvement and experience gain."* (Turkish)

Teacher as a Guide: In this category, the Spanish participants used a total of 15 metaphors consisting of guide, sample, air, water, rain, rail, magician, hand, sledge dog, light, important, mirror, river, maestro and model, while the teacher is perceived as a guide who shows the way. This category, in which the metaphor "guide" is repeated 6 times, represents the second highest group with a rating of 28,4%.

- *"Leads them in the first period of their lives along with their parents."*
- *"Wafts the people with the things S/he shows and teaches them."*
- *"Helps the student with deciding what to become while showing them new things."*
- *"Helps and guides the others."*
- *"Helps, guides and teaches, and an orchestra without a maestro is nothing."*
- *"Supports the student in being able to claim the stairs without help later on."*
- *"Leads the student in their own way."*
- *"Shows the student the way which they should follow."*

- *“Enlightens the students and shows them the right path.”*

Core Teacher: In this category where the Spanish participants used 3 different metaphors; base, pillar and mountain. The teacher is perceived as the basis of education. These metaphors also demonstrate that the preschool teacher is perceived as a strong being *“The teacher is the base of the student’s education.”*

- *“Takes on the education.”*
- *“Without the teacher, the education of the students will be ruined, and the school and the family take on the development of the child together.”*
- *“The teacher’s existence in the education of the child plays an important role for the rest of the child’s life.”*

Forming teacher: In this category which consists of the metaphors used by the Turkish participants, the teacher is perceived as someone who forms the child. In this group which includes 15 metaphors of sculptor, carpenter, wind, land, mine processing designer, ceramist, bağlama (saz) manufacturer, artist, the internet, sewing machine, maestro, painter, guide, water and gardener, the teacher’s craftsmanship is emphasized. The reasoning behind the metaphors shows that they perceive the teacher as someone who forms the child like some raw material. The metaphor “gardener” takes place in this category due to the reasoning behind it.

- *“S/he can take the students who come to him/her as uncultivated and pure materials and process them in the proper way, making them into a piece of art.”*
- *“However you process the mineral in your hand, that is what it is going to become. The teacher is who gives it life. The teacher is who processes the child.”*
- *“Forms the child and helps them take form while forming the future.”*
- *“However S/he kneads the children, that is how they will be formed. It is in their hands to create a doctor or a psychopath from the child they raise.”*
- *“They are the ones who give form to the touchstones of the society and who blend the material in the right container.”*
- *“They can form the child however they like with the knowledge and education they possess.”*
- *“Form the child and transform them into a perfect piece of art.”*
- *“They educate the children and form them like a ceramist regarding their personality development by kneading them.”*
- *“Embellishes the human soul, forming it.”*

Gifted Teacher: This category which consists of the metaphors used by the Turkish participants, includes the metaphors of the rainbow, super hero, water sprite, robot, uninvented machine, clown, bird, magic wand, actor, butterfly, white, observer, explorer and life. The difficulties of the teaching profession are emphasized, and in line with this, it was noted that preschool teachers must be gifted to be able to mould the character of a child.

- *“They can cause miracles in every child they touch. Adds beauties to every child.”*
- *“Just as the rainbow has many colours, so does the pre-school teacher. If all colours coming together forms perfection, then the pre-school teacher is also perfect.”*
- *“They have the power of being able to help you in many subjects whenever you need.”*
- *“Knows everything about children and is hard to reach.”*
- *“Requires being knowledgeable under every condition.”*
- *“Never gets tired”.*
- *“Can take care of many young children at the same time and can answer all of them one by one.”*
- *“Changes his/her character to teach something to the students.”*

- *"Learning for the children can only be ensured by moving fast like a bird and being smart and looking as beautiful as birds."*
- *"Teaches the most important years of the individual. It is beneficial that a magical wand touches the magical years of life."*
- *"Regardless of the mood, they are required to forget all of their problems when they arrive at the school. The classroom is their stage, and they perform without losing their professionalism and push aside their problems."*

Affectionate teacher: This group consists of the metaphors of the Turkish participants and indicates that they have a perception of the preschool teachers who deal with the children to be affectionate. The reasoning of the metaphors of guardian angel, cotton candy, spring, happiness hormone, angel, candle, rock, tree, and pie and summer breeze emphasizes the personality traits the preschool teachers need to possess. The participants perceive the preschool teacher as an individual who is full of love, patience and tolerance.

- *"S/he is sweet, cheerful, patient and tolerant."*
- *"S/he is chirpy. S/he radiates happiness like the happiness the spring contributes to people and likes smiling and living."*
- *"S/he spreads happiness."*
- *"S/he has a heart full of love."*
- *"When the candle is lit, it melts but lightens around. S/he lights the children's candle with his/her blaze."*
- *"S/he knows how to be patient."*
- *"S/he has an enormous heart like a body of a tree."*
- *"It takes everything into account for the child. S/he can manage to draw the child's attention and reach him. S/he is too good to be true."*

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study carried out with the purpose of investigating preschool prospective preschool teachers' perceptions of "child" and "preschool teacher" through metaphors and determining whether there are cultural differences or not, Turkish and Spanish participants' metaphor images regarding "child" are divided into 6 separate conceptual categories. "the one who learns", "the one who is formed", "the one who is taught", and "the one is the source of joy" categories are found to be common for both participant groups, yet Spanish participants perceived child also as a being having potential to learn and source of knowledge while Turkish participants perceived child as a being to be discovered and protected.

While Spanish participants' "preschool teacher" metaphor is divided into 5 conceptual categories in accordance with their justifications, it is categorized into 6 by Turkish participants. The common categories are revealed to be "the one who is informant", "the one who is the protector", and "the one who learns while teaching". It was yielded that while the preschool teacher is perceived as "the one who guides", "the one who is the core" by Spanish participants, it is regarded as "the one who forms", "who is gifted", and "the one who is caring" by Turkish participants.

These results reveal the metaphors related to "child" and "preschool teacher" used by Turkish and Spanish participants, the similar and different conceptual categories created through these metaphors, and the intercultural existence of adopted teaching approach and cultural characteristics.

The use of metaphors for teacher and child

There are a number of studies about the cultural (Saban, 2004; Cerit, 2008; Kalyoncu, 2012) and intercultural (Kilic and Yelken Yanpar, 2013) similarities and differences among the metaphors used by teachers and pre-service teachers. In these studies, gardener, guide, parent, tree, mirror were used as common metaphors. Our intercultural study also revealed the same metaphors in line with the aforementioned studies. In addition, in the study titled as "Five Metaphors for Educators, conducted by Clarken (1997) the most popular teacher metaphors are found to be "the one who is like a parent" and "the one who is like a gardener" supporting the findings of the current study since the Turkish and Spanish participants used gardener and parent metaphors for a preschool teacher. It also showed that professional perception has intercultural characteristics while being even resistant to time.

There is quite a big similarity between the top five metaphors that Turkish prospective teachers used for preschool teachers, such as gardener, the sun, water, tree, and sculpture and the top four metaphors that the prospective preschool teachers used for teachers in Saban's (2004) study, such as gardener, water, sun, sculptor, and farmer. In addition, the findings of this study are similar to the findings of the study conducted by Aydin and Pehlivan (2010) determining Turkish language prospective teachers' top three metaphors including sun, parents, compass and tree for "teacher" and "student" conceptions. Similarly, gardener metaphor was found in the study conducted by Cerit (2008). These results indicate that the metaphor used for teachers largely carry cultural characteristics. Besides, the top five metaphors including guide, parent, basic, book, wizard used by Spanish participants unlike Turkish ones show that there are cultural differences in the use of metaphors for teachers. It is the same for child metaphors as well. For example, it was seen that while the majority of Spanish participants used "the one like a sponge" metaphor, Turkish prospective preschool teachers used "the one like a flower", "the one like dough" and "the one like a seed" metaphors. Alvarez (2015) stated that "the one like a sponge" metaphor is the most commonly used cultural metaphor for children in Spain. "The one like a flower" metaphor used by Turkish participants is thought to be used with the influence of the poem called "all the flowers in the world" and written by Kansu (1950). The poem is written as if it were uttered by a teacher and it is very well-known by students in Turkey. In this poem, while flowers are used as a metaphor for children, gardener is used as a metaphor for preschool teachers.

The perception of the role of the teacher and the child

The grounds stated by the participants for the metaphors they used indicated cultural differences. The categories created in this study revealed that Spanish participants perceived the preschool teacher as "the one who guides", "the one who is basis for learning" while Turkish participants perceived the preschool teacher as "the one who forms", "the one who is gifted", and "the one who is caring", and then the cultural differences were pointed out. In a study conducted by Lin, Shein and Yang (2012), the preschool teacher is perceived as cooperative leader, the provider of knowledge, artist, and provider of tools, challenger, and repairer. The categories, such as nurturer and provider of knowledge are similar to the categories used by Turkish and Spanish participants, such as "the one who is informant" and "the one who is the protector". In addition, farmer, gardener, parent, and clown metaphors, which are sources for categories in both studies, are used as independent of culture.

A similar situation is observed in Turkish and Spanish participants' metaphor use for children. In both groups, child is perceived in a similar way as "the one who learns", "the one who is formed", "the one who is taught", and "the one who provides fun". However, when the rates of the metaphors that make up these categories are examined, it is seen that Spanish participants use metaphor for the "learning" category as 34.7% while Turkish participants use the metaphor at the rate of 8.6%. On the other hand, for "the one who is formed (21.1%)" and

“the one who is raised (31.3%) categories, the rate of metaphor used by Turkish participants is observed to be more than doubled when it is compared to the metaphor use by Spanish participants respectively 9.7% and 8.3%. Furthermore, the fact that the majority of Spanish participants perceive child as “the one who has potential” and “source of learning” while Turkish participants perceive child as “the one who is discovered” and “the one who should be protected” reveals cultural differences.

In the same line, the justification for the metaphor “scholar” is stated by a Spanish participant as “the one who knows how to teach, is patient, and enables learners to learn” while it is stated by a Turkish participant as “the one who knows everything and teaches everything to the whole world in the eyes of a child”. On the other hand, the reason for the metaphor “the one like a butterfly” used as a common one by both participant groups for child metaphors is stated by a Turkish participant as “It is a vulnerable living. It is very beautiful. If you allow, it will fly away but if you hold too tight, it will die.” while a Spanish participant explained it as “It is weak and fragile and it flies with its instincts to explore the world.” It reveals the fact that there are cultural differences in Turkish and Spanish participants’ perceptions of preschool teacher and child.

Metaphors reflecting practices of teaching

When the justifications for the metaphors used by the participants of this study for “child” and “preschool teacher” are examined, it is seen that the metaphors reflect their instructional approach. The “flower” metaphor used by Turkish participants for child is explained as “it can improve if you inform and train. It is always hungry for learning. It develops if you feed it, and if you do not, it fades away” and the “dough” metaphor is explained as “it is suitable to be formed. You can create soft dough or stiff dough depending on your wish.”, which makes it obvious that they adopt teacher-centred approach. Similarly, the fact that the metaphor used for “preschool teacher” like “a machine which has not been discovered” is explained as “the preschool teacher can take care of many children of the same age at the same time and answer each one of them one by one” and “the one like a clown” metaphor is explained as “the preschool teacher can disguise a lot to teach different things” supports the same approach. On the other hand, the fact that the metaphor “egg” is used by a Spanish participant to mean “a child grows up and build his/her future like an egg” and the metaphor “book” is explained as “you can learn with it” shows that the child is taken into the centre. Similarly, the fact that the metaphor “towel” used for preschool teachers is explained as “it becomes wet while drying something else and preschool teacher also learns while teaching” and the metaphor “mirror” is explained as “the students learn when they look at the mirror” stresses the reflective instruction while taking the students in centre. Nevertheless, it is possible to come across with an opposite situation in both groups of participants. For example, the metaphor “the one who transmits” used by Spanish participants for “preschool teacher” to mean “they transmit the knowledge to children” and the metaphor “wizard” to mean “they know everything” are indications of teacher-centred education. Likewise, the metaphor “the stars in the sky” used by Turkish participants for children to mean “they all have their own sparkle and energy and although they cannot be seen from everywhere and every time, they shine up there” and the metaphor “the one who is fond of stars” used for preschool teachers to mean “they know every star is special and wants to touch each one of them” is a reflection of the fact that children are taken into the centre and individual differences are valued.

On the other hand, a similar situation is seen in categories made up from the metaphors used. The two top categories for “preschool teacher” metaphor used by Spanish participants are “the one who is informant” with 40.5% and “the one who guides” with 28.4% while for Turkish participants “the one who protects” is 30.4% and “the one who forms” is

19.6%. It is possible to say that Spanish participants adopt student-centred approach while Turkish participants adopt teacher-centred approach when the categories for metaphors used for “preschool teacher” by both groups are examined. On the other hand, this situation is seen in the metaphor used for “child” as well. It has been seen that while Spanish participants aim to guide the child in the teaching process and develop their existing potentials to enable them to learn, Turkish participants form their children by prioritizing their children's care and protection and give prominence to themselves.

In the study conducted by Leavy, McSorley and Bote (2007), Irish and American first-year pre-service teachers’ beliefs were examined regarding teaching and learning at the beginning and at the end of the school year. The results showed that at the beginning of the academic year, pre-service teachers used 49% behaviourist, 24% constructivist, 9% socio-cognitive, and 18% self-referential metaphors. At the end of the school year, it has been observed that the use of constructivist metaphors rose to 42%. On the one hand, this situation reveals the significance of metaphor use in teacher education, on the other hand, it shows that the teaching approach transferred by past experiences can be modified and developed.

Reflections on teacher training

The results of this study show that utilization of metaphors can be used both as a research method in the field of education and a tool to create awareness in the field of teacher training. Previous studies have revealed that past experiences and cultural differences are effective in the process of professionalisation of preschool teachers. Therefore, it is important for teacher training to be based on scientific basis considering the cultural characteristics of the society.

Pre-school prospective preschool teachers with different professional beliefs and life experiences should be directed to diverse teacher training programs, such as child care or education after determining their characteristics that should be developed at the beginning of the training process.

Prospective preschool teachers, alongside the current basic courses, should be supported and guided to a rich collection of elective courses within smaller groups where they will gain the skills to facilitate their adaptation to up-to-date educational approaches.

As the informal beliefs and knowledge prospective preschool teachers have through everyday experiences are rigid, in the process of professionalisation prospective preschool teachers should be provided with the opportunity to observe “child” and “educational environment” under the guidance of qualified senior preschool teachers.

Prospective preschool teachers’ prior beliefs resistant to changes should be investigated and by defining the reasons for such resistance, the necessary steps should be studied to be taken in transferring up-to-date information during professionalisation process of the preschool teachers.

Generic pre-school preschool teacher competencies should be determined and in the professionalisation process, prospective preschool teachers should be provided with the opportunity of implementing teaching practices under the supervision of counsellors.

At the end of each school year of preschool teacher training process, how much the target outcomes were achieved should be determined through formative assessment and any shortfalls identified should be accomplished by additional programs.

In addition to all the aforementioned proposals, preschool teacher training programs should be updated in line with changing social structures, social needs and developing technology.

5. SUGGESTIONS

By means of cooperating with other countries on metaphor studies, emerging metaphors should be discussed and the source of differences and similarities should be investigated. In addition, the qualitative studies should be supported with interviews. To perceive the view of different stakeholders for preschool teacher and child, the studies should involve parents, administrators and policy makers. Follow up metaphor studies should be replicated to observe the gradual changes of viewpoints of prospective teachers. If there is any negative perception for preschool teacher and child, the curriculum should be designed to rectify such understanding.

REFERENCES

- Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5 (3), 818-842.
- Black, A. L., & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why?. *Teaching and teacher education*, 16 (1), 103-115.
- Boostrom, R. (1998). 'Safe spaces': Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30, 397-408.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Chung, M., & Miller, J. (2011). Do we live in a box of crayons?: Looking at multicultural metaphors written by teachers. *Multicultural Education*, 18 (4), 39-45.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (21), 269-183.
- Engin-Demir, C. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation* 13 (2), 89-107.
- Elmholdt, C. (2003). Metaphors for learning: Cognitive acquisition versus social participation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 116-32
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., & Kargı, E. B. M. & Güler, T. (2002). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait Türkiye profil araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-116.
- Erten, İ. H., & Bayraktar-Erten, N. (2015). Teachers of Turkish grammar in the eyes of high school students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 91-101.
- Font, V., Bolite, J. ve Acevedo, J. (2010). Metaphors in mathematics classrooms: Analyzing the dynamic process of teaching and learning of graph functions. *Educational Studies in Mathematics*, 54 (2), 131-152
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükladıkları Metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 126-141.
- Hoang, H. (2014). Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field. *TESL-EJ*, 18 (2), n2.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38 (1), 77-92.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının "öğretmenlik" kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20) 471-484

- Kilic, C. & Yelken Yanpar, T. (2013). Belgian and Turkish Pre-Service Primary School Teachers' Metaphoric Expressions about Mathematics. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 21-42.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G ve Johson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press
- Levine, P.M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41 (4), 172-175.
- Levi-Strauss, C. (1986), *Mit ve Anlam*, (çev: Ş. Süer, S. Erkanlı), İstanbul, Alan Yayınları.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. London: Language Teaching Publications.
- Lin, W. C., Shein, P. P., & Yang, S. C. (2012). Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching*, 11 (1), 183.
- MacLennan, C. (1994). Metaphors and prototypes in the learning teaching of grammar and vocabulary. *IRAL*, 32 (2), 97–110.
- Mahlios, M. , Massengill-Shaw, D ve Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: A review across three studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16 (1), 49–71.
- Massengill, D., Mahlios, M., ve Barry, A. (2005). Metaphors and sense of teaching: How these constructs influence novice teachers. *Teaching Education*, 16 (3), 213–229.
- Michael, K. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (2), 64-83.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moran, B. (1981), *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İstanbul, Cem Yayınları.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18 (2), 197-209.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 369-393.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27 (1), 24-32.
- Pektaş, M. ve Kılan, O. (2009). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının "Öğretmen" Kavramı ile İlgili Geliştirdikleri Metaforların Karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).
- Saban, A. (2004). *Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers*. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 617-635.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17 (4), 299–315.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 55, 459-496.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and instruction*, 17(2), 123-139.

- Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Shaw, D. M., & Mahlios, M. (2011). Literacy Metaphors of Pre-Service Teachers: Do They Change after Instruction? Which Metaphors Are Stable? How Do They Connect to Theories? *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37 (1), 77-92.
- Simon, S. E. (2013). The Weaving of a Tapestry: A Metaphor for Teacher Education Curriculum Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (8).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.5>
- Sweetser, E. (1990). From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey "İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları". 2nd International Conference On New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey, 795-809.
- Taylor, (1984) Vrinoti, K. (2013). Professionalisation in early childhood education: a comparative view of emerging professional profiles in Germany (Bremen) and Greece. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (1), 150-163.
<http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.760343>
- Visser-Wijnveen, G. J., Van Driel, J. H., Van der Rijst, R. M., Verloop, N., & Visser, A. (2009). The relationship between academics' conceptions of knowledge, research and teaching—a metaphor study. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 673-686.
- Woon, J.& Ho, Y. (2005). Metaphorical construction of self in teachers' narratives. *Language and Education*, 19 (5), 359-379.
- Yüksel, A. (1995). *Yapısalcılık ve bir uygulama M. Cevdet Anday tiyatrosu*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

GENİŞ ÖZET

Metaforlar, bilgiyi organize etmek, fikirleri açıklamak ve bir anlayışı ortaya koymak için kullanılan etkili dil araçlarıdır. Lakoff ve Johnson (1980), insanların metaforlar yoluyla, düşünme süreçlerini ve kavramsal sistemlerini yapılandırdıklarını vurgular. Metaforlar, iki nesneyi veya kavramı birbirine bağlayan ve yaşamın bir bağlamından bir diğerine geçiş olarak kullanılan sembolik dilsel yapılar olduğu kabul edilir. Böylece iki farklı kavram ya da düşünce karşılaştırılmış olur (Palmquist, 2001). Bir metafor yardımıyla, bireyler bilinçli ya da bilinçsiz olarak, mecazi kavram ile yaşamları ve deneyimleri arasında bir bağ kurarak gerçeği ya da gerçekliği ifade etme eğilimindedirler (Lakoff ve Johnson, 2003). Saban (2006), metaforların öğretimde ve öğretmen yetiştirmede mesleki bir düşünce biçimi ve profesyonel bir kimlik geliştirme ya da değerlendirme için bir pedagojik araç olarak kullanıldığını belirtmektedir. Bu bakıştan yola çıkarak, bu çalışma, Türk ve İspanyol okulöncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" ve "çocuk" konusundaki algılarını metafor yoluyla analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının metaforlarının analiz edildiği nitel bir çalışma olup, 2015/2016 öğretim yılı güz döneminin başında Valladolid Üniversitesi, Palencia Kampüsü /İspanya ve Sakarya Üniversitesi, Hendek Kampüsü/Türkiye Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 86 İspanyol ve 184 Türk öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, okul öncesi öğretmen adaylarının "çocuk" ve "okul öncesi öğretmeni" kavramına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla çocuk gibidir, çünkü ve Okul öncesi öğretmeni.....gibidir, çünkü yazılı olan yarı yapılandırılmış formlar verilerek toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve öğretmen adaylarının "öğretmen" ve "çocuk" ile ilgili metaforları 1) kodlama ve ayıklama, 2) kategori geliştirme, 3) geçerlik ve güvenilirlik, 4) yapısalçı çözümleme tekniği olmak üzere 4 aşamada analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, Türk öğretmen adaylarının "çocuk" ile ilgili 60; İspanyol öğretmen adaylarının ise 43 farklı metafor kullandıkları saptanmıştır. Türk öğretmen adayları sıklıkla, çiçek (20), hamur (15), tohum (10); İspanyol öğretmen adayları ise, sünger (18) metaforunu kullanmışlardır. Diğer taraftan Türk öğretmen adayları, "okul öncesi öğretmeni" ile ilgili çoğu bahçıvan (16) ve güneş (9) olmak üzere 59 farklı metafor kullanırken, İspanyol öğretmen adaylarının çoğu rehber (6) ve ebeveyn (6) olan 51 farklı metafor kullandıkları bulunmuştur.

Türk ve İspanyol öğretmen adaylarının "çocuk" ile ilgili metafor imgeleri, altı farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. "Öğrenen", "şekillendirilen", "yetiştirilen" ve "neşe kaynağı olan" kategorilerinin Türk ve İspanyol öğretmen adaylarının ortak kategorileri olduğu görülmüştür. İspanyol öğretmen adaylarının "çocuk" ile ilgili metaforlarından oluşan "öğrenme kaynağı olan" ve "potansiyeli olan" ile Türk öğretmen adaylarının "korunması gereken ve "keşfedilen" kategorileri farklılık göstermiştir. İspanyolca katılımcıların kavramsal kategorilerinden çocuğu "öğrenen" (% 34,7), Türk katılımcıların ise "yetiştirilen" (% 31,3) olarak algıladığı saptanmıştır.

İspanyol katılımcıların "Okul öncesi öğretmeni"ne ilişkin oluşturduğu metaforların "% 40,5 bilgilendiren, öğreten", "% 28,4 rehber olan", "%14 koruyan kollayan, " % 9,5 temel olan" ve "% 6,8 birlikte öğrenen" olmak üzere 5 kategori altında toplandı; Türk katılımcılar için"% 30,4 koruyan kollayan, "% 19,6 bilgilendiren, öğreten", "% 19,6 şekillendiren", " % 3,9 birlikte öğrenen", "% 16,7 üstün özellikleri olan" ve "% 9,8 sevecen" olmak üzere 6 kategori altında toplandıği belirlenmiştir.

İspanyol ve Türk öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenini benzer şekilde "bilgilendiren, öğreten", "koruyan kollayan" ve "birlikte öğrenen" olarak algıladığı bulunmuştur. Ancak, İspanyol katılımcıların metaforlarından oluşan "rehber olan" ve "temel olan" kategorileri ile Türk katılımcıların "üstün yetenekleri olan" ve "sevecen" kategorileri farklılık göstermiştir.

Bu sonuçlar, Türk ve İspanyol öğretmen adaylarının "çocuk" ve "okul öncesi öğretmeni" ile ilgili kullandıkları metaforlardan oluşturulan benzer ve farklı kavramsal kategorilerin, çocuğu ve okul öncesi öğretmeni algılayış biçimleri ile benimsenen öğretim yaklaşımları arasında benzerlikler olduğu kadar, kültürel farklılıklar da olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim ve öğretim ile ilgili metafor çalışmalarının sayısı, farklı gruplar ve kültürlerle yapılarak arttırılmalı, farklılıklar ve benzerliklerin nedenleri araştırılmalıdır. Elde edilen bulgular eğitim planlamacıları ile paylaşılmalı ve okul öncesi öğretmen eğitimi, çağın gereksinimlerini karşılayacak, varsa olumuz algılamaları ortadan kaldıracak şekilde güncellenmelidir.

Doi: 10.14686/buefad.332383

Akreditasyon Algısı (AA) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Çetin SEMERCİ, Prof. Dr, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ctnsem@gmail.com,

ORCID: <http://orcid.org/0000 0002 6337 5876>

Öz: Akreditasyon, yetki, yeterlik ve güvenirliliğin onaylandığı sertifikalı bir kalite güvence sürecidir. Araştırmanın amacı, akreditasyon algısı (AA) ölçeğinin geliştirilmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Taslak ölçek, geliştirilmek üzere Türkiye'de Batı Karadeniz bölgesindeki bir üniversitede, 738 öğrenci ve öğretim elemanına uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, AA ölçeğinin KMO değeri 0.964, Bartlett testi değeri 6.045E3'dir (Sd= 253, p=0.000). Ölçek, varyansın % 43.357'sini karşılamaktadır. AA ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin 0.538-0.692 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek tek boyutlu ve çok boyutlu olarak kullanılabilir. Ölçeğin alt temaları, kalite güvencesi ve kalite değerlendirmesidir. Ölçek, 17 maddeden oluşmuştur. AA ölçeği, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Az katılıyorum, (2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin, iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.831 bulunmuştur. AA ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.901'dir. Ayrıca, AA ölçeğinin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Kay kare=238.872, Sd=117, $X^2/Sd=2.042$, GFI=0.963, CFI=0.969, RMSEA=0.038). AA ölçeği geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerine ve öğretim elemanlarına uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: akreditasyon algısı, geçerlik, güvenirlik, ölçek geliştirme

The Development of Accreditation Perception (AP) Scale: Validity and Reliability Study

Abstract: Accreditation is a quality assurance process by which authority, competency and credibility are certified. This research aims to develop an Accreditation Perception (AP) scale. The survey method was used in this study. Draft scale was applied to 738 students and faculty staff. It was applied in a university in the western black sea region in Turkey (738). According to the factor analysis results, KMO value of the AP scale is 0.964 and the Bartlett test value is 6.045E3 (Df =253, p=0.000). It is shown that variance of the scale is 43.357%. Factor loadings range from 0.538 to 0.692. The scale can be used as one-dimensional and a multi-dimensional. Sub-themes (Sub-dimensions) of the scale are quality assurance and quality assessment. There are a total of 17 items in the scale. Evaluation of the scale was like this: "Totally agree (5), Mostly agree (4), Partially agree (3), Slightly agree (2), Disagree (1)". In the scale, it was figured out that the correlation between parallel two half scores was 0.831. The Cronbach Alpha coefficient of the AP scale was 0.901. The validity and reliability analysis of the scale and the confirmatory factor analysis with AMOS program was performed (Chi-square=238.872, Df=117, $X^2/Sd=2.042$, GFI=0.963, CFI=0.969, RMSEA=0.038). According to these results, the scale can be applied to students and faculty staff.

Key Words: accreditation perception, validity, reliability, scale development

1. GİRİŞ

Akreditasyon, Latince kökenli Fransızca bir kavram (Doğan, 1999, 511) olmasına rağmen, on yıl öncesine kadar sadece Amerikalılara özgü bir yöntem olarak bilinirdi (Fraser, 1994 akt. Herdman, 2010, 3). Ancak, günümüzde tüm dünyaya yayıldığı söylenebilir.

Akreditasyon, Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından “kamuya hizmet veren bir kurum veya programın kalitede asgari standartları tutturması” şeklinde açıklanmış ve kalite güvencesinin doğal sonuçlarından biri olduğu vurgulanmış (Campbell and Rozsnyai, 2002 akt. Herdman, 2010, 3), Türkiye’de, Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’nde “Bir dış değerlendirici kurum tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecidir” (YÖK, 2015; Ayvaz, Kuşakçı ve Borat, 2016, 6) şeklinde açıklanmıştır. Akreditasyonun, öz düzenlemenin bir biçimi olarak da kabul edildiği (Young, 1979 akt. Bakioğlu ve Baltacı, 2017, 37) varsayılırsa, akredite etmenin amacı, kurumlarda ürün kalitesini artırarak orada çalışanların motivasyonlarını da olumlu yönde artırmak (Doğan, 1999, 511) gerekir.

Akreditasyon, kurum ve programların markalaşmasında ve sürdürülebilir olmasında katkı sağlamaktadır. Chernay (1990), akredite olan kurumlar ya da programlar eğitimde uygun hedeflerini açıkça tanımladığından, akreditasyonun toplumsal eğitimin, genel kamu veya diğer kuruluşların garantisi olduğunu iddia eder. Akreditasyon aynı zamanda kurumların hangi koşullar altında amacına ulaşabileceğinin belirlenmesini, bu koşulların sürdürülebilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlar (Akt. Herdman, 2010, 3).

Akreditasyon, diğer taraftan yetki, yeterlik ve güvenirliliğin onaylandığı sertifikalı bir kalite güvence sistemi ve sürecidir (Herdman, 2010, 3). Bu açıdan akreditasyon ve kalite güvencesi iç içe girmiş kavramlardır. Kalite Güvencesi, “bir yükseköğretim kurumunun veya programının iç ve dış kalite standartları ile uyumlu kalite ve performans süreçlerini tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistemli işlemlerdir” (YÖK, 2015; Ayvaz, Kuşakçı ve Borat, 2016, 5) şeklinde açıklanabilir. Akreditasyon aynı zamanda kalite değerlendirmeyi kapsayan bir modeldir. YÖK’e (2015) göre, kalite değerlendirme, bir yükseköğretim kurumunun/bir bölümün/bir programın eğitim-öğretim, araştırma ve idarî hizmetlerinin kalitesinin ölçülüp uygunluğuna karar verilmesidir.

Türkiye’deki üniversitelerde akreditasyonun başarısında öğretim elemanları ile öğrencilerin algı ve düşünceleri büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda, yapılan çalışmalarda öğretim elemanlarının akreditasyon algılarının çok yüksek olmadığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının sadece beşte ikisi (2/5) akreditasyon sürecinin fakültelerde kaliteyi artıracığına inanmakta ve üçte birinin de akredite edilme sürecine hazır oldukları görülmektedir (Erkuş, 2003, 3). Akreditasyon kavramının yeterince benimsenmemesinin (Ünal, Semerci ve Semerci 2017; Erkuş, 2003, 3) bir sebebi olarak, bu kavramın yeterince bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu çalışmayla akreditasyon algılarının ölçülmesine katkıda bulunmak için bir ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, akreditasyon algısı (AA) ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla geliştirilmesidir. Bu amaçla, geçerlik ve güvenirlik çerçevesinde madde havuzu, uzman görüşü, uygulama, faktör analizi, güvenirlik katsayıları ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarına yer verilmiştir.

2. YÖNTEM

Ölçek geliştirmeye ilişkin bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde, olay ve durumların mevcut incelemesi yapılır (Kaptan, 1998, 59; Büyüköztürk vd., 2009, 16-17; Karasar, 1995, 77; Sönmez ve Alacapınar, 2011). "Akreditasyon algısı" ölçeği 81 maddelik bir havuzdan uzman görüşüyle 75 maddeye indirilmiş ve 738 örneklem grubunda tek ve çok boyutlu olarak belirlenmiştir.

2.1. Araştırma Örnekleme

Taslak ölçek, geliştirilmek üzere 709 öğrenci ve 29 öğretim elemanına uygulanmıştır. Uygulama, Türkiye'de Batı Karadeniz bölgesindeki bir üniversitede yapılmış olup Tablo 1'de çalışma örnekleminin dağılımı görülmektedir.

Tablo 1.
Çalışma örnekleminin dağılımı

Örneklem	N	%
Beden Eğitimi ve Spor yüksekokulu	38	5.1
Edebiyat Fakültesi	52	7.0
Fen Fakültesi	35	4.7
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	15	2.0
İslami İlimler Fakültesi	14	1.9
Sağlık Bilimleri Fakültesi	8	1.1
Eğitim Fakültesi	547	74.1
Öğretim Elemanları	29	3.9
TOPLAM	738	100.0

Çalışma örneklemini, pedagojik formasyon eğitimi almaya gelen öğrencilerle eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretim elemanları oluşturmuştur. Pedagojik formasyon öğrencilerinin %25'i üniversite dışından gelen öğrenciler olduğu düşünülürse farklı üniversitelerden gelen öğrencilerin de çalışmaya katıldığı söylenebilir. En yüksek katılım eğitim fakültesi öğrencilerinden (%74.1) iken, en düşük katılım sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinden (%1.1) olmuştur. Öğretim elemanlarının katılım oranı %3.9'dur. Bu çerçevede toplam 738 kişiye ulaşılmıştır. Akreditasyon ölçeğinin geliştirilme aşamaları aşağıda verilmiştir:

3. AKREDİTASYON ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Akreditasyon ölçeği geliştirilirken altı (6) aşamadan geçmiş olup bunlar aşağıda verilmiştir:

3.1. Alanyazın ve Madde Havuzu

Akreditasyon Algısı ölçeği, alanyazın taraması ve araştırmaların incelenmesi sonucunda 81 maddeden oluşmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda, 6 maddesi çıkarılarak 75 madde olarak havuza konulmuştur (Tablo 2). Ölçeğin, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Az katılıyorum(2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirmesi yapılmıştır.

Tablo 2.

Akreditasyon Algısı Ölçeğinin Madde Havuzu

1. Akreditasyon ve kalite, büyümenin temel köprüsüdür.	41. Akreditasyon, programlarda nicel ve nitel tüm eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesidir.
2. Akreditasyon, minimum standartlarla değerlendirilmez.	42. Akreditasyon, hem programın hem de öğrencilerin yeterli olduğunu gösterir.
3. Akreditasyon ve kalite, saygınlıktır, imajı yükseltir.	43. Akreditasyon, disiplinli çalışmayı gerektirir.
4. Akreditasyon, ulusal ve uluslararası tanınmayı kolaylaştırır.	44. Akreditasyon, bir formattır, uyulması gerekir.
5. Akreditasyon, bir eğitim programının kendini gerçekleştirilmesidir.	45. Akreditasyon, bir derse ilişkin en uygun öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektirir.
6. Akreditasyon, varolmanın tescillenmesidir.	46. Akreditasyon, bir kalite kültürüdür.
7. Akreditasyon, belge veya rapor değildir, kaliteye kalite katma çabasıdır.	47. Akreditasyon, standart bir program prosedürüdür.
8. Akreditasyon, mevcut kaliteyi rehberler aracılığıyla belirlemek ve eksikliklerin tamamlanmasını sağlamaktır.	48. Akredite olmayan kurumlar sıradan olmaya mahkumdur.
9. Akreditasyon, öğretim elemanından donanıma kadar eksikliklerin giderilmesidir.	49. Akredite olan kurum/programlar öncü olmaya adaydır.
10. Akreditasyon, bir programı yaşatma güvencesidir.	50. Akreditasyon, sizin kendinizi övmeniz değil, başkalarının sizi övmesidir.
11. Akredite olan bir programla olmayan programa bakış açıları farklıdır.	51. Akreditasyon, algı, imaj ve kaliteyi olumlu yönde etkileyen bir faktördür.
12. Akreditasyonda erken yola çıkan hızlı yol alır.	52. Akreditasyon, öğrencilerin eğitim yaşantılarını olumlu yönde değiştirmeye katkıda bulunur.
13. Akreditasyon ve kalite sürecinde, yöneticilerin kararlı olması gerekir.	53. Akreditasyon, programa daha kaliteli öğrencilerin gelmesini sağlar.
14. Akreditasyon, programların geleceğinin güvence altına alınmasıdır.	54. Akreditasyon, programa alanında tanınmış akademisyenlerin istihdam edilmesi sağlar.
15. Akreditasyondan korkmak acizliktir.	55. Akreditasyon, mezun öğrencilerin daha iyi iş fırsatları elde etmesine imkan sağlar.
16. Akreditasyondan korkanlar, ölçülüp değerlendirmeden korkan kişilerdir.	56. Akreditasyon, personele kişisel gelişim, farkındalık ve vizyon oluşturabilir.
17. Akreditasyon, tercih edilen bir programın kalite güvencesidir.	57. Akreditasyon, eğitim kalitesinin bir göstergesidir.
18. Akreditasyon, programların iş yapabilir becerisinin kanıtıdır.	58. Akreditasyon, kalite olarak iç süreçleri iyileştirir.
19. Akreditasyonun başlangıcı, bir işin yapılabileceğine olan inançtır.	59. Akreditasyon, yaşam boyu kalite mücadelesi için atılan bir adımdır.
20. Akreditasyon, programların temelini sağlamlık derecesidir.	60. Akreditasyon, standartların karşılanmasını sağlayan bir araç olmasının yanısıra gelişimi de destekler.
21. Akreditasyon, sağlam temelin üzerinde kalitenin yükseltilmesidir.	61. Akreditasyon, öğrencilerin kaliteli öğretim elemanları tarafından eğitilmesidir.
22. Akreditasyon, en iyi kaliteye doğru itici bir güçtür.	62. Akreditasyon, eğitim-öğretimin niteliğinin güvence altına alınmasıdır.
23. Akreditasyon, programların güvenilir ve inanılır olma halidir.	63. Akreditasyon, doğrudan yaptırımları olan bir denetim sistemi değildir.
24. Akreditasyon, bir cesaret göstergesidir.	64. Akreditasyon ve kalite için tüm paydaşların hesap verebilir olması gerekir.
25. Akreditasyonda kaybetmek yoktur, hep kazan kazan vardır.	65. Akreditasyon, topluma öğretimde kalite temini sunan organize bir yöntemdir.
26. Akreditasyon, bir programda kalitenin güvenlik kamerasıdır.	66. Akreditasyon, öğretim kalitesine olumlu yönde katkı sağlayan başarılı bir girişimdir.
27. Akreditasyon, uzman dış değerlendirmecilerin programla ilgili kara vermesidir.	67. Akreditasyon, kalite yönetiminin bir alt boyutu olarak değerlendirilebilir.
28. Akreditasyon, program geliştirme uzmanlarının önemli olduğunu gösterir.	68. Akreditasyon, kaliteyi değerlendirmek için kullanılan bir araç ve yöntemdir.
29. Akreditasyon, ölçme ve değerlendirilmez.	69. Akreditasyon ve kalite ilişkisinde kurum misyonu açık ve net olmalıdır.
30. Akreditasyon, sürdürülebilir bir kalite göstergesidir.	70. Akreditasyonda misyon, programın ruhu, kalbi ve aklısıdır.
31. Akreditasyon, öğrencisinden çaycısına, güvenliğinden kütüphanesine kadar işbirliğiyle çalışmanın bir sonucunun karşılığıdır.	71. Akreditasyon, minimum kalite standartlarının karşılanmasıdır.
32. Akreditasyon, sınav sorularının ve ders kazanım/içeriklerin gösterildiği bir belirtke tablosu (Ölçme matrisi) gibidir.	72. Akreditasyon süreci, kaliteyi teminat altına alır.
33. Akreditasyon, çoklu testlerle (sınavlarla) yapılan bir ölçme gibidir.	73. Eğitimde akreditasyon, bir kalite kontrol ve temin sürecidir.
34. Akreditasyon, bir dersten geçer not alma gibidir.	74. Akreditasyondan kaynaklanan rekabetçe ruh, kalitenin iyileşmesine katkıda bulunur.
35. Akreditasyon, programlarda temel standartların sağlanmasıdır.	75. Akreditasyonun olmazsa olmaz şartlarından biri şeffaf olmaktır.
36. Akreditasyon, kalite çizgisinin tabanıdır.	
37. Akreditasyon, dost, düşman herkesin senin yaptığın işe güvenmesidir.	
38. Akreditasyon, işini iyi yapanların onure edilmesidir.	
39. Akreditasyon, ard niyetli program hazırlayıcıların ayıklanmasıdır.	
40. Akreditasyon, olmazsa olmaz içeriklerin derste öğretilmesini sağlamaktır.	

3.2. Uzman Görüşleri ve Uygulama

AA ölçeği uzman görüşü alınmak üzere iki farklı üniversitenin Eğitim Fakültelerinde görev yapan ve akreditasyon konularıyla ilgili iki (2) yardımcı doçent ve bir (1) profesöre verilmiştir. Ayrıca, sekiz (8) yüksek lisans ve iki (2) doktora öğrencisine, ilgili maddelerin anlaşılabilirliği hususunda görüş sorulmuştur. Uzman ve öğrenci görüşleri doğrultusunda maddeler

üzerinde küçük ifade düzeltmeleriyle uzlaşma sağlanmıştır. Taslak ölçek, 75 maddeden oluşmaktadır (Tablo 2). Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen bu maddeler, 738 öğrenci ve öğretim elemanlarına uygulanmış ve veriler işleme konulmuştur. Ölçeğin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 3'te verilmiştir.

3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi ve Madde Toplam Korelasyonları

Havuzda oluşturulan 75 madde için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, "Birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni boyutlar bulmayı, keşfetmeyi hedefleyen çok değişkenli bir istatistiktir" (Büyüköztürk, 2002, 117). Çalışmada, faktör yükleri 0.50'nin altında olan maddeler ölçeğe alınmamıştır. Ölçeğin faktör yükleri Tablo 3'te sunulmuştur. Ölçek tek boyutlu ve çok boyutlu

Tablo 3.

Akreditasyon Algısı Ölçeğinin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları

Alt Temalar	Taslak Ölçek	Nihai Ölçek Madde No	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Madde Toplam r
KALİTE GÜVENCESİ	4	1	Akreditasyon, ulusal ve uluslararası tanınmayı kolaylaştırır.	.62		.56*
	5	2	Akreditasyon, bir eğitim programının kendini gerçekleştirmesidir.	.69		.61*
	6	3	Akreditasyon, varolmanın tescillenmesidir.	.66		.59*
	7	4	Akreditasyon, belge veya rapor değildir, kaliteye kalite katma çabasıdır.	.59		.62*
	10	5	Akreditasyon, bir programı yaşatma güvencesidir.	.59		.55*
	14	6	Akreditasyon, programların geleceğinin güvence altına alınmasıdır.	.59		.60*
	17	7	Akreditasyon, tercih edilen bir programın kalite güvencesidir.	.54		.65*
KALİTE DEĞERLENDİRME	30	8	Akreditasyon, sürdürülebilir bir kalite göstergesidir.		.54	.68*
	36	9	Akreditasyon, kalite çizgisinin tabanıdır.		.57	.62*
	46	10	Akreditasyon, bir kalite kültürüdür.		.57	.61*
	51	11	Akreditasyon, algı, imaj ve kaliteyi olumlu yönde etkileyen bir faktördür.		.59	.65*
	57	12	Akreditasyon, eğitim kalitesinin bir göstergesidir.		.63	.66*
	59	13	Akreditasyon, yaşam boyu kalite mücadelesi için atılan bir adımdır.		.60	.64*
	64	14	Akreditasyon ve kalite için tüm paydaşların hesap verebilir olması gerekir.		.61	.58*
	66	15	Akreditasyon, öğretim kalitesine olumlu yönde katkı sağlayan başarılı bir girişimdir.		.65	.66*
	67	16	Akreditasyon, kalite yönetiminin bir alt boyutu olarak değerlendirilebilir.		.56	.62*
	68	17	Akreditasyon, kaliteyi değerlendirmek için kullanılan bir araç ve yöntemdir.		.68	.68*

*p<.01

olarak kullanılabilir. Faktör yükleri 0.538-0.692 arasında değişmektedir. Faktör yükü, ölçek maddelerinin faktörlerle (temalarla) olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Akademik İstatistik'e (2017) göre, bir maddenin faktör yükü yüksekse, o maddenin söz konusu faktörle güçlü bir ilişkisi olduğu anlamına gelir. Faktör analizi sonucunda varyansın % 43.357'sini karşıladığı söylenebilir. AA ölçeğinin KMO değeri 0.964, Bartlett testi değeri 6.045E3'dir (Sd= 253, p=0.000). AA Ölçeğinin madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. AA ölçeği için yapılan analizlerde, madde toplam korelasyonları 0.55-0.68 arasında değişmiştir (Tablo 3). Büyüköztürk (2002, 32), madde toplam korelasyonlarının 0.30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu vurgulamaktadır.

3.4. Alt Temalar ve Aralarındaki Korelasyonlar

Ölçeğin alt temaları, kalite güvencesi ve kalite değerlendirme. Kalite güvencesi 7 madde ve kalite değerlendirme 10 madde olmak üzere ölçekte toplam 17 madde yer almıştır. AA Ölçeğinin alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyon sonuçları incelendiğinde, kalite güvencesi ve kalite değerlendirme boyutları arasında 0.703'lük bir ilişki bulunmuştur (Tablo 4).

Tablo 4.

Akreditasyon algısı ölçeğinin alt temalarının birbiriyle korelasyonları

	Kalite Güvencesi	Kalite Değerlendirme
Kalite Güvencesi	1	.703**
Kalite Değerlendirme		1

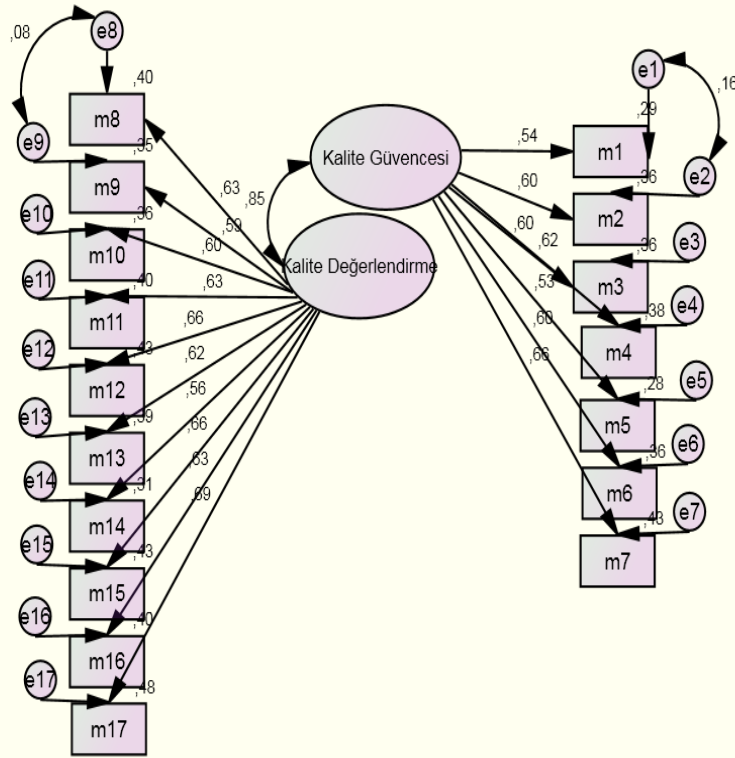
P<0.01

3.5. Eşdeğer İki Yarı Puanları Arasındaki Korelasyon ve Cronbach Alpha Katsayısı

AA ölçeği için eşdeğer iki yarı puan korelasyonu bulunmuştur. Ölçek, "tek ve çift numaralı" soru tekniğiyle iki yarıya bölünmüştür. İki yarı korelasyon katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. 738 öğrenci ve öğretim elemanlarının vermiş olduğu cevaplar üzerinde ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış olup sonuç 0.901 bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısı kalite güvencesi alt temasında (7 madde) 0.795 ve kalite değerlendirmede (10 madde) 0.866 bulunmuştur.

3.6. AMOS İle Doğrulayıcı Faktör Analizinin Yapılması

AA ölçeğini geliştirirken AMOS programı yardımıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Şekil 1). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yapı geçerliği analizlerinde kullanılabilir (Bollen, 2007, 41-44; Sümer, 2000, 49-50). "AMOS ile verinin, faktör analitik yapısının hipotez edilen modele nasıl uyduğu sınıranır" (Bayram, 2010, 42). Bu tür araştırmalarda, modelin değerlendirme ölçütlerinin uygun olabilmesi, örneklem hacminin büyük ölçüde büyüklüğüne bağlıdır (Tezcan, 2008). AMOS programından elde edilen sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur. AMOS çıktısında kay-kare değeri 238.872 bulunmuştur. Kay-kare (χ^2) / Serbestlik derecesi, 238.872 / 117 < 3 olduğundan dolayı kabul edilebilir bir model uygunluğundan söz edilebilir. Modele ilişkin uyum iyiliği indisinin (GFI=0.963) 1'e yakın olması ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA=0.038) değerinin uygun olması bu uyumun desteklendiğini göstermektedir (AA Ölçeği Ek-1'de sunulmuştur).



Chi squared=238,872 df=117 p=\pStandardized estimates GFI=,963 CFI=,969 RMSEA=,038

Şekil 1. Akreditasyon algısı ölçeğinin AMOS sonuçları

Şekil 1’de AA ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir. Madde 1-17 (M1-M17) arası gözlenen değişkenler ve akreditasyon algısı ise gizil değişkendir. Şekilde, e1-e17 arası her bir gözlenen değişkenin ölçüm hatası görülmektedir. Şekilde verilen tek yönlü oklar, gizil değişkenden gözlenen değişkenlere doğru giden regresyon katsayılarıdır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyum indeksleri ile karşılaştırılması Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

AA ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyum indeksleri ile karşılaştırılması

Model uyum indeksleri	AA Ölçeği	İyi Uyum Standart Ölçüleri (İUSÖ)*	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Standart Ölçüleri (KEUISÖ)*	Karşılaştırma İUSÖ	Karşılaştırma KEUISÖ
χ^2/sd	2.042	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$		+
RMSEA	0.038	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	+	
SRMR	0.0312	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	+	
GFI	0.963	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	+	
AGFI	0.951	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	+	
CFI	0.969	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$		+
NFI	0.942	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$		+

*(Bryne, 2010, Yılmaz ve Çelik, 2005 Akt. Bayram, 2010, 78)

Tablo 5'teki bilgiler incelendiğinde, tahmini modelde, χ^2/sd (CMIN/DF) değeri 2.042 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuç kabul edilebilir uyum iyiliği standart ölçülerine ($2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$) göre kabul edilebilir düzeydedir. Yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA), 0.038 bulunmuştur. RMSEA, iyi uyum standart ölçülerine ($0 \leq RMSEA \leq 0.05$) göre uygundur. Bu çalışmada, RMSEA'nın yaklaşık 0.04 çıkması, mükemmel bir uyumun olduğunu ve evren ile örneklem kovaryansları arasında bir farkın olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan, "Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü (SRMR) değerinin sıfıra yakın olması kabul edilebilir bir uyumu gösterir" (Bayram, 2010, 72). Bu çalışmada, standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü hesaplamasında iyi uyum standart ölçüsü olarak belirtilen durum gözlenmiştir (SRMR=0.0312). Uyum iyiliği indeksi (GFI) ile gözlenen değişkenler arasında kovaryans hesaplaması yapılmıştır. Ölçek çalışmasının GFI sonucu 0.963 olarak bulunmuş ve kabul edilebilir uyum standart ölçüleri arasında yer almıştır. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), serbestlik derecesi dikkate alınarak hesaplanmış ve sonuç 0.951 bulunmuştur. Bu sonucun ideal iyi uyum standart ölçüleri içinde yer aldığı görülmüştür. Bu çalışmada normlandırılmış uyum indeksi (NFI) 0.942 bulunmuştur. Kabul edilebilir uyum iyiliği standart ölçülerine göre ($0.90 \leq NFI \leq 0.95$) uyum uygunluğu görülmektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), 0.969 bulunmuş ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Genel değerlendirmeye göre, modelin güçlü bir uyum içinde olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada, Akreditasyon Algısı (AA) Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 738 öğrenci ve öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Bu sayı taslak ölçekteki madde sayısının 9.84 katı, nihai ölçekteki madde sayısının 43.4 katı kadardır. Krejcie & Morgan'a (1970) göre, AA ölçeğinin geliştirilmesinde uygulama yapılan kişi sayısı yeterlidir.

AA ölçeği için yapılan analiz sonuçlarına göre, ölçeğin kullanılabilirlik için yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktör yüklerinin 0.538-0.692 arasında ve madde toplam korelasyonlarının 0.55-0.68 arasında değiştiği görülmektedir. İki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.95 ve AA ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.901'dir. Diğer taraftan, AMOS programı ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksi değerleri (Kay kare=238.872, Sd=117, $\chi^2/Sd=2.042$, GFI=0.963, CFI=0.969, RMSEA=0.038) ölçeğin geçerli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu hesaplamalarda Kay-kare önemli bir değerdir. AA ölçeğinde bu değer 2.042 bulunmuş ve kabul edilebilir standart ölçü sınırları içerisinde görünmektedir.

Araştırma sonucuna göre AA ölçeği, üniversite (yükseköğretim) öğrenci ve öğretim elemanlarına uygulanabilir. Ölçek, büyük ölçüde eğitim fakültesi öğrencilerine ve düşük ölçüde öğretim elemanlarına uygulanmış olması bir sınırlılığını göstermektedir. Ayrıca, ilk ve ortaöğretim okulları için akreditasyon algısı ölçekleri geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akademik İstatistik, (2017). *Açımlayıcı/Keşfedici Faktör Analizi*, <http://akademikistatistik.com/acimlayici-kesfedici-faktor-analizi/> web adresinden 10.08.2017 tarihinde indirildi.
- Ayvaz, B.; Kuşakçı, A.O. ve Borat, O. (2016). Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Süreçleri. *Yeni Türkiye*, 88, 1-8.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2017). *Akreditasyon, eğitimde kalite*, (2. Basım). Ankara: NOBEL Yayıncılık.
- Bayram, N. (2010). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları, Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Bollen, K.A. (2007). An overview of structural equation models with latent variables, The Miami University Symposium on Computational Research, March 1-2. Miami University, Oxford, UK.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.K.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: eğitim fakülteleri üzerinde bir deneme. *Eğitim Yönetimi*, 20, 503-519.
- Erkuş, L. (2003). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale
- Herdman, E.A. (2010) Akreditasyon Süreci. (Çev. D. Sepit). *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 7 (2), 3-5.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 7. Basım, Ankara: Alkim Yayınevi.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, (30), 607-610.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: ANI Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tezcan, C. (2008). *Yapısal eşitlik modelleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, F.; Semerci, N. ve Semerci Ç. (2017). Öğretmen adaylarının programların akreditasyonuna ilişkin algıları. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi (19-21 Mayıs 2017)*, (EPDAD, Marmara ve Yıldız Teknik Üniversitesi İşbirliğiyle), İstanbul.
- YÖK, (2015). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, Sayı 29423, 23 Temmuz 2015. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/16595796/yuksekogretim_kalite_guvenesi_yonetmeli_resmi_gazete+%281%29.pdf/4f97cac7-9ceb-4592-a3ba-3d9236ee7a36 web adresinden 28.07.2017 tarihinde indirildi

EK-1

Akreditasyon Algısı Ölçeği

1=Hiç katılmıyorum, 2=Az katılıyorum, 3=Kısmen katılıyorum, 4=Çoğunlukla katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum

Maddeler

-
- | | |
|---|-----|
| 1. Akreditasyon, ulusal ve uluslararası tanınmayı kolaylaştırır. | [] |
| 2. Akreditasyon, bir eğitim programının kendini gerçekleştirmesidir. | [] |
| 3. Akreditasyon, varolmanın tescillenmesidir. | [] |
| 4. Akreditasyon, belge veya rapor değildir, kaliteye kalite katma çabasıdır. | [] |
| 5. Akreditasyon, bir programı yaşatma güvencesidir. | [] |
| 6. Akreditasyon, programların geleceğinin güvence altına alınmasıdır. | [] |
| 7. Akreditasyon, tercih edilen bir programın kalite güvencesidir. | [] |
| 8. Akreditasyon, sürdürülebilir bir kalite göstergesidir. | [] |
| 9. Akreditasyon, kalite çizgisinin tabanıdır. | [] |
| 10. Akreditasyon, bir kalite kültürüdür. | [] |
| 11. Akreditasyon, algı, imaj ve kaliteyi olumlu yönde etkileyen bir faktördür. | [] |
| 12. Akreditasyon, eğitim kalitesinin bir göstergesidir. | [] |
| 13. Akreditasyon, yaşam boyu kalite mücadelesi için atılan bir adımdır. | [] |
| 14. Akreditasyon ve kalite için tüm paydaşların hesap verebilir olması gerekir. | [] |
| 15. Akreditasyon, öğretim kalitesine olumlu yönde katkı sağlayan başarılı bir girişimdir. | [] |
| 16. Akreditasyon, kalite yönetiminin bir alt boyutu olarak değerlendirilebilir. | [] |
| 17. Akreditasyon, kaliteyi değerlendirmek için kullanılan bir araç ve yöntemdir. | [] |
-

SUMMARY

Development of Accreditation Perception (AP) Scale: Validity and Reliability Study

Although accreditation is a Latin-based French concept (Doğan, 1999, 511), it was only known as a method that was unique of Americans until ten years ago (Fraser, 1994 as cited in Herdman, 2010, 3). However, it is apparent that today it has spread all over the World. Accreditation is a quality assurance process by which authority, competency and credibility are certified. (Herdman, 2010, 3). In this respect, accreditation and quality assurance are intertwined concepts. Quality Assurance can be described as "all planned and systematic processes to ensure that a higher education institution or program fully fulfills the quality and performance processes consistent with internal and external quality standards" (YÖK, 2015; Ayvaz, Kuşakçı ve Borat, 2016, 5). Accreditation is also a model covering quality assessment. According to the Council of Higher Education (YÖK) (2015), quality assessment is the evaluation and determination of the quality of education and training, research and administrative services of a higher education institution / department / program.

In the success of accreditation at universities in Turkey, the perceptions and thoughts of the instructors and also students are of great importance. However, it seems that the accreditation perceptions of the instructors are not very high. Only two-fifths (2/5) of the instructors believe that the accreditation process will improve the quality of the faculties, and one-third (1/3) seems to be ready to be accredited (Erkuş, 2003, 3). That the concept of accreditation is not sufficiently adopted (Ünal, Semerci ve Semerci 2017; Erkuş, 2003, 3) may be thought as a reason stemming from the fact that this concept is not well known

This research aims to develop an Accreditation Perception (AP) scale. The survey model was used to develop the scale. In the framework of this model, current events and situations are examined (Kaptan, 1998, 59; Büyüköztürk et al., 2009, 16-17; Karasar, 1995, 77; Sönmez & Alacapınar, 2011). The "accreditation perception" scale was reduced to 75 items from a pool of 81 of items by expert opinions and designated as one and multi-dimensional scale in 738 sample groups. The application of the scale was mainly conducted at the university in the western black sea region in Turkey. In the development of the AP scale, the following steps have been taken:

1. The Accreditation Perception Scale, ranging from "Completely (Totally) agree (5), Mostly agree (4), Partially agree (3), Slightly agree (2), Don't agree at all (Disagree) (1)", was composed of 81 items as a result of reviewing the literature and investigations, and placed in the pool as 75 items in the direction of expert opinions.
2. For confirming the content validity of the AP scale, three experts, two (2) assistant professors and one (1) professor working in the Education Faculties of two different universities and dealing with accreditation issues, were consulted. Additionally, eight (8) master's degree students and two (2) doctoral students were asked about the clarity of the related items. In the direction of expert and student opinions, only minor spelling corrections were made on the items. The draft scale consisted of 75 items. These items determined in line with expert opinions were applied to 738 students and instructors and the data were processed.
3. Factor analysis was performed for the 75 items created in the pool. Factor analysis is a multivariate statistics that "aims to discover a small number of unrelated and conceptually meaningful new dimensions by bringing the p associated variables together " (Büyüköztürk, 2002, 117). In the study, the items with factor loadings less than 0.50 were removed from the scale. The scale can be used as a one-dimensional and a multi-dimensional scale. The factor loads of the scale items range from 0.538 to 0.692. As a result of the factor analysis, an explained variance for 43.357% of the scale was provided. The KMO value of the AP scale was 0.964 and the Bartlett test was 6.045E3 (Df = 253, p = 0.000). Item total correlations of the AP Scale were calculated and found to range from 0.55 to 0.68. Büyüköztürk (2002, 32), emphasizes that item total correlations should be 0.30 and above.
4. Sub- themes of the scale are "quality assurance" and "quality assessment". There are 17 items on the scale, including 7 items for "quality assurance" and 10 items for "quality assessment".

When the correlations between the sub-themes of the AP Scale were examined, there was a 0.703 relationship between quality assurance and quality assessment dimensions.

5. For the AP scale, the correlation of two equivalent forms was used. The items on the scale were split into halves, based on odd and even numbered items in reliability analysis. The two half correlation coefficients were calculated as 0.83. Additionally, the internal consistency coefficients of the scale were examined. The Cronbach Alpha coefficient was calculated for the whole scale on the answers given by 738 students and instructors and the result was found to be 0.90. The Cronbach Alpha coefficient for the “quality assurance” sub-theme (7 items) was 0.795 and for the “quality assessment” sub-theme (10 items) was 0.866. Although the lowest reliability coefficient was found for the “quality assurance” sub-theme due to having a small number of items, it was decided by the researcher that it could be accepted.
6. The validity and reliability value of the AP scale were provided through the confirmatory factor analysis with AMOS program (Chi-square=238.872, Df=117, $\chi^2/Sd=2.042$, GFI=0.963, CFI=0.969, RMSEA=0.038).

In line with the results of this research, it is suggested that the AP scale can be applied to university students and instructors. In addition, similar scales should be developed for k12 education.

Fen ve Matematik Eğitiminde Baskın Kullanılmayan Beyin Bölgelerinin Değerlendirilmesi

Şirin İLKÖRÜCÜ, Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ilkorucu@uludag.edu.tr,

<http://orcid.org/0000-0003-6385>

Çiğdem ARSLAN, Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, arslanc@istanbul.edu.tr

Öz: Bu çalışmada fen ve matematik eğitiminde öğretmen adaylarının bütünsel beyin yaklaşımına göre baskın kullanılmayan beyin bölgelerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 70 Fen Bilgisi ve 63 Matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada adayların bütünsel beyin yaklaşımını belirlemek için beyin baskınlık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fen ve matematik alanında eğitim gören öğretmen adaylarının baskın olmayan beyin bölgelerinin A ve D çeyrekleri yani beynin ön lobuyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. En çok kullanılan beyin çeyreği ise C olmuştur. Ayrıca fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının baskın olan ve olmayan beyin bölgelerinin benzer olması bu çalışmanın dikkat çekici bir bulgusudur.

Anahtar Kelimeler: Beyin baskınlığı, bütünsel beyin yaklaşımı, fen eğitimi, matematik eğitimi öğretmen eğitimi

Assessment of Non-Dominant Brain Regions in Science and Mathematics Education

Abstract: The present study was aimed to determine the brain dominance which are not used predominantly of prospective science and mathematics teachers'. The study was designed as a survey model. Data was obtained from questionnaire from the final year voluntary pre-service science teachers. The study was carried out with 70 prospective Science and 63 prospective Mathematics teachers. The brain dominance scale was used to determine the brain dominance of the prospective teachers in the study. As a result of the research, it has been determined that the prospective teachers who are studying in the field of science and mathematics are related to the non-dominant brain regions A and D quadrants, which are related with the frontal lobe of the brain. The most used brain region was C. It is also a remarkable finding of this study that the predominant and non-dominant brain regions of prospective science and mathematics teachers are similar.

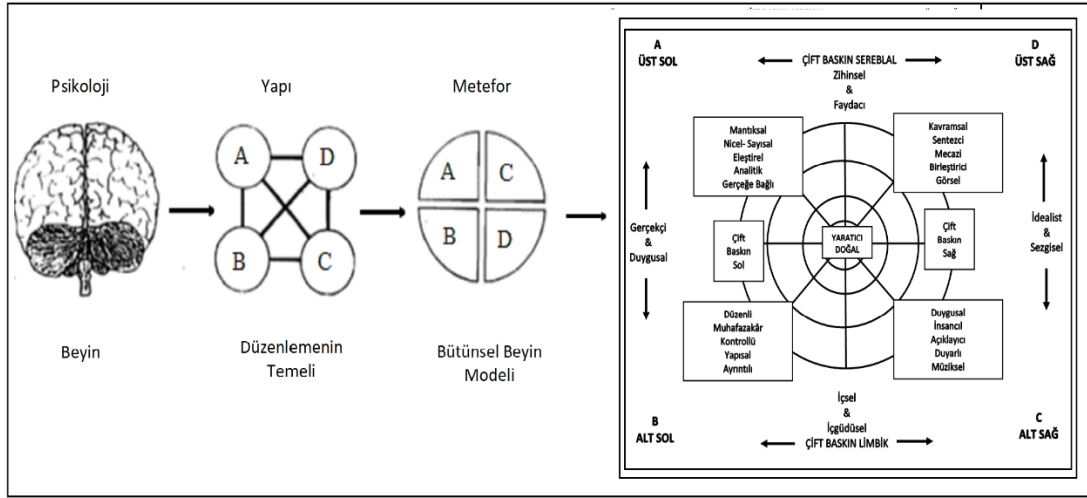
Key Words: Brain dominance, mathematics education, science education, teacher education, whole brain theory.

1. GİRİŞ

Beyin araştırmaları öğrenme ve öğretmeyi daha etkin kılan yaklaşımların ortaya çıkmasına imkân sağlayacak bilgiler sağlaması bakımından her geçen gün artan bir önem kazanmaktadır. Beyin daha önce oldukça statik bir organ olarak bilinmekteydi. Ancak günümüzde beyin sistemini oluşturan düzeninin deneyimlerle sürekli değiştiği bilinmektedir. Bu değişimler beyin plastisitesi (brain platicity) olarak tanımlanmaktadır. Beynin yapısını oluşturan sinirler arasındaki sinirsel iletim değişiminde etkili olan faktörlerden biri de kişinin gerek anne karnında gerek doğum sonrası yaşantısındaki deneyimleridir. Erken yaşlarda karşılaşılan bir deneyimin etkisi, ileri yaşlarda edinilen aynı deneyimin etkisinden farklılık göstermektedir. Ancak hala bunun altında yatan sebepler açıklanamamıştır (Kolb, Gibb ve Robinson, 2003).

Sinir sistemleri nöron ve glia hücrelerinden meydana gelmektedir. Sinir sistemleri nöral iletişim ağı şeklinde organize olup, bilgiyi işleyebilmektedir (Sadava vd., 2011, s.944). Beynimizdeki nöronlar, içten ve dıştan gelen uyarıların (impuls) şiddetine, tekrarına, düzeyine ve durumuna dayalı olarak bağlantı kurmaktadır. Bu nöronlar arası bağlantılar, uyarının vücudun ihtiyaçlarına ve beynin beklentilerine göre anlamlı olup olmamasına, gerekli ya da gereksiz olmasına göre ya zayıflayarak koparılıp atılmakta ya da çok güçlü ise beyne kazınarak yeni bağlantıların oluşmasına imkân sağlamaktadır (Duman, 2009, s.65). Sinirsel seviyede olan şey, muhtemelen bilişsel düzeyde gerçekleşir. Gerçek dönüşüm, beyin yapısında depolanan kavramlara karşılık gelen sinir ağlarının yeniden bağlantılar kurmasını gerektirir. Dolayısıyla, kavramsal değişim, zihinsel çalışma ve enerjinin harcanması ile birlikte güçlü ve sürekli çaba gerektirir (Liu ve Chiang, 2014). Sonuç olarak deneyim yaşa bağlı olarak beyni etkilemektedir. Gerek anne karnında gerek daha sonra meydana gelen bazı uzun süreli etkiler kişinin davranışını ve beyin yapısını etkilemektedir (Kolb, Gibb ve Robinson, 2003).

Modern nöroanatomi her bir yarımküreyi dört temel bölüme yani loba ayırmaktadır. Frontal (alının hemen arkası, beynin ön bölümü), parietal (üstte, beynin arkaya doğru olan bölümü), temporal (yanlarda, şakakların altındaki bölüm) ve oksipital (beynin en arka bölümü) (Smith ve Kosslyn, s.20). Edelenbosh vd. (2015) son yıllardaki beyin tabanlı öğrenmeyle ilgili gelişmelere de dikkat çekerek bilim ve eğitim uygulamaları arasındaki sınıra dikkat çekmektedir. Beynin açıkça eğitimin ilgi alanında yer aldığını ve uygulamalarla birlikte bilimsel bilgiyle birleştirilmesine yönelik adımlar atıldığını belirtmektedir. Sağ ve sol hemisferler arasındaki ilişkinin araştırıldığı günümüzde beynin dört çeyrekle ifade edildiği Ned Herrmann'ın bütünsel beyin modeli, nöroanatomiye paralel olmakla birlikte düşünme hakkında daha ayrıntılı bilgi sağlaması açısından beyin ve eğitim ilişkisinin kurulduğu çalışmalarda tercih edilen bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Bawaneh vd., 2012; De Boer ve Steyn, 1999) Herrmann'ın Bütünsel beyin modeli EEG (elektrolojografi) kullanılarak elde edilen çalışmaların ürünü olarak ortaya çıkmış, bu çalışmalarından elde edilen bilgiler uzmanlaşmış düşünme için bireyin göreceli tercihlerini ölçmeye izin veren insan beyinin uzmanlaşmış yapısına benzetmeye çalışılan metaforik bir model oluşturmak için kullanılmıştı. Bu metafor beynin dört çeyrek modelinin bir ya da daha fazla bölgesinin baskınlığıydı. Herrmann, oluşturulan metaforik bütünsel beyin modelinin düşünme biçimlerini ve tercihlerini belirleme için kullanışlı ve geçerli bir kaynak olarak öne sürmüştür (Herrmann 2003, s.31). Herrmann dört çeyrekli beyin modelini oluşturmasında MacLean'ın analizi ve Sperry'nin çalışmasından yararlanmıştı. Serebral korteksin (üst beynin) iki bölümünü temsil eden dört düşünme biçimini Roger Sperry'nin sağ ve sol beyin teorisi, limbik sistemin iki bölümünü Dr. Paul MacLean'ın Triune beyin teorisi ile birleştirerek bütünsel düşünen beyni temsil eden dört çeyrek modelini oluşturmuştur (Herrmann, 2003, s.28).



Şekil 1. Ned Herrmann'ın Bütünsel Beyin Modeli'nin yapılanması (De Boer ve Steyn, 1999 ; Herrmann, 2003, s.37 çalışmalarından derlenmiştir).

Şekil 1'de görüldüğü gibi Ned Herrmann'ın geliştirdiği modele göre beyin sol-üst (A), sol-alt (B), sağ-alt (C) ve sağ-üst (D) olmak üzere dört çeyreğe ayrılmıştır. A çeyreğini analiz eden, mantıksal düşünen, sayısal işlemler yapan; B çeyreğini organize eden, yaklaşımları planlayan ayrıntılı olarak gözden geçiren; C çeyreğini kişiselleştiren, insan ilişkileri kuvvetli, sezgisel ve açıklayıcı; D çeyreğini hayal gücü kuvvetli, geniş açılı düşünen ve kavramsallaştıran olarak tanımlanmıştır (Herrmann, 2003, s.19). Beyin çeyreklerini destekleyen diğer bir araştırmacı Kolb geliştirdiği öğrenme döngüsünü dört çeyrek modelle ilişkilendirmiştir. Kolb'un öğrenme döngüsünde her bir çeyrekte bir öğrenme meydana gelmektedir. Her bir beyin çeyreği yapılandırıcılığı içeren aktivitelerle de ilgidir. Sol limbik çeyrek mantıksal aktiviteleri göstermektedir. Hissetme ve sorgulamayla yeni bilgilerin deneyimlenmesiyle ilgilidir. Gözlemlerin ve geri bildirim olduğu sol kortikal çeyrek eleştirel düşünme, sağ kortikal çeyrek soyut analiz için olup etraflıca düşünmeye, sağ limbik çeyrekteki aktiviteler ise problem çözme ve harekete geçmekle ilgilidir (Eagleton ve Muller, 2011). Herrmann'ın üzerinde durduğu diğer bir konu ise baskınlık kavramıdır. Bütünsel beyin teknolojisini düşünen beyin fizyolojisi üzerine kuran Herrmann, düşünmek için beynin, bir beyin zarına (korteks) sahip olması gerektiğini belirtir. Çünkü sinirsel, birlikte çalışan aktivite sadece beyin zarında gerçekleşmektedir. Herrmann açıklamasında beynin tamamında düşünmeyi sağlayan dört bölüm olduğunu bunların serebral yarım kürenin iki bölmesi ve limbik sistemin iki bölmesi olup birbirinden oldukça farklı olduğunu belirtmektedir. Hayat deneyimleri süresince partnerin bir yapısı diğerine baskın gelirse, bu baskınlık derecesinin kişinin zihinsel tercihlerine bir delil olacağını belirtmektedir (Herrmann, 2003, s.30).

Gelişen ve hızla değişen dünyamızda ezberlemeye çalışan değil, nasıl öğrendiğini bilen, öğrendiklerini anlamlandırabilen bireylere olan ihtiyaç giderek artmaktadır (Duman, 2009, s. 17). Bu yönde öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla beyin ile ilgili çalışmaların son zamanlarda eğitim alanıyla daha fazla ilişkilendirildiği görülmektedir (Anderson, 2009; Battro vd., 2013; D'Amato ve Wang, 2015; Degen, 2014; Özgen vd., 2011; Şenel-Çoruhlu, 2016). Derslerde sürekli yapılan ön bilgilerin tekrarlanması ile nöral ağların harekete geçirilmesi, konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi bilgilerin uzamsal belleğe kaydedilmesi ve bu nedenle daha sonra bu bilgilerin daha kolay hatırlanması gibi beyin araştırmalarının birçok bulgusu eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlamadan değerlendirmeye kadar birçok açıdan etkilemektedir (Avcı-Erduran ve Yağbasan, 2008; Keleş ve Çepni 2006). Ülkemizde beyin ve eğitim arasındaki sınırı

kaldırmaya çalışan çalışmalarda Herrmann'ın çalışmasından Özden (2014) tarafından uyarlanan ve beyin baskınlık aracı doktora tezlerinden yüksek lisans tezlerine kadar geçerli bir araç olarak tercih edilmektedir. Bu çalışmalar ile öğrencilerin baskın olan beyin bölgesinin belirlenmesi, baskın beyin bölgelerinin değişik faktörlerle olan ilişkisinin ortaya koyulmaya çalışıldığı ve baskın beyin bölgelerine yönelik ders planlaması ile beyin- eğitim ilişkisinin kullanıldığı görülmektedir (Akgül, 2010; Bağçeci vd., 2009; Özgen vd., 2011; Demirel ve Tikici, 2010; Şenel Çoruhlu vd., 2016; Tokcan; 2007). Bütünsel beyin modelini temel alan araştırmalarda beyin çeyreklerinin öğrenme stilleri (Özgen vd., 2011), akademik başarı (Bağçeci vd. 2009) ve motivasyonla (Bawaneh vd., 2012) da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Her kişinin beyin yapısı farklı bir algılama ve öğrenme sisteminde yaratılmış olup beynin nasıl öğrendiğinin bilinmesi insanların öğrenmelerini kolaylaştırarak, anlamayı uzun soluklu ve güçlü kılmaktadır (Polat, 2014). Tokcan (2007) eğitimcilerin öğrencilerinin öğrenme çeyreklerinden haberdar olmaları gerektiğini ve bu dört çeyreği geliştirmesi ve bütünlüştürmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Herrmann (2003, s.57) zayıf olan veya az tercih edilen bir beyin çeyreğinin yapılacak olan işin kalitesini düşüreceğini belirtmektedir. Özden (2014, s.77) öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamak ve öğretimi kolaylaştırmak için beynin temel bölümlerine ilişkin bilgi sahibi olmak gerektiğini belirtmektedir. Bu amaçla Fen ve Matematik öğretmen adaylarının baskın olmayan beyin bölgelerinin tespit edilmesi araştırmanın temel hedefini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının baskın olarak kullanmadıkları beyin bölgesi nedir?

Matematik öğretmen adaylarının baskın olarak kullanmadıkları beyin bölgesi nedir?

Fen ve Matematik öğretmen adaylarının kullandıkları beyin bölgeleri bakımından anlamlı fark var mıdır?

1108

2. YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 1998, s.77). Verilerden gelen puanlarla nicel veri analizleri yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bütünsel beyin yaklaşımını ortaya koymak için bu modele başvurulmuştur.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin batı bölgesindeki bir devlet üniversitesinin fen bilgisi ve matematik öğretmenliği lisans programı altıncı yarıyıl öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, yakın ve erişilmesi kolay olan durumun seçilmesidir (Patton, 2014, s.243; Merriam, 2013 s.76). Rastgele doldurulduğu tespit edilen ya da boş bırakılan formlar çıkarıldıktan sonra toplam 133 formun değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan Fen bilgisi öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin 62'si (%88,6) kız, sekizi (%11,4) erkektir. Matematik öğretmenliğinde eğitim gören öğrencilerin 58'i (%92,1) kız, beşi (%7,9) erkektir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Herrmann'ın Dört Çeyrekli Beyin Baskınlık Aracı'nın Özden (2014) tarafından uyarlanmış hali ile toplanmıştır. Araç altı bölümden oluşmuştur. Her bölümde dörder soru yer almaktadır. Aracın değerlendirilmesinde, birinci soruların toplamı D (Bütüncül), ikinci soruların toplamı C (Duygusal), üçüncü soruların toplamı B (Analitik) ve dördüncü soruların toplamı ise A (Mantıksal) çeyreğinin baskınlık derecesini ölçmektedir. Böylece her çeyreğe ait puan elde edilmektedir. Daha sonra hangi puan yüksek ise o çeyreğin baskınlığı hakkında bilgi sağlanmış olmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada beyin baskınlık aracından elde edilen puanlar iki aşamada değerlendirilerek baskın beyin bölgeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İlk aşamada öğrencilerin A, B, C ve D çeyreklerinden aldıkları en yüksek puanları dikkate alınarak beyin bölgelerine göre gruplandırılmıştır. Bunun sonucunda önce A puanı, B puanı, C puanı, D puanı, AB puanı, AC puanı, AD puanı, BC puanı, BD puanı, CD puanı ve ABCD puanı olarak sınıflandırılmıştır. Üç beyin çeyreğinden alınan puanın aynı ve yüksek olması durumunda düşük olan puanı temsil eden çeyrek eksi sembolü (-) ile gösterilerek belirtilmiştir. Örneğin (-A), o öğrencinin A çeyreği dışındaki puanlarının yüksek ve aynı olduğunu göstermektedir. Bu aşama ile öğrencilerin baskın olan bölgelerinin frekansları hesaplanması hedeflenmiştir.

İkinci aşamada beyin bölgelerindeki yığılımı bulmak amacıyla bu frekanslarından yararlanarak kümülatif frekans hesaplaması yapılmıştır. Hesaplama sırasında beynin sol lobunu oluşturan AB, sağ lobunu oluşturan CD, ön lobunu oluşturan AD, ve arka lobu oluşturan BC bir sınıf kabul edilmiş ve bu sınıfta yer alan bireylerin ilk aşamada elde edilen frekansları aralık kabul edilerek kümülatif frekans hesaplaması yapılmıştır. Hesaplamalar şu şekilde yapılmaktadır; AB (sol lob) bölge kümülatif frekans hesaplaması = A+B+AB frekansları toplamı, CD (sağ lob) bölge kümülatif frekans hesaplaması= C+D+CD frekansları toplamı, AD (serebral) bölge kümülatif frekans hesaplaması= A+D+AD frekansları toplamı, BC (limbik) bölge kümülatif frekans hesaplaması=B+C+ BC frekansları toplamı olarak bulunmaktadır. Elde edilen bulgular tanımlayıcı istatistik olarak sunulmuştur.

Verilerin betimsel analizinde önce fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarındaki beyin çeyreklerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Test sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarında D çeyreği puanlarının normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır ($z_D=0.07$, $p > 0,05$). A çeyreği, B çeyreği ve C çeyreği puanları ise normal dağılımdan anlamlı olarak farklı bulunmuştur ($z_A=0.01$, $z_B= 0.46$ ve $z_C= 0.021$). Matematik öğretmen adaylarından elde edilen puanların testi sonucunda C ve D çeyreği grubunun normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır ($z_C=0.200$ ve $z_D=0.177$, $p>0.05$). A çeyreği, B çeyreği puanları ise normal dağılımdan anlamlı olarak farklı bulunmuştur ($z_A=0.016$, $z_B= 0.001$, $p<0.05$). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları arasında beyin çeyreklerinden aldıkları puanlar bakımında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi ve non-parametrik Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Verilerin analizi sonucu problemlere ilişkin elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

İlk olarak Fen bilgisi ve Matematik öğretmen adaylarının beyin baskınlık aracında beyin çeyreklerinden aldıkları puanlara göre hangi bölgenin daha baskın olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan tanımsal analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Öğretmen Adaylarının Beyin Baskınlık Puanlarının Frekans Tablosu

Beyin bölgeleri	Fen		Matematik	
	f	%	f	%
A (üst sol)	1	1.4	2	3.2
B (alt sol)	12	17.1	13	20.6
C (alt sağ)	36	51.4	35	55.6
D (üst sağ)	7	10.0	6	9.5

AB (sol lob)	1	1.4	-	-
CD (sağ lob)	4	5.7	2	3.2
AD (serebral)	-	-	-	-
BC (limbik)	3	4.3	4	6.3
AC	4	5.7	-	-
BD	1	1.4	1	1.6
-A	-	-	-	-
-B	-	-	-	-
-C	-	-	-	-
-D	1	1.4	-	-
ABCD	-	-	-	-
Toplam	70	100	63	100

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının puanları baskın beyin çeyrekleri bakımından en az A ve D çeyreklerinde olduğu tespit edilmiştir ($f_{fen}=1.4$, $f_{matematik}=3.2$). En baskın çeyrek ise hem fen hem de matematik öğretmen adayları için C (alt sağ) beyin çeyreğinde olduğu görülmektedir ($f_{fen}=51.4$, $f_{matematik}=55.6$).

Öğretmen adaylarının kullandıkları beyin bölgelerindeki yığılımı tespit amacıyla kümülatif frekans tablosundan yararlanılmıştır. Hesaplama sırasında beynin sol lob bölgesini oluşturan AB, sağ lob bölgesini oluşturan CD, serebral bölgeyi oluşturan AD ve limbik bölgeyi oluşturan BC bir sınıf kabul edilmiş ve bu sınıfta yer alan bireylerin Tablo 1'deki frekansları aralık kabul edilerek bulunan kümülatif frekans sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

1110

Tablo 2

Fen ve Matematik Öğretmen Aday Sayısının Beyin Bölgelerine Göre Gruplanmış Dağılımı

Beyin bölgeleri	Fen			Matematik		
	f	Kümülatif f	Kümülatif %	f	Kümülatif f	Kümülatif %
A	1	1	1.4	2	2	3.2
B	12	13	18.5	13	15	23.6
AB	1	14	19.9	-	15	23.6
Toplam AB (sol lob) bölgesi		14	19.9		15	23.6
C	36	36	51.4	35	35	55.6
D	7	43	61.4	6	41	65.1
CD	4	47	67.1	2	43	68.3
Toplam CD (sağ lob) bölgesi		47	67.1		43	68.3
A	1	1	1.4	2	2	3,2
D	7	8	11.4	6	8	12.7
AD	-	8	11.4	-	8	12.7
Toplam AD (serebral) bölgesi		8	11.4		8	12.7
B	12	12	17.1	13	13	20.6
C	36	48	68.5	35	48	76.2
BC	3	51	72.8	4	52	82.5
Toplam BC (limbik) bölgesi		51	72.8		52	82.5

Tablo 2'ye göre fen ve matematik öğretmen adaylarının en az kullanılan bölgenin hem fen hem de matematik öğretmen adaylarında AD (serebral) bölgesi (Kümülatif $f_{fen}=\%11.4$, Kümülatif $f_{matematik}=\%12.7$) ve AB (sol lob) bölgesi (Kümülatif $f_{fen}=\%19.9$, Kümülatif $f_{matematik}=\%23.6$) olduğu görülmektedir. Diğer taraftan BC (limbik) bölgesi (Kümülatif $f_{fen}=\%72.8$, Kümülatif $f_{matematik}=\%82.5$) ve CD (sağ lob) bölgesini (Kümülatif $f_{fen}=\%67.1$, Kümülatif $f_{matematik}=\%68.3$) daha baskın olarak kullandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin beyin baskınlık aracı puanlarının betimsel analizi yapılarak beyin çeyreklerinden aldıkları ortalama puanları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3
Öğretmen Adaylarının Beyin Baskınlık Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

Beyin çeyreği	Bölüm	N	\bar{X}	SD	Minumum	Maksimum
A	Fen	70	20.24	3.25	14	27
	Matematik	63	20.00	3.01	16	28
B	Fen	70	21.67	3.54	10	27
	Matematik	63	21.86	3.56	15	30
C	Fen	70	24.04	2.60	18	30
	Matematik	63	24.25	3.15	12	30
D	Fen	70	21.57	2.44	16	27
	Matematik	63	21.49	2.57	15	27

Beyin baskınlık aracından alınan puanların betimsel analiz sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının beyin C çeyreği ortalamasının ($M=24.04$) en yüksek, A çeyreği ortalamasının ($M=20.24$) en düşük olduğu görülmektedir. Beyin baskınlık analizinin betimsel analiz sonuçlarına göre matematik öğretmen adaylarının beyin C çeyreği ortalamasının ($M=24.25$) en yüksek, A çeyreği ortalamasının ($M=20.00$) en düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Tablo 1'de elde edilen sonuçlar ile uyumludur.

Fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları arasında beyin çeyreklerinden aldıkları puanlar bakımından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi ve non-parametrik Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizler aşağıda sunulmuştur.

Fen bilgisi ve matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının normal dağılım gösteren D çeyreği puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.
Fen ve Matematik Öğretmen Adaylarının D Çeyreği Puanları Arasında Fark Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

Beyin çeyreği	Bölüm	N	\bar{X}	ss	Sh _x	t-testi		
						t	Sd	p
D	Fen	70	21.57	2.43508	0.29105	0.182	127.627	0.856
	Matematik	63	21.49	2.57703	0.32467			

Tablo 4'de yer alan t-testi sonuçlarına göre Fen ve Matematik öğretmen adayları arasında D çeyrek puanları bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{0.05}=0.856$, $p>0.05$).

Fen Bilgisi öğretmenliği ve Matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının normal dağılım göstermeyen A, B ve C çeyreği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını

belirlemek amacıyla non-parametrik Mann-Whitney-U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Fen ve Matematik Öğretmen Adaylarının A, B ve C Çeyreği Puanları Arasında Fark Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Beyin çeyreği	Bölüm	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
A	Fen	70	68.43	4790.00	2105.00	-0.453	0.651
	Matematik	63	65.41	4121.00			
	Toplam	133					
B	Fen	70	66.47	4653.00	2168.00	-0.168	0.867
	Matematik	63	67.59	4258.00			
	Toplam						
C	Fen	70	64.16	4491.00	2006.00	-0.903	0.367
	Matematik	63	70.16	4420.00			
	Toplam	133					

Tablo 5’de elde edilen sonuçlara göre fen ve matematik öğretmen adayları arasında beyin A çeyreği, B çeyreği ve C çeyreği puanları bakımından fark bulunmamıştır ($U_A=2105.00$; $p=0.651$, $U_B=2168.00$; $p=0.867$, $U_C=2006.00$; $p=0.367$, $p<0.05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, fen ve matematik eğitimi alan öğretmen adaylarının baskın olmayan beyin bölgelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan tanımsal ve betimsel analiz sonucunda öğretmen adaylarının en zayıf olan beyin çeyreklerinin A ve D olduğu tespit edilmiştir. A çeyreği daha çok analitik problem çözme, mantık ve muhakeme gibi zihinsel işlevlerle ilişkilendirilmektedir (Özden, 2014, s.85). Mantıksal ve analitik düşünme ile ilgili olan A çeyreğinin baskın olduğu durumda, gerçekler olmadan hiçbir kararın alınmadığını, mantığın duygulardan daha baskın olduğu belirtilmektedir (Herrmann, 2003, s.38). Araştırma bulgularına göre baskın olmayan diğer beyin çeyreğinin D olduğu tespit edilmiştir. Bu çeyreği baskın olan kişilerin daha çok sanat, geometri ve tasarımla ilgili oldukları belirtilmektedir (Özden, 2014, s.96). Beynin çalışmasını arttırarak bağlantı sayısını değiştirmek böylece de beyin kapasitesini değiştirmenin mümkün olduğu bilinmektedir (Duman 2009, s.75). Akgül (2010) Bloom Taksonomisi’nde yer alan bilişsel basamakların beyin bölgelerine göre dağılımını gösterdiği çalışmasında A çeyreğinin bilgi, kavrama, analiz, D çeyreğinin ise sentez ile ilişkili olduğunu ve eğitimde bu seviyedeki kazanımlara yer verilmesinin bu bölgelerin geliştirilmesinde etkili olacağını belirtmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarında en az tercih edilen bölgenin serebral bölgesi olduğu bulunmuştur. Frontal loblarla da ilişkili olan bu bölge genellikle davranışın veya düşüncenin sıralaması ve düzenlenmesinde rol oynar. Konuşmanın gerçekleşmesi frontal alanın temel işlevlerindedir. Frontal alanlar karar vermede de etkilidir (Smith ve Kosslyn, 2014, s.22). Beynin büyük bir bölümünü ilgilendiren frontal lobların akılcı insan davranışları için ayırt edici bir faktör gibi görünen en yüksek zihinsel işlevleri içerdiğine inanılmaktadır. Diğer önemli bir alan olan dil ve problem çözme ile ilgili olduğu bilinmektedir (D’Amato ve Wang, 2015). Özellikle ön frontal lob yürütücü işlem adı verilen, diğer işlemlerin çalışmasını değiştiren, belirli bir amaca ulaşmak adına zihinsel aktiviteyi kontrol eden süreçlere aracılık etmekte olup, seçici dikkat ve karar vermede etkilidir (Smith ve Kosslyn, 2014, s.281-285). Herrmann (2003, s.41) A ve D çeyrekleri baskın olan bireyleri daha bilimsel olarak tanımlarken, B ve C çeyreklerini sosyal çalışmalardan hoşlanan bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının

bilimsel yönlerinin güçlendirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Eagleton ve Muller (2011) çalışmasında analitik düşünme ile ilgili A çeyreği eleştirel düşünme, geri bildirim ve gözlem, holistik düşünmeyle ilgili D çeyreği ise soyut ve etraflıca düşünme ile ilgili aktivitelerle ilişkilendirmektedir.

Öğretmen adaylarında sol beyin bölgesinin daha az tercih edilen olduğu tespit edilmiştir. Beyin bütün olarak öğrenmekte olup, sağ ve sol yarım küre fonksiyonlarının birlikte kullanılması öğrenmede büyük önem taşımaktadır. (Erduran Avcı ve Yağbasan, 2008). Beyinlerinin sol yarı küresini kullanmayı tercih edenlerin okuyarak, sağ yarımküresini başat kullananların ise görerek ve deneyerek öğrenmekte olması gibi, bir yarının kullanımının artmasının diğer yarının kullanımını zorlaştırdığını belirtilmektedir. (Özden, 2014, s.78).

Araştırmanın diğer bir bulgusu olarak fen ve matematik öğretmen adaylarının beyin çeyrek ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının en çok kullanılan beyin çeyreği ortalaması C olarak tespit edilmiştir. Özden (2014, s.92) öğretmen ve eğitimcilerin kuvvetli olarak C çeyreğini gösterdiğini, A çeyreğinde ise daha çok avukat, mühendis, bilgisayar uzmanı, analizciler, teknisyenler, bankerler ve doktorların yer aldığını belirtmektedir. Bu sonucun, beyin plastik yapısını desteklediği ve eğitim fakültelerine giden öğrencilerde C çeyreğinin baskın hale geldiği düşünülebilir. Öğrenme beynimizi fiziksel olarak değiştirmekte olup, her yeni deneyim beyindeki nöronlar arasındaki bağlantıyı değiştirmektedir (Duman, 2009, s.67). Kapsamlı bir eğitimin beyin yapısını yetiştiren bile değiştirebileceği savunulmaktadır (Slavin, 2013, s.154).

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının karar verme ve muhakemede etkili olan serebral bölgelerini aktif kılan eğitim uygulamalarının arttırılması gereği açıktır. Eğitimin amacı öğrencilerin beyinlerinin belli bir yarısını etkin kılarak diğer kısmını ihmal etmek değil beyni mümkün olan tüm yönleriyle dengeli bir şekilde geliştirmek olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Anderson, O. R. (2009). Neurocognitive theory and constructivism in science education: A review of neurobiological, cognitive and cultural perspectives. *Brunei International Journal of Mathematics and Science Education*, 1, 1-32.
- Akgül, G. (2010). *İlköğretim Türkçe (6,7,8 sınıflar) 2006 öğretim programında yer alan okuma, düzenleme, konuşma, yazma öğrenme alanlarındaki kazanımların bütünsel beyin modeline göre analiz edilmesi ve sınıflandırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.
- Avcı-Erduran D. ve Yağbasan, R. (2008). Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 1-17.
- Bawaneh, A.K.A., Zain, A.N., Saleh, S. ve Abudllah, A.G.K. (2012). Using Herrmann whole brain teaching method to enhance students' motivation towards science learning. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 9(3), 3-21.
- Bağçeci, B., Kanadlı, S. ve Ünişen, A. (2009). Farklı beyin yarım küreleri baskın öğrencilerin İngilizce akademik başarılarındaki farklılıkların incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 22-34.
- Battro, A. M., Calero, C. I., Goldin, A. P., Holper, L., Pezzatti, L., Shalóm, D. E. ve Sigman, M. (2013). The cognitive neuroscience of the teacher–student interaction. *Mind, Brain, and Education*. 7(3), 177-181.

- D'Amato, R. C., ve Wang, Y. Y. (2015). Using a Brain-Based Approach to Collaborative Teaching and Learning with Asians. *New Directions for Teaching and Learning*. (143), 41-60.
- De Boer, T., Steyn, T. (1999). Thinking style preferences of underprepared first year students in the natural sciences. *South African Journal of Ethnology*, 22(3), 97-102.
- Degen, R. (2014). Brain-Based Learning: The neurological findings about the human brain that every teacher should know to be effective. *Amity Global Business Review*. 9, 15-23.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, E. T. ve Tikici, M. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Özelliklerinin Beyin Baskınlık Analizi İle Değerlendirilmesi: İnönü Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (<http://www.esosder.com>), 9(32), 221-253.
- Edelenbosh, R., Kupper, F., Krabbendam, L. ve Broersma, J.E.W. (2015). Brain-based learning and educational neuroscience: Boundary work. *Mind, Brain, and Education*. 9(1), 40-49.
- Eagleton, S. ve Muller, A. (2011). Development of a model for a whole brain learning of physiology. *Adv. Physiol. Educ.* 35:421-426.
- Erduran-Avcı, D. ve Yağbasan, R. (2008). Beyin yarı kürelerinin baskın olarak kullanılmasına yönelik öğretim stratejileri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 1-17.
- Herrmann, N. (2003). *İş yaşamında bütünsel beyin*. (Çev. Mehmet Öner) İstanbul: Hayat.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 3(2), 66-82.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(1), 93-104.
- Kolb, B., Gibb, R. ve Robinson, T.E. (2003). Brain plasticity and behaviour. *Current Directions in Psychological Science* 12(1), 1-5. Do:10.1111/14678721.01210.
- Liu C. ve Chiang W. (2014). Theory, method and practice of neuroscientific findings in science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 12, 629-646.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel. [Orijinal baskı 2009].
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 27, 521-561.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özgen, K., Tataroğlu, B., ve Alkan, H. (2011). An examination of brain dominance and learning styles of pre-service mathematics teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 15, 743-750.
- Patton M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, M. (2014). Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir? Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 3(2), 265-274.
- Sadava, D., Hillis, D.M., Craig Heller, H. ve Berenbaum, M.R. (2014). *Yaşam: Biyoloji Bilimi*. (Ed. E. Gündüz, İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık
- Slavin, R., E. (2013). *Eğitim Psikolojisi*. (Çev. Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Smith, E. ve Kosslyn, S. M. (2014). *Bilişsel Psikoloji*. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şenel-Çoruhlu, T., Er-Nas, S. ve Keleş, E. (2016). Beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı web destekli öğretim materyalinin etkinliğinin değerlendirilmesi: Işık ve ses ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 104-132.
- Tokcan, H. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde bütünsel beyin yaklaşımı ile modellendirilmiş etkinliklerin akademik başarı ve tutumlar üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

SUMMARY

Recent developments in brain-based learning highlight the boundaries between science and education practices (Edelenbosh vd., 2015). There is a growing awareness that the brain is clearly involved in the field of education and that scientific knowledge is combined with practical applications. It seems that studies related to the brain have recently been more related to the field of education in order to facilitate learning in this field (Anderson, 2009; Battro et al., 2013; D'Amato and Wang, 2015; Degen, 2014; Özgen et al., 2011). For this purpose, determining non-dominant brain regions of prospective science and mathematics teachers constitutes the main objective of the research. The following questions have been answered in this direction.

What are the brain non-dominance profiles of prospective science teachers?

What are the brain non-dominance profiles of prospective mathematics teachers?

Is there a significant difference in terms of the brain regions of prospective science and mathematics teachers?

The survey method was used in the research. The participants of this study were 133 prospective teachers (70 science and 63 mathematics) studying in the spring semester of 2016-2017 education year in Turkey. The research data were collected by adapting Hermann's Four-Quadrant Brain Dominance Instrument adapted from Ozden (2014).

In this study, A (logical), B (analytic), C (emotional) and D (holistic) scores obtained from a brain dominance instrument were evaluated in two steps and the instrument attempted to determine dominant brain regions. In the first step, students are grouped according to their brain regions, taking into account the highest scores they receive from A, B, C and D quarters. As a result, they were classified as A score, B score, C score, D score, AB score, AC score, AD score, BC score, BD score, CD score and ABCD score. If the scores from three brain quadrants are the same and high, they are indicated by a low score in the quarter with symbol (-). For example, (-A) indicates that the scores for that student are high and the same in the other quadrants, except for A quadrant score. With this step, it is aimed to calculate the frequencies of the dominant regions of the students. In the second stage, the cumulative frequency calculation was performed by using these frequencies to find the cluster in the brain regions. In calculation process, the cumulative frequency calculation was performed by determining AB, which constitutes the left lobe of the brain, CD which forms the right lobe region, AD which forms the cereblal region, and BC, which forms the limbic region was considered to be a class. Cumulative frequency calculations were made by taking the frequencies obtained in the first stage of the individuals included in this class as intervals. Calculations were made in the following way; cumulative frequency calculation of AB (left lobe) region = Sum of A + B + AB frequencies, cumulative frequency calculation of CD (right lobe) region = Sum of C + D + CD, cumulative frequency calculation of AD (cereblal) region = A + D + AD, cumulative frequency calculation of BC (limbic) region = sum of frequencies of B + C + BC.

The Kolmogorv-Smirnov (K-S) tests were used in the quantitative dimension of the study in order to test normal data distribution. Independent Samples T-test was applied to the data which shows normal distribution and Mann-Whitney U test was applied to the data which don't show normal distribution.

Prospective Science and Mathematics teachers have been identified as possessing the least dominant brain quartiles A and D according to their scores from brain quadrants through brain dominance. A quadrant is more often associated with mental functions such as analytical problem solving, reasoning (Özden, 2014, p.85). A quadrant that is related to logical and analytical thinking assumes no judgment is taken without facts, and logic is more dominant than emotions (Herrmann, 2003, p.38). It is stated that the people who are dominant in the quartet D quarter are mostly concerned with art, geometry and design (Özden, 2014, p.96). It is known that it is possible to change the brain capacity changing the number of connections through increasing brain functioning (Duman 2009, s.75). The dominant quadrant was found to be C quadrant for the teachers. It was seen that the AD (cerebral) region and the AB (left lobe) region were the least used in both groups. The AD region, which is associated with the frontal lobes, usually plays a role in the ordering and arrangement of behaviour or thinking. The realization of speech is the main function of the frontal region and this region is also influential in decision-making (Smith and Kosslyn, 2014, p.22). The most dominant regions of the brain were the BC (limbic) region and the CD (right lobe) region in the research groups. There was no statistically significant difference found between both groups of teachers' scores of A, B, C and D

quadrants. Akgül (2010) points out that the study of the distribution of cognitive steps in Bloom Taxonomy according to brain regions shows that A is related to knowledge, comprehension and analysis, D is related to synthesis.

Eagleton and Muller (2011) associate analytical thinking with critical thinking, feedback and observation in A quadrant, and D quadrant regarding holistic thinking, with activities related to abstract and thorough thinking. Learning physically changes our brain, and every new experience changes the link between neurons in the brain (Duman, 2009, p.67). It is argued that comprehensive education can change the structure of the brain even in adulthood (Slavin, 2013, p.154). It is clear that in the outcomes of the findings obtained from this study, it is necessary for the prospective teachers to increase the AD regions which are effective in decision making and reasoning in active education programs. The aim of the training should be to improve the brain in all possible ways, to not neglect the inactive part by focusing on a certain half of the brain of the students.

Doi: 10.14686/buefad.338144

Ergenlerde Sır Saklamanın Duygusal Özerklik, Ahlaki Olgunluk, Yalnızlık, Utangaçlık ve Sosyal Destek Açısından İncelenmesi

Metin DENİZ, Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, metindeniz19@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5018-5408>

Fuad BAKİOĞLU, Öğr. Gör. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fuadpdr@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9905-6199>

Öz: Bu araştırmanın amacı, ergenlerde sır saklamanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma kapsamında sır saklama ile duygusal özerlik, ahlaki olgunluk, yalnızlık, utangaçlık ve sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 15-19 arasında değişen, % 71.1'i kız (n=160), % 28.9 erkek (n=65) olan toplam 225 birey oluşturmaktadır. Araştırmada “Kendini Gizleme Ölçeği”, “Duygusal Özerklik Ölçeği”, “Ahlaki Olgunluk Ölçeği”, “UCLA Yalnızlık Ölçeği”, “Utangaçlık Ölçeği” ve “Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada Bağımsız t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ergenlerin cinsiyet ve kardeş sayısına göre sır saklama düzeylerinin farklılaşmadığı, sınıf düzeyi ve en uzun yaşanan bölgeye göre sır saklama düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Yordanan ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında sır saklama puanları ile yalnızlık ve utangaçlık arasında pozitif yönde, ahlaki olgunluk, duygusal özerklik (idealleştirmeme, bireyleşme, bağımsızlık) ve sosyal destek arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: sır saklama, duygusal özerklik, ahlaki olgunluk, yalnızlık, utangaçlık, sosyal destek

An Investigation of Secrecy in Adolescents in Terms of Emotional Autonomy, Moral Maturity, Loneliness, Shyness and Social Support

Abstract: The aim of this study is to investigate the secrecy in adolescence with respect to some developmental variables. In this study, the relationships among secrecy and emotional autonomy, moral maturity, loneliness, shyness and social support were examined. The sample of this study consists of 225 adolescents (160 females and 65 males aged between 15 -19 years). “Self concealment Scale, “Emotional Autonomy Scale”, “Moral Maturity Scale”, “UCLA Loneliness Scale, “Shyness Scale” ve “Social Support Scale” were used to collect the data. In this study, Independent t test, ANOVA, Pearson correlation coefficient and Stepwise multiple regression analysis were used. Results indicated that self concealment levels of the adolescents didn't differ significantly with respect to gender and number of siblings while it was found to differ significantly with respect to grade and the residential place lived the longest. However, there was significant positive correlations between self concealment scores and loneliness and shyness where as there was a negative correlations between self concealment and moral maturity, emotional autonomy and social support. Also, the regression model was found to significant statistically.

Key Words: secrecy, emotional autonomy, moral maturity, loneliness, shyness, social support

1. GİRİŞ

Bireyin ergenlik dönemine girmesiyle beraber ailenin diğer fertleri ve akranlarıyla olan iletişim ve etkileşim tarzında değişim söz konusu olmaktadır. Birey çeşitli nedenlerle başkalarından sır saklama eğiliminde olmakta veya sınırlı sayıda kişiyle bazı sır olarak değerlendirilebilecek şeyler paylaşabilmektedir. Bireyin gizlediği sırlar genel olarak bireyin mahremiyet alanından farklı olarak görülmektedir. Mahremiyet bireyin özel alanını oluşturmaktadır. Bu özel alan dahilinde olan bilgiler, bireyin isteği doğrultusunda kendisine en yakın olan bireylerle bile paylaşılmayabilir. Bu açıdan mahremiyet ve sır saklama birbirinden farklı olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, bazı kültürel yapılarda özellikle ergenlik dönemi sır saklama açısından riskli bir dönem olarak görülmektedir (Aadlansvik, 1997).

Sır saklama, bireyin kendisi veya başkaları ile ilgili her hangi bir bilgiyi bilinçli olarak kendisine saklama, kimse ile paylaşmaması eğiliminde olmasıdır (Bok, 1989; Kelly, 2002). Sır saklamanın birçok kuramsal açıklaması bulunmaktadır. Ket vurma kuramı açısından sır saklama ele alındığında, bireyin kendisini açmaması ya da duygularını gizlemesi bireyde fiziksel olarak yakınmalara neden olabilmektedir (Kelly ve Mckillop, 1996). Sosyal alan kuramı çerçevesinde sır saklama ele alındığında, kişisel, geleneksel ve ahlaki sır saklama alanları bulunmaktadır. Kişisel alanda sır saklama eylemi bireyin kendisi ile ilgili olan ve başkalarını etkilemeyen konuları kapsamaktadır (Nucci, 1981). Geleneksel alanda sır saklama bireyin toplumsal veya sosyal alanlarda benzer davranışlar göstermesi şeklindedir. Ahlaki alanda sır saklama, bireyin kendisi dışındaki alanı ilgilendirmektedir. Bireyin sır saklaması, başka bireylerin alanına girme, onları olumsuz etkileyebilecek sırları saklaması şeklinde görülmektedir (Turiel, 1983). Birey ahlaki gelişimine paralel olarak kendisi ya da başkalarıyla ilgili sırları, diğerlerine açıp açmaması konularında bir takım yargılar geliştirmektedirler. Bu bağlamda ele alındığında sır saklama ile ahlaki olgunluk arasında yakın bir ilişki olduğu değerlendirilebilir. Her ne kadar ergenlik döneminde olan bireyin sır saklamasının onun bireyleşmesine katkı sağlayacağı ortaya konmuş olsa da sır saklama genel bir bakış açısıyla olumsuz olarak değerlendirilebilecek bir takım fiziksel yakınmalar ve psikososyal sorunlarla ilişkilendirilmiştir (Larson ve Chastain, 1990; Kelly, 1999; Finkenauer, Engels ve Meeus, 2002).

Ergenlerin sağlıklı bir şekilde yetişkinlik dönemine geçebilmeleri için yerine getirmeleri gereken görevlerden birisi de özerkliliktir. Çoğu ergen için özerklik duygusu geliştirmek yetişkin olmanın bir parçası olan kimlik duygusunu geliştirmek kadar önemlidir (Noom, Dekovic ve Meeus, 2001). Ergenlik döneminde fiziksel ve bilişsel alandaki değişiklikler, sosyal etkileşimin artması ve yeni sorumlulukların kazanımı ile özerklik gelişiminde büyük bir artış görülür.

Özerklik konusu, ergenlerin psikososyal gelişiminde kavramın farklı kullanımlarından kaynaklı olarak alan yazında tartışmalı olan konulardan birisidir. Ergenlerde özerklik, anababadan kopma (Freud, 1958), bireyleşmenin sonucu (Blos, 1979), akran ya da anababa baskısına karşı gelme (Berndt, 1979; Brittain, 1963; Devereux, 1970), anababa kontrolüne ya da kararına karşı bağımsız olma duygusu (Douvan ve Adelson, 1966; Elder, 1963; Kandel ve Lesser, 1972), kendi kararını alma ya da kendini yönetmede var olan güven (Greenberger, 1984), ahlaki, politik ve sosyal problem çözmede akıl yürütme ya da bağımsızlaşma (Adelson, 1972; Kohlberg ve Gilligan, 1972; Lewis, 1981) olarak kullanılmıştır (Akt: Steinberg ve Silverberg, 1986).

Özerklik tek boyutlu bir kavram değildir. Özerklik bazı araştırmacılar tarafından alt boyutlara ayrılmıştır. Steinberg (2007), üç tür özerklik tanımlamıştır. Bunlar duygusal, davranışsal ve değer özerklikleridir. Değer özerkliği başkalarının istekleriyle uyum sağlamak için baskılara basit biçimde direnmekten çok, ergenlerin ahlaki, siyasi, ideolojik ve dinle ilgili konularda düşünceler ve karar vermeleri ile tanımlanmaktadır. Davranışsal özerklik kişinin

kendi davranışları üzerinde kontrol kurmaya başlaması ile ortaya çıkar. Daha gerçekçi ve uygun davranabilmek için gerektiğinde yardım istemek ve işbirliği yapmak davranışsal özerkliği ifade etmektedir. Duygusal özerklik ise ergenlerin anababalarından duygusal olarak daha bağımsız olmaya başlamaları olarak belirtilmiştir. Duygusal özerklik, anababa ve akranlardan duygusal olarak bağımsızlaşabilmenin duygusal sürecini ifade etmektedir. Duygusal özerklik gelişimiyle ilgili araştırmalar duygusal özerkliğin ergenliğin başında başlayan ve genç yetişkinliğe kadar devam eden uzun bir süreç olduğu belirtilmektedir.

Ahlaki olgunluk, ahlaki olarak kabul gören duygu, düşünce ve davranış açısından bireyin en üst düzeyde olma durumu olarak değerlendirilmektedir (Lickona, 1991). Ahlaki olgunluk ile ilgili kuramsal açıklamalar psikoanalitik kuram, davranışçı ve sosyal bilişsel kuram ve bilişsel gelişim kuramı açısından ele alınmaktadır. Psikoanalitik kuramda açısından ahlaki olgunluk, id ve süperego arasındaki dengenin ego tarafından kurulma çabası sonucunda gelişmektedir (Freud, 1997). Davranışçı ve sosyal bilişsel kuram çerçevesinde ahlaki olgunluk, ödül-ceza, model alma ve taklit yoluyla öğrenmelere dayanmaktadır (Çileli, 1981). Sosyal bilişsel kurama göre ahlaki davranış, birey tarafından davranışın sonuçlarının zihinde canlandırılması yoluyla olası olumsuz davranışlardan kaçınması ile edinileceği savunulmaktadır (Bandura, 2001). Bilişsel gelişim kuramına göre ahlaki gelişim, bilişsel veya zihinsel gelişim ile doğru orantılıdır. Bireyin ahlaki gelişimi dışa bağımlı olduğu dönemden, özerk ahlaki döneme doğru gelişme göstermektedir (Piaget, 2004). Kohlberg (1980)'e göre ahlaki gelişim, gelenek öncesi düzey (ceza ve itaat eğilimi, saf çıkarıcı eğilim), geleneksel düzey (iyi çocuk olma eğilimi, yasa ve düzen eğilimi) ve gelenek sonrası düzey (anlaşma ve yasaya uygunluk eğilimi, evrensel ahlak ilkeleri eğilimi) olarak üç düzeyde ele alınmaktadır. Bireyin ahlaki gelişiminin sır saklama davranışıyla paralel bir seyir izlediği düşünülmektedir. Yani ahlaki olarak gelişmiş olan bireyin sır saklama davranışından kaçındığı dolayısıyla sır saklamanın olası olumsuz sonuçlarından kendisini koruduğu değerlendirilmektedir.

İnsan, doğası gereği içerisinde bulunduğu koşullara uyum sağlama eğilimindedir. Uyum sağlama süreci toplumsallaşmayı da beraberinde getirir. Sosyal bir varlık olan insanın, kendisini içerisinde bulunduğu çevresinden soyutlaması psikolojik açıdan bir risk faktörü olarak değerlendirilebileceğimiz yalnızlığı da beraberinde getirir. Alanyazında yalnızlıkla ilişkili farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Gün'e (2006) göre yalnızlık, bireyin çevresi ile ilişkisini azaltarak, kendi iradesi ile yaşadığı bir duygu halidir. Yalnızlık, tanımlanması güç, karmaşık ve sıkıntı verici bir yaşantıdır (Özkürkçügil,1998). Yalnızlık, bireyin sağlığını olumsuz yönde etkileyen ve biyolojik stresörleri tetikleyen psikolojik bir süreçtir (Steptoe, Owen, Kunz-Ebrecht ve Brydon, 2004). Alanyazında sır saklama ve yalnızlık arasında pozitif yönde ilişkinin olduğuna dönük bakış açısı, yalnızlığın, sır saklamanın olumsuz olası bir sonucu olduğu düşüncesini ortaya koymaktadır.

Kişilerarası ilişkilerdeki iletişim becerisi bireylerin sağlıklı ilişki kurabilmesinin de temelini oluşturur. Utangaçlık, genel anlamda kişilerarası ilişkilerden kaçınma ve rahatsızlık duymaya ilişkin bir kavram olarak ele alınmaktadır. Enç'e (1980) göre utangaçlık, bireyin başkaları ile olan ilişkileri sırasında duyulan ve doğal davranışları ketleyen rahatsız edici bir duygudur. Utangaçlık, kişinin sadece sosyal ilişkilerini etkilemekle kalmaz aynı zamanda bireyin kendine değer veriş düzeyini, olaylara ve kişilere yönelik bilişsel yorumlamalarını da etkiler. Utangaç kişiler kendi düşünce ve davranışlarına fazlaca odaklanıp kendilerini suçlayıp ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkarlar (Hamarta ve Demirbaş,2009). Psikososyal sorunlara neden olabileceği değerlendirilen sır saklamanın, bireyin sıkıntılı bir biçimde iletişim kurmaktan kaçınmasıyla açıklanan utangaçlıkla ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Sır saklama ile sosyal destek arasında yakın bir ilişkinin olduğu ve özellikle ergenlerin sakladıkları sırları anababalarına anlattıkları, dolayısıyla sır saklamanın olumsuz sonuçlarından kendisini bu sayede koruduğu açıktır. Yapılmış olan araştırmalarda, ergenlerin özellikle sırlarını anneye anlatma eğiliminde oldukları ve bu durumun annenin bir otorite figürü olarak ergeni zor duruma sokmamasının rolünün etkili olduğu düşünülmektedir (Youniss ve Smollar, 1985; Smetana, Metzger, Gettman, ve Campione-Barr, 2006). Bununla beraber sır saklama eğiliminde olan bireylerin utangaçlık ve depresyon gibi bazı psikolojik problemler yaşadığı belirlenmiştir (Kelly, 1999). Bundan da anlaşılacağı üzere, sır saklayan bireylerin utangaç tavırlar sergilediği ve bu durumun onun tüm sosyal yaşantısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Öyle ki sosyal yaşantıdan soyutlanmış olan bireyin gittikçe yalnızlaşacağı ve diğer insanlarla sağlıklı sosyal ilişkiler kuramayacağı değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın, amacı ergenlerin sır saklama puanlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır. Bu araştırmada, ergenlerin sır saklama düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve en uzun yaşadıkları bölgeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Ayrıca, sır saklama ile ahlaki olgunluk, duygusal özerklik (idealleştirmeme, bağımsızlık, bireyleşme), yalnızlık, utangaçlık ve algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bununla birlikte, ahlaki olgunluk, duygusal özerklik (bireyleşme, idealleştirmeme, bağımsızlık), yalnızlık, utangaçlık ve algılanan sosyal desteğin ergenlerin sır saklamasını yordayıp yordamadığı ortaya konmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ahlaki olgunluk, duygusal özerlik, yalnızlık, utangaçlık ve sosyal destek değişkenlerinin sır saklamayı ne ölçüde yordadıkları ve adı geçen değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği tarama modelinin kullanıldığı bir araştırmadır. Tarama modeli “ geçmişte ve günümüzde var olan bir durumun olduğu gibi yansıtılmasını sağlayan ve araştırma konusu olan bireyin kendi koşulları içerisinde değerlendiren betimsel bir araştırma yöntemidir” (Karasar, 2004, s. 77). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni sır saklama, bağımsız değişkenleri ise duygusal özerklik, ahlaki olgunluk, yalnızlık, utangaçlık ve sosyal destektir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında orta öğretim düzeyinde öğrenimine devam eden 160 kız (% 71.1) ve 65 erkek (% 28.9) olmak üzere toplam 225 ergen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ergenlerin 35’i dokuzuncu sınıf (% 15.6), 120’si onuncu sınıf (% 53.3) ve 70’i on birinci sınıf (% 31.1) düzeyindedir. Çalışma grubunda bulunan ergenlerin yaş ortalaması 16.26 ve yaşları 15-19 arasında değişmektedir. Katılımcıların 36’sının bir kardeşi (% 16.0), 60’ının iki kardeşi (% 26.7), 76’sının üç kardeşi (% 33.8), 29’unun dört kardeşi (% 12.9) ve 24’ünün beş ve üzeri sayıda kardeşi (% 10.7) bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi olarak 58’i (% 25.8) köy, 15’i (% 6.7) kasaba, 20’si (% 8.9) ilçe ve 132’si (% 58.7) il merkezinde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma grubunun 179’u anne babası ile birlikte (% 79.6), 1’i annesi ile birlikte (% .4), 1’i babası ile birlikte (% .4), 42’si anne baba ve akrabalarıyla birlikte (% 18.7) ve 2’si yurttan (% .9) kalmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunda yer alan ergenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşları, kardeş sayısı, en uzun yaşanılan yerleşim birimi, kiminle birlikte yaşadığı ile ilgili bilgiler kişisel bilgi formu yoluyla elde edilmiştir.

Kendini Gizleme Ölçeği

Larson ve Chastain (1990) tarafından geliştirilen ölçek Deniz ve Çok (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, “sırrı kendine saklanma, diğerleri ile paylaşılmayacak bir sırda sahip olma ve saklanan kişisel bilginin açıklanmasını” ölçen maddelerden oluşmaktadır. Ölçekte 5’li Likert derecelendirmesi “1-Bana hiç uygun değil-5-Bana tamamen uygun” kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50’dir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe kendini gizleme düzeyi artmaktadır. Ölçek Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .83 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik kat sayısı .81 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması konusunda ölçeğin yazarından izin alındıktan sonra 6 alan uzmanı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Ölçek geri çevirisi iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Daha sonra ölçek yazarı ve uzman görüşleri dikkate alınarak ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .86 olarak bulunmuştur. Madde ayırt edicilik ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları .41 ile .66 arasında değişmektedir. Yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri .51 ile .74 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir model kabul edilmiştir. Türkçeye uyarlanması yapılan ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu değerlendirilmektedir (Deniz ve Çok, 2010).

Duygusal Özerklik Ölçeği

Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen “Duygusal Özerklik Ölçeği (Emotional Autonomy Scale)” Deniz, Çok ve Duyan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek, dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin “idealleştirmeme” ve “anababayı birey olarak görme” gibi ikisi bilişsel, “bağımsızlık” ve “bireyleşme” gibi ikisi duygusal alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek 4’lü Likert “1-Bana hiç uygun değil - 4-Bana tamamen uygun” tipindedir. Ölçek puanlamasında alt ölçek puanları ve ölçek toplam puanı dikkate alınabilmektedir. Orijinal Ölçek toplam Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .75, idealleştirmeme alt ölçeği için .63, anababayı birey olarak görme alt ölçeği için .61, bağımsızlık alt ölçeği için .51 ve bireyleşme alt ölçeği için .60 olarak bulunmuştur.

Ölçek uyarlama çalışması ölçek yazarından alınan izinler doğrultusunda altı alan uzmanı tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. İki alan uzmanı tarafından geri çevirisi yapılan ölçek, ölçek yazarının bilgilendirilmesi ve uzman önerilerinin de dikkate alınması sonucunda ölçek formu oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasından sonra, güvenilirlik çalışması kapsamında ölçek Cronbach toplamı için alfa iç tutarlılık kat sayısı .79, idealleştirmeme alt ölçeği için .71, bağımsızlık alt ölçeği için .64 ve bireyleşme alt ölçeği için .67 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliliğinin test edilebilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek yapısının doğrulandığı görülmüştür. Anababayı birey olarak görme alt ölçeği önceki çalışmalarda duygusal özerkliğe katkısının az olması ve madde toplam

korelasyonlarının istenen düzeyde olmamasından dolayı faktör analizi kapsamına alınmamıştır. Üç faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizinde doğrulanmıştır ve madde uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Uyarlanmış olan ölçekte üç alt ölçek bulunmaktadır. Ölçeğin “bağımsızlık” alt ölçeğinde 2, 4, 5, 9. maddeler; “idealleştirmeme” alt ölçeğinde 1, 3, 8, 11, 13. maddeler ve “bireyselleşme” alt ölçeğinde 6, 7, 10, 12, 14. maddeler yer almaktadır. Ölçek toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 4, 6, 10, 12, ve 14. maddeler ters kodlanmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçeye uyarlanması sağlanmış güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak değerlendirilmiştir (Deniz, 2010).

Ahlaki Olgunluk Ölçeği

Şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilmiş olan Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. 5’li Likert tipinde olan ölçekte 66 madde bulunmaktadır. Ölçekteki olumlu ifade edilen maddeler için “evet her zaman” seçeneği 5 puan, “çoğu zaman” seçeneği 4 puan, “ara sıra” seçeneği 3 puan, “çok nadir” seçeneği 2 puan, “hayır hiçbir zaman” seçeneği 1 puan şeklinde derecelendirilmiştir. Olumsuz ifade edilen maddeler ise ters yönden puanlanmaktadır. Ölçekte 52 olumlu ifadeli madde, 14 olumsuz ifadeli madde yer almaktadır. Ölçekten en yüksek 330 puan, en düşük 66 puan alınmaktadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe ahlaki olgunluk düzeyi yükselmekte, alınan puan düştükçe ahlaki olgunluk düzeyi düşmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışması 830 kişi ile yapılmıştır. Ahlaki olgunluk ölçeğinin geçerlik çalışması kapsamında uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri birinci faktörde toplanmıştır. Madde analizi sonucunda madde toplam korelasyon katsayısı anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Ahlaki olgunluk ölçeği güvenilirlik çalışması kapsamında test-tekrar test, test-yarı test ve Cronbach alfa güvenilirlik kontrol yöntemleri kullanılmıştır. Ahlaki olgunluk ölçeğinin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .84, test-yarı test güvenilirlik katsayısı .89 bulunmuştur. ayrıca ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .95 olarak kaydedilmiştir.

Yalnızlık Ölçeği

Bireylerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilmiş olan “UCLA Yalnızlık Ölçeği” (University of California Los Angeles Loneliness Scale) Demir (1989) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerden 10 tanesi düz, 10 tanesi ters kodlanmaktadır. Ölçek maddelerinde bahsi geçen durumu bireylerin ne sıklıkla yaşadıklarını belirtmelerini isteyen ölçek 4’lü Likert tipindedir. Ölçekte, olumlu ifadeli maddelerde “hiç yaşamam” 4, “nadiren yaşarım” 3, “bazen yaşarım” 2, “sık sık yaşarım” 1 puan olarak değerlendirilirken; olumsuz ifadeli maddelerde “hiç yaşamam” 1, “nadiren yaşarım” 2, “bazen yaşarım” 3, “sık sık yaşarım” 4 puan verilerek puanlama yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 20-80 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça yalnızlık düzeyinin arttığı değerlendirilmektedir (Demir, 1989). Güvenirlik çalışması kapsamında ilk form ile 1980’de gözden geçirilen form arasında .91 düzeyinde bir korelasyon değeri elde edilmiştir. Ölçek güvenilirliği kapsamında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Beş hafta sonra yapılan test tekrar test güvenilirlik kat sayısı .94 olarak bulunmuştur.

Sosyal Destek Ölçeği

Sosyal destek ölçeği bireylerin aile ve arkadaşlarından algıladığı destek düzeyini belirlemek amacıyla Procidano ve Heller (1983, Akt: Eskin, 1993) tarafından geliştirilmiştir. Sosyal Destek

Ölçeği, aile ve arkadaş sosyal destek ölçeği olmak üzere 2 ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada aile sosyal destek ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “Evet”, “Hayır” ve “Bilmiyorum” seçenekleri yer almaktadır. Ölçekteki her madde için bireylerin bu seçeneklerden birisini seçmesi istenmektedir. Ölçeğin puanlaması, her madde için “evet” seçeneği “+1” puan anlamına gelmektedir. “Hayır” seçeneği “0” puan, yani sosyal desteğin olmadığı anlamına gelmektedir. Ölçekteki “Bilmiyorum” seçeneğine puanlama yapılmamaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 0-20 arasında değişmektedir. Puan yükseldikçe algılanan sosyal desteğin arttığı değerlendirilmektedir. Ölçek yapı geçerliği kapsamında yapılan analizler sonucunda ölçek maddelerinin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği- Arkadaş Formu (ASD-AR) için ölçek Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği- Aile Formu (ASD-AL) için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bir ay arayla yapılan test-tekrar test uygulaması sonucu her iki ölçek için de güvenilirlik kat sayısı .83 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması Eskin (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uygulaması sonucunda yapılan analizlerde ASD-AR ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .76, ASD-AL ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik kat sayısı ASD-AR ölçeği için .80, ASD-AL için .90 olarak bulunmuştur.

Utangaçlık Ölçeği

Cheek (1990) tarafından bireylerin utangaçlık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan “Utangaçlık Ölçeği” Güngör (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak “Shyness Scale” ’nın Türkçeye çevirisi yapılarak, uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin 13 maddesi oluşturulmuştur. İkinci aşamada, 300 katılımcının olduğu bir örnekleme “kendilerini hangi durumda utangaç hissettiklerine” dair açık uçlu bir soru sorulmuş. Cevaplar doğrultusunda bir liste çıkartılmıştır. Elde edilen liste Cheek’in 13 maddelik ölçeği ile karşılaştırılarak aynı olan maddeler çıkartılmış, geriye kalan 7 madde 13 maddelik ölçeğe eklenerek yeni ölçek oluşturulmuştur. Ölçek 5’li Likert tipinde olup, toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Bana Hiç Uygun Değil-1”, “Bana Uygun Değil-2”, “Karasızım-3”, “Bana Uygun-4”, “Bana Çok Uygun-5” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20’dir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe utangaçlık düzeyi de yükselmektedir.

Ölçek güvenilirlik çalışması kapsamında test tekrar test yöntemi sonucu korelasyon katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık çalışması kapsamında Cronbach alfa korelasyon katsayısı .91 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Benzer ölçek geçerliği kapsamında “Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanteri” (SDKDE) ile “Utangaçlık ölçeği” beraber uygulanmıştır. Utangaçlık Ölçeğinin SDKDE ölçeğinin kaygı ve kaçınma düzeyi toplam puanları arasında .71 korelasyon olarak bulunurken, SDKDE ölçeğinin kaçınma düzeyi ile arasında .78 korelasyon bulunmuştur. Ayrıca yapı geçerliği kapsamında yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek boyutlu olduğu değerlendirilmiştir.

2.4. Veri Analizi ve İşlem

Bu araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 15.00 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri yüzde ve frekans dağılımı analiz yöntemleriyle yapılmıştır. Demografik değişkenlere göre sır saklama düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla ilişkisiz t testi ve ANOVA analizi yapılmıştır. Sır saklamanın diğer değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek amacıyla pearson korelasyon yöntemi ve sır saklamanın yordayıcılarını

belirlemek için aşamalı çoklu regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından bizzat toplanmıştır. Verilerin toplanması katılımcıların gönüllülükleri dikkate alınarak yapılmıştır. Gönüllü olan katılımcıların 40 dakikalık bir zaman diliminde ölçekleri doldurması yoluyla veriler elde edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın amaçları çerçevesinde elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Sır saklama düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur. Cinsiyete göre ergenlerin sır saklama puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonucunda kız ve erkeklerin sır saklama puan ortalamaları arasındaki fark manidar bulunmamıştır [$t_{(223)} = -2.72$; $p > .05$]. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyete göre sır saklama puanları arasındaki fark

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Erkek	65	22.82	6.24	223	-2.72	.56
Kız	160	20.20	6.67			

Ergenlerin sınıf düzeyine göre sır saklama puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA analizi sonucunda, ergenlerin sır saklama puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre manidar şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(2;222)} = 7.62$; $p < .01$]. bu kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf düzeyine göre sır saklama puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	634.775	2	317,387	7.62	.001	9-11
Grupiçi	9246.781	222	41.652			
Toplam	9881.556	224				

Puan ortalamaları arasındaki farkların, hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, on birinci sınıfta öğrenim gören katılımcıların sır saklama puan ortalamaları ($\bar{X} = 22.83$) dokuzuncu sınıfta öğrenim gören katılımcıların sır saklama puan ortalamalarından ($\bar{X} = 17.63$) manidar düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Katılımcıların kardeş sayılarına göre sır saklama puanları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA analizi sonucunda, sır saklama puan ortalamalarının kardeş sayılarına göre manidar bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4;220)} = 3.12$; $p < .01$]. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Kardeş sayılarına göre sır saklama puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	530.494	4	132.624	3.12	.016	-
Grupiçi	9351.061	220	42.505			
Toplam	9881.556	224				

Katılımcıların en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre sır saklama puanları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA analizi sonucunda, katılımcıların sır saklama puan ortalamalarının en uzun süre yaşanan yerleşim birimine göre manidar bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(3;221)}=5.14$; $p<.01$]. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. En uzun yaşanan yerleşim birimine göre sır saklama puanları arasındaki fark

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	644.897	3	214.966	5.14	.002	Köy-İl
Grupiçi	9236.659	221	41.795			
Toplam	9881.556	224				

Katılımcıların puan ortalamaları arasındaki farkların, en uzun yaşanan hangi yerleşim birimleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, en uzun süre köyde yaşayan katılımcıların sır saklama puan ortalamaları ($\bar{X} = 23.52$) en uzun süre şehirde yaşayan katılımcıların sır saklama puan ortalamalarından ($\bar{X} = 19.92$) manidar düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Korelasyon analizi sonuçları

Bu bölümde yordayıcı olan değişkenler (ahlaki olgunluk, idealleştirmeme, bağımsızlık, bireyleşme, sosyal destek, yalnızlık, utangaçlık) ile yordanan değişken (sır saklama) arasındaki ilişkileri içeren korelasyon analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Yordanan ve Yordayıcı Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapmalar

Değişken	\bar{X}	SS
Sır saklama	20.96	6.64
İdealleştirmeme	14.10	2.71
Bağımsızlık	10.93	2.19
Bireyleşme	13.52	2.88
Duygusal Özerklik	38.55	6.15
Ahlaki Olgunluk	282.05	21.07
Sosyal Destek	13.36	3.99
Yalnızlık	35.12	9.56
Utangaçlık	59.45	15.81

Tablo 5’te görüldüğü üzere, katılımcıların sır saklama ölçeğinden aldıkları ortalama puan 20.96’tür. İdealleştirmeme alt ölçeğinden aldıkları ortalama puan 14.10, Bağımsızlık alt ölçeğinden aldıkları ortalama puan 10.93, Bireyleşme alt ölçeğinden aldıkları ortalama puan 13.52, Duygusal özerklik ölçeği toplam puan ortalaması 38.55, Ahlaki olgunluk ölçeğinden aldıkları ortalama puan 282.05, Sosyal destek ölçeğinden aldıkları ortalama puan 13.36,

Yalnızlık ölçeğinden aldıkları ortalama puan 35.12 ve Utangaçlık ölçeğinden aldıkları ortalama puan ise 59,45 olarak bulunmuştur. Aşağıda, değişkenler arasındaki ilişkileri içeren korelasyon tablosu sunulmaktadır.

Tablo 6. Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyonları

	İdealleştir meme	Bağımsızlık	Bireyleşme	Duygusal özerklik	Ahlaki olgunluk	Sosyal destek	Yalnızlık	Utangaçlık
Sır Saklama	-.17*	-.25**	-.56**	-.42**	-.41**	-.35**	.56**	.49**
İdealleştirme	1.00	.51**	.34**	.78**	.23**	.51**	-.23**	.044
Bağımsızlık		1.00	.48**	.81**	.48**	.41**	-.14*	.04
Bireyleşme			1.00	.79**	.49**	.54**	-.41**	-.28**
Duygusal özerklik				1.00	.50**	.62**	-.34**	-.10
Ahlaki olgunluk					1.00	.39**	-.29**	-.18**
Sosyal destek						1.00	-.51**	-.17**
Yalnızlık							1.00	.42**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler çerçevesinde Tablo 6 incelendiğinde, sır saklama puanlarıyla idealleştirmeme, bağımsızlık ve bireyleşme alt ölçekleri, duygusal özerklik, ahlaki olgunluk ve sosyal destek puanları arasında negatif yönde manidar korelasyonlar elde edilmiştir. Sır saklama puanları ile yalnızlık ve utangaçlık puanları arasında pozitif yönde manidar korelasyonlar elde edilmiştir.

Yordanan değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilere genel olarak bakıldığında sır saklama puanları ile bireyleşme, duygusal özerklik toplam puanları, ahlaki olgunluk, sosyal destek, yalnızlık ve utangaçlık puanları arasında orta düzeyde manidar ilişkiler olduğu görülmektedir. Korelasyon analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde orta ve düşük düzeyde manidar ilişkilerin elde edildiği gözlemlenmektedir.

Regresyon analizi sonuçları:

Araştırmanın bu bölümünde yordayıcı değişkenlerin (idealleştirmeme, bağımsızlık, bireyleşme, ahlaki olgunluk, sosyal destek, yalnızlık, utangaçlık) sır saklamayı yordama düzeylerini içeren aşamalı çoklu (stepwise) regresyon analizine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Ahlaki olgunluk, idealleştirmeme, bağımsızlık, bireyleşme, sosyal destek, yalnızlık ve utangaçlık değişkenlerinin, sır saklama değişkenini ne ölçüde yordadıklarını belirlemek amacıyla yapılan analizden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Sır Saklama Puanlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	R	R ²	B	B ²	T	p
Sabit	26.936					5.135	.00
Bireyleşme	-.742	.557 ^a	.310	-.322	.104	-5.013	.00
Yalnızlık	.227	.663 ^b	.440	.326	.106	5.396	.00
Utangaçlık	.109	.705 ^c	.496	.259	.067	4.802	.00
Ahlaki Olgunluk	-.040	.714 ^d	.509	-.127	.016	-2.185	.030
Sosyal Destek	.165	.717 ^e	.515	.099	.010	1.492	.137
Bağımsızlık	-.157	.718 ^f	.516	-.052	.003	-.810	.419
İdealleştirmeme	.031	.718 ^g	.516	.013	.000	.212	.832
F:33.065		Sd:7;224		p: .000			

Sır saklama= 26.936 -.742 Bireyleşme + .227 Yalnızlık + .109 Utangaçlık -.040 Ahlaki olgunluk + .165 Sosyal Destek -.157 Bağımsızlık +.031 İdealleştirmeme

^a Bireyleşme

^b Bireyleşme, Yalnızlık

^c Bireyleşme, Yalnızlık, Utangaçlık

^d Bireyleşme, Yalnızlık, Utangaçlık, Ahlaki Olgunluk

^e Bireyleşme, Yalnızlık, Utangaçlık, Ahlaki Olgunluk, Sosyal Destek

^f Bireyleşme, Yalnızlık, Utangaçlık, Ahlaki Olgunluk, Sosyal Destek, Bağımsızlık

^g Bireyleşme, Yalnızlık, Utangaçlık, Ahlaki Olgunluk, Sosyal Destek, Bağımsızlık, İdealleştirmeme

Sır saklama değişkeninin yordanan değişken ve bireyleşme, yalnızlık, utangaçlık, ahlaki olgunluk, sosyal destek, bağımsızlık ve idealleştirmeme değişkenlerinin yordayıcı değişken olduğu regresyon modelinde, modelin istatistiksel olarak manidar olduğu bulunmuştur ($F_{(7;217)}=33.065$; $p<.01$). Modelde yordayıcı değişkenler yordanan değişkendeki varyansın %52'sini açıklamaktadır. Tablo 7'de görüldüğü üzere, sır saklama değişkenine ilişkin varyansı en çok açıklayan değişken bireyleşme alt ölçeği puanlarıdır. Bunu sırasıyla yalnızlık, utangaçlık, ahlaki olgunluk, sosyal destek, bağımsızlık ve idealleştirmeme izlemektedir. Varyansa yaptıkları katkı açısından değişkenler değerlendirildiğinde bireyleşme ve yalnızlık ilk sırada yer almaktadırlar.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları çerçevesinde elde edilen bulgular tartışılmaktadır. Bu araştırma, duygusal özerklik (bireyleşme, bağımsızlık, idealleştirmeme), ahlaki olgunluk, yalnızlık, utangaçlık, sosyal destek ile sır saklama arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu değişkenlerin sır saklamayı yordama düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları dikkate alındığında sır saklama düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu ilgili alan yazını ile paralellik sergilemektedir. (Finkenauer ve diğ. 2002; Frinj ve diğ. 2005; Deniz, 2010). Alan yazınına bakıldığında kızlar ve erkekler arasında sır saklama açısından bir fark bulunmazken, kızların daha çok annelerine açıldıkları bulunmuştur (Youniss ve Smollar, 1985; Smetana, Metzger, Gettman, ve Campione-Barr, 2006). Ayrıca Noler ve Callan (1990) tarafından yapılan bir araştırmada, ergen kızların daha çok annelerine açıldıkları, erkek ergenlerin ise anne babalarına eşit oranda açıldıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında cinsiyetin sır saklamada belirleyici bir etken olmadığı değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında sır saklama düzeyinin sınıf düzeyine farklılaştığı ve on birinci sınıfta öğrenim görenlerin sır saklama düzeylerinin dokuzuncu sınıfta öğrenim gören bireylerin sır saklama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, sınıf düzeyi arttıkça sır saklamanın arttığına işaret ediyor olabilir.

Araştırma bulgularına göre, sır saklama düzeyinin bireylerin sahip olduğu kardeş sayısına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. İlgili alan yazınına bakıldığında Deniz (2010) tarafından yapılan araştırmada tek kardeş ve üç kardeşe sahip ergenlere oranla beş ve üzeri sayıda kardeşe sahip olan ergenlerin sır saklama düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu araştırmada kardeş sayısının sır saklamada önemli bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bireylerin sır saklama düzeylerinin en uzun yaşanan yerleşim birimine göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın en uzun süre köyde yaşayan bireylerin, şehirde uzun süre yaşayan bireylerin sır saklama düzeylerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Deniz (2010) tarafından yapılmış olan araştırmada ilçede en uzun süre yaşayanların sır saklama puanlarının en uzun süre ilde oturanların sır saklama puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Küçük yerleşim biriminde uzun süre yaşayan bireylerin toplumsal açıdan daha kolay kabul görmeleri ve reddedilmeyi engellemesi açısından bireyin istedik davranışlar sergilemesi dolayısıyla kendini gizlemesi eğiliminde olabileceği değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında, sır saklama ile duygusal özerlik toplam puanı, duygusal özerlik alt ölçeklerinden idealleştirmeme, bağımsızlık ve bireyleşme arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sır saklama ile ahlaki olgunluk ve sosyal destek arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan, sır saklama ile yalnızlık ve utangaçlık arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın regresyon analiz sonuçları baz alındığında yordayıcı değişkenlerin sır saklama varyansının %52'sini açıkladığı göze çarpmaktadır.

Sır saklama ile duygusal özerlik toplam puanı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu sır saklamanın bireyin duygusal özerliğini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Sır saklama ile duygusal özerlik alt ölçeklerinden idealleştirmeme arasında negatif yönde bir ilişki bulunması ulaşılabilen alan yazını ile paralellik göstermektedir (Deniz, 2010). Ayrıca bireyin ebeveynlerini idealleştirmemesi yoluyla kendi kimliklerini oluşturmalarına katkı sağlayacağı şeklinde değerlendirilmektedir (Frank, Pirsche ve Wringht. 1990). Sır saklama ile bireyleşme arasında negatif yönde bir ilişki bulunması ulaşılabilen alan yazını ile paralellik gösteren çalışmanın olduğu yönündedir (Deniz,2010). Elde edilen bulgu neticesinde sır saklamanın bireyleşmeyi olumsuz etkilediği şeklindedir. Öte yandan sır saklamanın bireyleşmeyi kolaylaştırdığı sonucunun elde edildiği çalışmalar da mevcuttur (Finkeanuer ve diğ., 2002; Frinj ve diğ., 2005). Türkiye'deki toplulukçu kültürel yapının bir parçası olarak bireyin üyesi olduğu topluluğun yaşam biçimine ayak uydurmasının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Sır saklama ile bağımsızlık alt ölçeği arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ulaşılabilen alan yazınında benzer bulgulara ulaşılamamıştır. Bu bulgu değerlendirildiğinde, sır saklama bireyin bağımsızlığını olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada sır saklama ile ahlaki olgunluk arasında negatif yönde bir bulgu elde edilmiştir. Ulaşılabilen alan yazınında ahlaki alan ile ilgili olan konularda ergenlerin sır saklama eğiliminde oldukları değerlendirilmektedir (Smetana, 2006). Bu araştırmada da ahlaki olgunluk ile sır saklama arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, ahlaki olgunluk düzeyi yükseldikçe sır saklama düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Sır saklama ile algılanan sosyal destek arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ulaşılabilen alan yazınında anababa ile güçlü ilişkinin bireyin düşük sır saklamasını sağladığı yönündedir (Bumpus ve Hill, 2003). Sır saklama ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda ergenlerin sırlarını daha çok annelerine açma eğiliminde oldukları bulunmuştur (Smetana ve diğ., 2006). Bu araştırmada elde edilen bulgu değerlendirildiğinde, ailesinden destek gören bireylerin sır saklama eğiliminde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sır saklama ile yalnızlık arasında pozitif yönde bir bulgu elde edilmiş olup, ulaşılabilen alan yazınıyla benzerlik göstermektedir (Frijn ve Finkenauer, 2008). Bu bulgu doğrultusunda sır saklayanların daha yalnız olduğu söylenebilir. Sır saklama ile utangaçlık arasında pozitif yönde bir bulgu elde edilmiştir. Ulaşılabilen alan yazınında sır saklayan bireylerin utangaç olduklarına yönelik bulgular elde edilmiştir (Kelly, 1999). Bu araştırma kapsamında elde edilen bulguda sır saklanın bireyin utangaçlığı ile ilişkili bulunmuştur. Yani utangaç olan bireylerin daha çok sır saklama eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri yanıtlara dayanmaktadır. Özellikle, sır saklama ve duygusal özerklik gibi değişkenlerin kültüre dayalı bir biçimde farklılaştığı yapılan araştırmalarla ortaya konduğundan, bundan sonra yapılacak çalışmaların bu yapıların kültüre özgü boyutunu belirlemesi açısından karma araştırma yönteminin kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ergenlerde sır saklama ile ilgili yapılacak araştırmalarda, anababaların gözlemlerine de yer verilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, sır saklamanın anababa tutumları ile ilişkisine bakılabilir. Ergenlerde sır saklama ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalar farklı çalışma grupları üzerinde gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aadlansvik, R. (1997). Secrecy and the development of personal identity- A challenge for parents and the teachers in our time. *Teaching & Teacher Education*, 13 (3), 363–368.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*. Vol.:52. pp.1-26.
- Bok, S. (1989). *Secrets: On the ethics of concealment and revelation*. New York: Vintage books.
- Bumpus, M. F. and Hill, L. G. (2008). Secrecy and parent-child communication during middle childhood: Associations with parental knowledge and child adjustment. *Parenting: Science and Practice*. 8, 93–116.
- Cheek, J. M., and Briggs, S.R. (1990). *Shyness and personality trait, shyness and Embarrasment: Perspectives from social psycholog*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çileli, M. (1981). *14-18 yaşları arasındaki öğrencilerde ahlaki yargının zihinsel gelişim psikolojisi yaklaşımı ile değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Demir, A. (1989). "UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Türk Psikoloji Dergisi*, 7,23, 14-18.
- Deniz, M. (2010). *Ergenlerde sır saklamanın duygusal ve gelişimsel değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

- Deniz, M. ve Çok, F. (2010). Kendini gizleme ölçeğinin ergenler için uyarlanması ve psikometrik nitelikleri. *İlköğretim Online*, 9 (1), 424-432.
- Deniz, M., Çok, F., ve Duyan, V. (2013). Duygusal özerklik ölçeği'nin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Enç, M. (1980). *Ruh bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eskin, M. (1993). Reliability of the Turkish version of perceived social support from friends and family scales, scale for interpersonal behavior and suicide probability scale. *Journal of Clinical Psychology*. 49(4): 515-523.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. and Meeus, W. (2002). Keeping secrets from parents: Advantages and disadvantages of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 2, 123-136.
- Frank, S.J., Pirsch, L.A., and Wright, V.C. (1990). Late adolescents perception of their relationships with their parents: Relationships among deidealization autonomy, relatedness and insecurity and implications for adolescent adjustment and ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*. 19, 6, 571–588.
- Freud, S. (1997). *Psikanaliz Üzerine*. (Çev.: A. Avni Öneş). İstanbul: Say Yayınları.
- Frinj, T., Finkenauer, C., Vermulst, A. A. and Engels, R. C. M. E. (2005). Keeping secrets from parents: Longitudinal associations of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (2), 137–148.
- Frinj, T. and Finkenauer, C. (2008). Longitudinal associations between keeping a secret and psychosocial adjustment in adolescence. *International Journal of Behavioral Development*. 33 (2), 145–154.
- Gün, F. (2006). *Kent kültüründe yalnızlık duygusu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Güngör, A. (2001), Utangaçlık ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, c.2, ss. 17-22.
- Hamarta, E., & Demirbaş, E. (2009). Lise öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygılarının fonksiyonel olmayan tutumlar açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 239-247.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yanın Dağıtım.
- Kelly, A. E. and Mckillop, K. J. (1996). Consequences of revealing personal secrets. *Psychological Bulletin*. 20, (3), 450–465.
- Kelly, A. E. (1999). Revealing personal secrets. *Current Directions in Psychological Science*. 8, 105–109.
- Kelly, A. E. (2002). *The psychology of secrets*. New York: Plenum publishers.
- Kohlberg, L. (1980). *Kohlberg on Moral Development and Moral Education*: B. Munsey (Ed.), Moral Development, Moral Education and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education, ss. 15-100, Alabama, Religious Education Press.

- Larson, D. G. and Chastain, R. L. (1990). Self-concealment: Conceptualization, measurement and health implications. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 69, 237–253.
- Lickona, Thomas E. (1991). *Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Noller, P. and Callan, V. J. (1990). Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. *Journal of Youth and Adolescence*. 19, 349–362.
- Noom, M., Dekovic, M., and Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.
- Nucci, L. P. (1981). The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*. 52, 114–121.
- Özkürkçügil A. Ç. (1998). Cezaevinde yalnızlık ve yalnızlığın depresyonla ilişkisi. *Kriz Dergisi*. 6:21-32.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (Çev.: Hüseyin Portakal). İstanbul: Cem Yayıncılık.
- Russell, D , Peplau, L. A.. and Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*. 42, 290-294.
- Smetana, J.G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In: M.E. Killen and J. Smetana, Editors, *Handbook of Moral Development*, Erlbaum, Mahwah, NJ pp. 119–153.
- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C. and Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. *Child Development*. 77 (1), 201-207.
- Smetana, J. G., Villalobos, M., Tasopoulos-Chan, M., Gettman, D. C., and Campione-Barr, N. (2009). Early and middle adolescents' disclosure to parents about their activities in different domains. *Journal of Adolescence*. 32, 693–713.
- Steinberg, L. and Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841- 851.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Çev. Editörü: Çok, F.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Stephoe A, Owen N, Kunz-Ebrecht S, and Brydon L.(2004). Loneliness and neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory stress responses in middle-aged men and women. *Psychoneuroendocrino*. 29: 593– 611.
- Şengün, M. and Kaya, M. (2007).Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Sayı: 24–25,ss.51–64.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Youniss, J. and Smollar, J. (1985). *Adolescents' relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: Chicago University Press.

SUMMARY

With the transition to adolescence, adolescents communication and interaction style with their family and peers begin to change. The people may tend to keep secrets from others for various reasons or can share things can be regarded as secrets with a limited number of people. Secrets that are hidden by the people is seen as generally differ from privacy. The information within this particular area, in accordance with the request of people may not be shared even with the others who are closest to him/her. In this respect privacy and secrets are considered as different from each other. However, secrecy is seen as a risky period for adolescence especially in some cultural structures. Secrecy is that keeping any information actively and consciously from (at least) one other person. There are many theoretical explanations of secrecy. According to the Inhibition theory secrecy requires active suppression or inhibition of feelings that cause some harmful effect such as physical and psychological complaint. The individual develops a number of judgments in the context of moral development, in order to open secrets about himself or others to others. When considered in this context, it can be considered that there is a close relationship between mysterious retention and moral maturity. Although adolescent mysticism has been shown to contribute to its individualization, it has been determined that mental retardation causes a number of physical complaints and psychosocial problems that can be generally considered as negative.

This study is based on general scanning model. This model aims to describe a past or present case in its original form. In this study, secrecy is dependent variable whereas moral maturity, emotional autonomy, loneliness, shyness and social support are independent variables. The sample of this study consists of totally 225 students (160 female and 65 male), attending 9, 10, 11 grades at high schools in the period of 2013-2014 academic year. The age of the participants ranged from 15- 19 years with a mean of 16.2 years. Also, 15.6 % (n= 35) of the participants are 9 grade, 53.3% (n=120) of the participants are 10 grade and 31.1 % (n=70) of the participants are 11 grade. The " Self Concealment Scale ", " Emotional Autonomy Scale ", " Moral Maturity Scale ", " UCLA Loneliness Scale ", " Shyness Scale " and " Social Support Scale " were used in this study.

This study was conducted to investigate the relationship between secrecy, emotional autonomy (individuation, independence, idealization), moral maturity, loneliness, shyness, social support. This study also examined the differences in the level of secrecy of adolescents according to gender, number of siblings, grade level and the place of residence where they live the longest. As a result of this study, it was found that the level of secrecy of adolescents participating in the study did not differ according to the sex and the number of siblings. On the other hand, the level of secrecy was found to differ according to the grade level of the adolescents and the longest place of residence. When we look at the relations between predicted and predictive variables, there is positive correlations between secrecy and loneliness and shyness. Also, negative correlation was found between secrecy, moral maturity, emotional autonomy (idealization, individuation, independence) and social support. In addition, it was evaluated that the regression model was statistically significant.

Findings obtained from the study are based on the participants' questionnaire forms. Especially variables such as secrecy and emotional autonomy are revealed through researches that are differentiated in a culture-based manner, it is thought that it is useful to use the mixed research method in order to determine the cultural specific dimension of these structures. It is important to include the observations of parents in the researches to be carried out regarding the secrecy of adolescents. In addition, the relationship between secrecy and parental attitudes can be investigated. For further studies on secrecy in adolescents can be carried out on different working groups and the results can be compared.

Öğretmenlerin Gözünden Eğitimde Kalite Sorunsalı

Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Arş. Gör. , Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ybuyuksahin@bartin.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5771-2063>

Ali Ekber ŞAHİN, Prof. Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, alisahin@hacettepe.edu.tr

Öz: Bir toplumun refah seviyesini artırma için alınacak yolun en önemli adımı eğitim sistemini güçlendirmektir. Bu da eğitimde kalite yönetimi ile mümkündür. Ülkemizde kalite için "Toplam Kalite Yönetimi" başlığında uygulamalara yer verilmektedir. Çalışmanın amacı bu uygulamaların işlevselliğini öğretmenlerle birlikte yordama ve eğitimde kalite sorunsalını ortaya koymaktır. Bu amaçla derinlemesine çalışabilmek için nitel yöntemlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiş ve gönüllü 14 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerimiz öğretmen seçiminde yeterli düzeyde ayırt edici olamadığımızı, öğretmen eğitiminde saha için gerekli tecrübeyi öğretmen adayına kazandıramadığımızı belirtmektedirler. Kaliteli eğitim için öğretmenin mesleğini ve öğrencilerini sevmesi sosyal ve sabırlı bir rehber olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Kaliteli okul için fiziki ve mali şartların iyileştirilmesi gerektiğini, kaliteli eğitim için de velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu ülkemizde eğitimde uygulanan toplam kalite yönetimi uygulamalarının kâğıt üzerinde yapıldığını ve bu tarz uygulamaların herhangi bir fayda sağlamayacağına inandıklarını dile getirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre kalite yönetimi planlayıcılarına okullarda daha gerçekçi uygulama örneklerinin tanıtılması önerilebilir. Eğitim kalitesinin paydaşları ve yapabilecekleri uygulamalı olarak kendilerine aktarılabilir. İyi uygulamaların tanıtımı yaygınlaştırılarak gönüllü olan paydaşlara teşvikler ayrılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, kalite, kaliteli okul, öğretmen görüşleri, toplam kalite yönetimi

Quality Problematic in Education from Teachers' View Point

Abstract: The most important step towards increasing the level of welfare of a community is to strengthen the education system. This is possible with quality management in education. For the quality in our country, there is an application called "Total Quality Management". The aim of the study is to determine the functioning of these applications together with the teachers and to reveal the quality problem in education. For this purpose, a semi-structured interview technique was chosen from qualitative methods in order to study in depth and the opinions of 14 volunteer teachers were applied. As a result, our teachers point out that we are not able to distinguish adequately in the selection of teachers in the field of teacher education. For quality education, they emphasize that the teacher must be social, patient guide and love the profession and the students. They think that physical and financial conditions should be improved for quality school, and parents should be educated for quality education. In the study group the majority of the teachers stated that the total quality management practices do not benefit and made on paper in our country. According to the results of the study, it may be suggested to introduce more realistic application examples to quality management planners. The quality of education can be transferred to the stakeholders and the practitioners themselves. It may be advisable to provide incentives for volunteer stakeholders by disseminating good practices.

Key Words: education, quality, quality school, teacher opinions, total quality management

1. GİRİŞ

Kalite üretimde beklentilerini yanıtlama düzeyi, müşterilerin ürün ya da hizmet için hissettiği doyumunu, memnuniyet düzeyi olarak tanımlanmakta, müşterilerce istenen şeyin sağlanması olarak ifade edilmektedir (Kaufman ve Zahn,1993'den Akt: Şahin,2009).

Kalitenin artırılması için kurum ve kuruluşlarda toplam kalite yönetimi uygulanmaktadır. Eğitimde kullanılmasının ilk aşaması, kalitenin bir ihtiyaç olarak hissedilmesidir. Bu ihtiyaçla birlikte eğitim araçlarında kalitenin artırılması eğitimde kaliteyi sağlar. Bunlar genel olarak; öğretmen, öğrenci, bilgi kaynakları, araç gereçler, tesis, veli ve yönetim olarak alınabilir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; "Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Bu meslek grubunun niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür (Büyükkaragöz,1998).

Sistemin öngörüldüğü gibi çalışması için öğretmenin belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler eğitim fakültelerine öğrenci seçerken ve seçilen öğrencileri yetiştirirken dikkate alınmak zorundadır. ABD Finlandiya gibi ekonomik güce sahip birçok ülke öğretmenlik mesleğini seçme aşamasında öğrencilerden sahip oldukları tutum, kişilik özellikleri ve iletişim becerileri hakkında referans mektupları istemektedirler(Atanur-Başkan, Aydın, vd.,2006 ; Ekinci ve Öter, 2010).

Ekinci ve Öter (2010)'in Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemini inceledikleri çalışmalarında öğretmenin genel yeterlik alanları şöyle belirlenmiştir:

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olma ve saygı duymak,
- Diğer öğretmenlerle işbirliği ve iletişim halinde olmak,
- Aileler ve toplumun çeşitli kollarıyla ortak çalışmalar yapmak,
- Etkili ve uygun öğrenme ortamları ve materyalleri hazırlamak ve geliştirmek,
- Mesleki gelişimini devam ettirmek

Ülkemizde de Avrupa Birliği Komisyonu 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan Finansman Anlaşmasıyla yürürlüğe giren temel eğitime destek projesi kapsamında öğretmen nitelikleri belirlenmiştir. Projenin genel amacını; "Yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak, eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, şehirsiz bölgeler ve gecekondularda nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek" oluşturmaktadır. 2002 yılında faaliyete geçen projenin sonucunda 2004 yılında yapılan bu çalıştaylar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri;

- A. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- B. Öğrenciyi Tanıma,
- C. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- E. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- F. Program ve İçerik Bilgisi,

olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2008).

Bu yeterlik alanları incelendiğinde öğretmenin sahip olması gereken özellikler görülebilmektedir. Bir öğretmen iyi bir model olabilmek için kazandırması gereken özellikleri kendisi de taşımalıdır.

Şen ve Erişen (2002)'ye göre etkili öğretmenler girişken, dostça davranan, sabırlı, hassas, iyi huylu, neşeli ve öğrencilerine arkadaşça davranan öğretmenlerdir. Aynı zamanda bu özellikler kalite eğitiminde görev alan öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler olarak nitelendirilebilir.

Kaliteli eğitim; sürece öğrencinin dâhil edildiği bütünlük bir sistemdir. Okullarda kalite uygulamaları ve bunu kabullenmiş öğrencilerin olması öğretmenin profesyonelleşmesine olanak sağlar. Özgürce fikir üreten öğretmen uzmanlaşır ve iş doyumunu yaşar. Kalite uygulamalarının olduğu okullar toplum tarafından akademik alanlardan yoksun okullar olarak görülebilmektedir. Aslında akademik başarı eğitimin sıradan disipliner ve otoriter yönetimiyle gelmez. Başarı için;

- Düşünmenin önemini algılamak gerekmektedir.
- Heterojen sınıflar oluşturulmalıdır.
- Sıralama yapan A-B-C-D gibi notların kaldırılması gerekmektedir.
- Değerlendirme alanı olarak akademik ve sosyal gelişim öğretmence izlenmeli ve raporlaştırılmalıdır (Glasser, 1999).

Eğitimde kalitenin sağlanması öğretilerde kalitenin sağlanması ve eğitim sürecinin kaliteli planlanması ile mümkün değildir. Kaliteden bahsedebilmek için tüm paydaşların sürece dahil olması gerekmektedir. En önemli paydaşlar biri de okul çevresidir. Okulu yaşayan bir çevre olarak görüp kaliteli okul oluşturmak gerekmektedir. Ve bu süreçte Glasser (2000) şu hususlardan bahsetmektedir.

- i. İçten ve destekleyici bir sınıf ortamı olmalıdır.
- ii. Öğrenciden yalnızca yararlı çalışma yapmaları istenmelidir.
- iii. Öğrenciden her zaman ellerinden gelenin en iyisini yapmaları istenir.
- iv. Öğrenciden kendi çalışmalarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri istenir.
- v. Kaliteli çalışma her zaman iyi hissettirir.
- vi. Kaliteli çalışma asla yıkıcı değildir.

Kaliteli okul yönetimi ile birlikte bir bütündür. Ve yönetimin Glasser'e göre (1999) patronca değil liderce yapılması gerekmektedir. "Başarısızlığın olmadığı okul" eseri ile yönetim durumunu işçi patron ilişkisiyle açıklayan Glasser (1999) şunlara dikkat çekmiştir:

Patronca yönetim unsurları:

- i. Tüm standartları belirleyen patrondur. İşçiler bunlara uymak zorundadırlar.
- ii. Verilen iş gösterimi yapılmaksızın beklenir.
- iii. Patron ya da görevli kişi işi denetler.
- iv. İşçiler direnirse patron ceza uygular.

Patronca yönetimin aksine liderce yönetimde tüm enerji çalışanların kaliteli iş çıkarmaya harcanır. Bu yönetimin ana unsurları şöyledir:

- i. İşçiler yapılacak işin kalitesine onu yapmak için gereken zamana yönelik tartışmalar böylelikle işçiler işe katkı yapma fırsatına sahip olurlar.
- ii. İşçilere işi nasıl yapacağı gösterilir
- iii. Her işçi kendi çalışmasını denetler
- iv. İş için en iyi araçlar işçiye sunulur ve huzurlu bir ortamda çalışmaları sağlanır.

Sürecin tüm paydaşlarında kalitenin sağlanması doğal olarak nitelikli çıktıları oluşturacaktır. Farklı ülkelerinin eğitim düzeyi için öğretmen yeterlilikleri incelenmiş ve genellikle aynı kaniya varılmıştır (Akyüz,2003; Seferoğlu, 2004). Öğretmen niteliğindeki artış öğrenci başarısını ve eğitim niteliğindeki artışı beraberinde getirmektedir (UNESCO,2001; Akyüz,2003). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 2012 yapılan Uluslararası Öğrenci Performansı

Değerlendirme Programı (PISA/Programme for International Student Assessment) araştırmasında öğretmenlerin niteliklerinin ve sayısının yetersiz olması, öğrenci performans düşüklüğünün nedeni olarak gösterilmektedir (OECD, 2012). Bu durum eğitimde kaliteyi artıracığından çalışmada kaliteli okul kavramının yanında eğitimde kalite için öğretmen seçme ve yetiştirmede kalite ve nitelikli öğretmen özellikleri de araştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ile alanyazında bu hususta yapılan diğer araştırmalar karşılaştırılmış öğretmen yetiştiren kurumlara, ilgili bakanlıklara önerilerde bulunulmuştur.

AMAÇ

Bu çalışma öğretmenlerin eğitimde kalite konusunda görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Kalitenin artırılması için çalışması gereken iç paydaşların başında gelen öğretmenlerin çözüm önerileri ile eksikliği duyulan alanlara ışık tutmak hedeflenmektedir. Çalışma amacına yönelik olarak araştırmada şu soruların yanıtlanmasına çalışılmıştır:

- i. Öğretmenlerin öğretmen seçme ve yetiştirmede kalite hakkındaki görüşleri nelerdir?
- ii. Öğretmenlerin kaliteli öğretmen hakkındaki görüşleri nelerdir?
- iii. Öğretmenlerin kaliteli okul hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Çalışmada hedeflenen noktalara ulaşmak için derinlemesine araştırma yapmaya olanak sağlayan nitel araştırma türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Sınırlandırılmış bir zaman dilimi içerisinde bir durumun derinlemesine incelendiği durum çalışması ile temalar tanımlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2007).

2.1. Çalışma Grubu

2015-2016 Eğitim Öğretim yılının ilk döneminde kartopu örnekleme yöntemiyle tespit edilmiş 14 öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Kartopu örnekleme yönteminde süreç konuyla ilgili veri toplanabileceği düşünülen bireylere ulaşılıp o kişilerin tavsiye ettiği veri kaynaklarına ulaşma ile devam etmektedir. Bu şekilde birikerek ilerleyen veri kartopunu anımsatmaktadır. Araştırmacı süreci yeterli veriye ulaştığında ya da önerilen isimler aynışmaya başladığında sonlandırabilir (Yıldırım&Şimşek, 2016). Örnekleme yöntemi dolayısıyla araştırmacı tarafından amaçlı olarak okulunda Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları sürdüren bir öğretmen seçilmiştir. Seçilen kişi ve onları seçtiklerinin tercihleri ile veriler aynı isimlere dönene kadar devam edilmiştir. Öğretmenlerin tamamı İç Anadolu bölgesinin doğusunda yer alan bir ilde görev yapmaktadır. İl sosyo-ekonomik düzey olarak orta seviyelerdedir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1 Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

MESLEKİ TECRÜBE	CİNSİYET			
	ERKEK N	f	KADIN N	f
1-5 YIL	-	-	3	%21
6-10 YIL	1	%7	6	%42
11-15 YIL	1	%7	1	%7
16-20 YIL	-	-	1	%7
20-25 YIL	1	%7	-	-
TOPLAM	3	%21	11	%79

Çalışmanın sınırlılığı olan cinsiyet dağılımındaki eşitsizlik tabloda görülmektedir. Katılımcıların %21'i erkek öğretmenlerden % 79'u kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin mesleki tecrübeleri %64 ile 6 ila 15 yıl arasında çoğunluk oluşturmaktadır.

Tablo 2 Çalışma Grubu Öğretmenleri Branş Dağılımları

BRANŞLAR	N	f
Sosyal bilgiler öğretmeni	3	%21
Sınıf öğretmeni	3	%21
İngilizce öğretmeni	2	%14
Okul öncesi öğretmeni	1	%7
Özel eğitim öğretmeni	1	%7
Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni	1	%7
Türkçe öğretmeni	1	%7
Matematik öğretmeni	1	%7
Metal işleri öğretmeni	1	%7

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 21 Sosyal bilgiler öğretmeni; % 21 Sınıf öğretmeni; %14 İngilizce öğretmeni; % 7 Okul öncesi öğretmeni; %7 Özel eğitim öğretmeni; % 7 Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni; %7 Türkçe öğretmeni; % 7 Matematik öğretmeni; %7 Metal işleri öğretmenidir.

Öğretmenlerin okullarda Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarında bulunan kişiler olması ve her okuldan bir kişi ile görüşülmüş olması branş dağılımlarını farklılaştırmıştır. Okulların % 7'si Endüstri meslek lisesi, % 7'si Anadolu lisesi, % 7'si İmam Hatip Okulu, % 7'si Anaokulu, % 35'i Ortaokul, % 35'i ilkokuldur.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından alt problemlere yönelik sorularla hazırlanmıştır. Pilot uygulama yapılarak alternatif soru kullanımları belirlenmiştir. Görüşmeler öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formunun iki uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır ve son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 14 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmada güvenilir veriler elde etmek için katılımcıların güvenini sağlamaya titizlik gösterilmiştir. Derinlemesine veri toplayabilme amacı ile araştırmaya katılacak olan kişilere çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu yolla gönüllü katılımcı aranan çalışmada ilk olarak gönüllü olan kişinin farklı bir ilden oluşu örneklem sebebiyle tüm grubun araştırmacıya uzak bölgeden olmasına neden olmuştur. Bu sebeple araştırmacı ekonomik ilkesine uymak için görüşmeleri internet ortamında canlı görüşme yapabilmeyi

sağlayan Skype programıyla sürdürmeyi tercih etmiştir. Kişilerle rahat konuşabilecekleri ortamlar hazırlayabilme konusunda ön görüşmeler yapılmış randevular alınmıştır. Bu programın veri toplamada kullanılmış olması kişilerin randevu saatlerine uymada araştırmacıya kolaylıklar sağlamıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından gözlemlendiği kadarıyla öğretmenler kendi ortamlarında bulunmanın rahatlığını konuşmalarındaki içtenlikle hissettirmişlerdir. Görüşmeler kişilerin de onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kayıtlar yazıya dökülmüş ve her kişinin yanıtlar formu kendisine kontrol ettirilmiştir. Böylece yanlış anlaşılmanın önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Her bir kod için toplam katılımcı sayısı üzerinden yüzdelik hesabı yapılarak tablolastırılmaya gidilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması sırasında alanında uzman bir dış denetçiden yardım alınmıştır. Dış denetçi ile karşılıklı görüş alışverişinde bulunarak elde edilen sonuçlar aşamalı olarak birlikte değerlendirilmiştir. Yapılan kodlama dışında ikinci bir kodlama yapılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum için Miles ve Hubberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Yüzde uyumu %81 olarak bulunmuştur. Uyumun %70'in üzerinde olması kodlayıcılar arasında uyum olduğunu göstermektedir (Miles ve Hubberman, 1994).

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin görüşlerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

3.1.Probleme yönelik bulgu ve sonuçlar: Öğretmen seçme ve yetiştirmede kalite.

Öğretmen seçme ve yetiştirmede kalitenin yordanması için öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini sorumlu tuttıkları alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan sorumlulukların eğitim fakültelerinde ne derece geliştirildiğini düşündükleri araştırılmıştır. Birbirini açıklayan böyle nedenler dolayısıyla çalışmada problemler alt başlıklarla yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.1.1. Öğretmenlerin mesleğe dair görev tanımları

Öğretmenlere ilk olarak mesleğe dair görev tanımlarını belirlemek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Elde edilen görüşler analiz edildiğinde ortaya çıkan sonuçlar tablo 3 de yer almıştır.

Tablo 3 Öğretmenlerin Mesleğe Dair Görev Tanımları

	<i>N</i>	<i>f</i>
Eğitim öğretim sürecini yürütür	7	%50
Öğrenciyi hayata hazırlar	5	%35
Kutsal-onurlu meslek	4	%28
Anne- babalık gibidir	2	%14
Topluma rehberlik eder	2	%14
Vatana millete hayırlı vatandaş yetiştirir	2	%14

Katılımcı öğretmenler meslek tanımlarını yaparken %50 oranıyla eğitim öğretim işlerini yürütmekten söz etmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların %28'i mesleğin kutsal-onurlu olduğunu; %35 öğrenciyi hayata hazırladığını; %14anne babalık gibi olduğunu; % 14Topluma rehberlik eden bir meslek olduğunu; %14 vatana millete hayırlı vatandaşlar yetiştirdiklerini dile

getirmişlerdir. Katılımcılardan “Vatana millete hayırlı vatandaş yetiştirir” kategorisinde değerlendirilen K2 bu konuda fikrini şöyle belirtmektedir:

“...Öncelikle insan olmak, insani değerlere önem vermek gereklidir. Bunun yansıması milli, manevi ve vicdani değerler de tam olarak bütünleşmeli. İdealist ve vizyonlu bir insan olmak da şart biz eğitimci olarak her konuda çocuklarımıza modeliz, hanım öğretmenler olarak kızlarımıza, erkek öğretmenler olarak oğullarımıza...”

“Öğrenciyi hayata hazırlar ve eğitim öğretim sürecini yürütür” kategorilerinde değerlendirilen K7 bu konuda fikrini şöyle ifade etmektedir.

“...Kişilerin yeteneklerinin keşfedilip geliştirildiği, hayata dair bilgilerin aktarıldığı bir meslek dalı diyebiliriz. Kişiyi hayata bağlamalı, Hayata pozitif bakış açısı kazandırmalı, Belirlenen plan doğrultusunda öğrenciye gerekli bilgi, beceriyi sabır, hoşgörü ve istekle kazandırabilme, Öğrenciyi keşfedip geliştirebilme, Eğitim öğretim sürecinde öğrenci vb. nedenlerle oluşan sorunları fark edip çözüm bulabilme, Öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olmak ve başarılarını değerlendirmek...”

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler mesleği eğitim öğretim sürecini yürüten kişi olmanın yanı sıra öğrenciyi hayata hazırlayan kutsal bir meslek olarak da tanımlamaktadırlar.

3.1.2. Eğitim Fakültelerine Öğrenci Seçimi

Meslek tanımlamalarından sonra öğretmenlere kendilerinin belirlediği sorumlulukları yerine getirecek olan kişilerin eğitim fakültelerine seçimi konusunda düşünceleri sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4 te kategorileştirilmiştir.

Tablo 4 Öğretmenlerin Eğitim Fakültelerine Öğrenci Seçimi Konusunda Düşünceleri

	N	f
Yeterli değil	10	%71
Kişilik özelliklerinin incelenmesi	7	%50
Psikolojik durum araştırması	3	%21
Yeterli	3	%21
İlgi ve sevgi tespiti	2	%14
Herhangi bir fikrim yok	1	%7

Katılımcı öğretmenlerin tamamı sonradan gelişmesi zor olduğunu düşündükleri özelliklerin öğrenci seçimi politikasında dikkate alınması gerektiği hususunda hemfikir değildirlir. Çalışma gurubuna dâhil olan öğretmenlerin %71'ibu tarz sınavların yeterli olmadığını belirtirken; kişilik özelliklerinin, psikolojik durumlarının, ilgi ve sevgilerinin tespitinin gerekliliğinden söz etmişlerdir. Bu seçimlerin de adaletli olmasına değinen K3 bu konuda şöyle düşünmektedir:

“Bence eğitim fakültelerine yerleştirilebilmek için kişinin kişisel özelliklerine de bakılmalı ve öğretmenlik vasıflarını taşıyıp taşımadığı ölçülmeli. Tabii ki bu objektif olmalı.”

Fikri “yeterli” kategorisinde değerlendirilen K8 bu konuda fikrini şöyle belirtmiştir.

“...ösym öğrenciyi seçmek için bence gayet iyi çalışıyor. Çocuğun aldığı puan seviyesini iyi belirliyor yani. Bu sebeple bence iyi bir değerlendirme yapılıyor...”

Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim fakültelerine öğrenci alınırken merkezi sınavların yapmış olduğu değerlendirmeyi yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle kişilik testlerine tabi tutulmaları gerektiği katılımcı öğretmenlerin yarısı tarafından vurgulanmıştır.

3.1.3. Eğitim fakültesinden hatırlananlar

Öğretmede kalitenin seçimle başlayacağını vurgulayan katılımcılarımıza, kalitenin devamı için eğitim fakültelerinin rolü sorulmak istenmiştir. Bu sebeple önce kendilerinin eğitim fakültesinde geçirdiği yıllar hatırlatılarak onlarda bıraktığı izler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 5 Öğretmenlik Eğitimi Sürecinden Hatırladıkları Dersler

	<i>N</i>	<i>f</i>
Uygulama dersleri	9	%64
Branş dersleri	5	%35
Olumsuzluklar	4	%28
Pedagojik dersler	2	%14

Öğretmenlere eğitim fakültelerinin verdiği eğitim kalitesini sorgulamak için kendilerine aldıkları derslerden hangilerini ne şekilde hatırladıkları sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar çoğunlukla (%64) uygulama derslerini öncelikli olarak hatırladıklarını vurgulamışlardır. Fakat uygulama yaptıkları dersler arasında toplamda 15 ders ismi sıralanmıştır. Farklı branşlardan olan örneklem grubunun eğitim fakültelerinde aldıkları ders sayısı ortalama 60-70 arasında değişmektedir. Bu grubun toplamda aldıkları ders sayısı, ortak dersler hesaba katılarak hesaplandığında yaklaşık 420 farklı ders tespit edilebilir. Yaklaşık 420 dersten sadece 15 inin isminin sayılabiliyor olması derslerin yapılandırıcı yaklaşımdan uzak olarak işlendiğini gösteriyor olabilir.

Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimi genel olarak değerlendirmeleri için meslek hayatında etkili olarak kullandıkları bilgilerin kaynağı kendilerine sorulduğunda öğretmenlerin tamamı mesleğin aslında süreçte öğrenildiğini eğitim fakültesinde alınan teorik bilgileri uygulamaya geçirirken zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun yanı sıra Katılımcı grubundan K7 aldığı ilk okuma ve yazma dersinin içerik olarak uygulama oluşu dolayısıyla 1. Sınıf öğrencilerine okuma yazma öğretiminde hiç zorlanmadığını dile getirmiştir.

Olumsuzluklar kategorisinde değerlendirilen K11 ise şu sözlerle kendini ifade etmiştir:

“..... daha çok şey var aslında anlatacak. Ben isim vermeden konuşayım. Bunların hepsi hoca diye dolaşiyor ortalıkta. Ne ders gördük ne başka bir şey. 4 yıl geçti gitti adamların laklaklarıyla....”

Öğretmenlerin genel olarak uygulama derslerini ve pedagojik dersleri hatırladıkları söylenebilir.

3.1.4. Öğretmen yetiştirmede kaliteyi artırmak için yapılması önerilenler

Kendilerinden yola çıkarak eğitim süreçlerini sorgulayan öğretmenlerimizden kalite için yapılması gerekenler sorulmuştur. Verdikleri yanıtlar tablo 6 da sunulmuştur.

Tablo 6 Katılımcıların Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Eğitim Kalitesini Artırma Yollarına Dair Görüşleri

	<i>N</i>	<i>f</i>
Uygulama derslerinin artırılması	8	%57
Ders içeriklerinin düzenlenmesi	4	%28
Yurt dışı eğitim zorunluluğu getirilmeli	2	%14
Değer eğitimine önem verilmeli	1	%7
Yüksek seviye öğrenci alımı sağlanmalı	1	%7
Anadolu öğretmen liselerine geri dönülmeli	1	%7
Kültürel yapının tanıtımı	1	%7

Eğitim sürecini tamamlamış olan katılımcılara öğretmen yetiştirmede neler yapılması daha kaliteli öğretmen olmanızı sağladı diye sorulduğunda, katılımcıların % 57'si uygulama derslerinin daha fazla olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu uygulama derslerinin öğretmenlik uygulamaları olduğunu ve bu dersin sürecin başından sonuna her yıl verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların %28'i fakültede okutulan ders içeriklerinin eğitim programlarında öngörülen yapılandırıcı yaklaşımla tekrar düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.%14 oranında yurt dışı eğitim zorunluluğu;%7 değer eğitime verilen önemin artırılması gerekliliği, %7alınan öğrencilerin daha yüksek seviye olması gerekliliği,%7 Anadolu öğretmen liseleriyle temelden yetiştirme programının tekrar getirilmesinin gerekliliği, %7 kültürel yapının tanıtımının gerekliliği vurgulanmıştır.

Fakülteye seçilen öğrenci seviyesinin öğretmen yetiştirmede kaliteyi artıracığını düşünen K11 fikrini şöyle belirtmiştir: *“Bence öncelikle öğretmen olabilecek kişiler bu mesleği yapmalı. Ayrıca ülkemizde bir meslek grubu ne kadar çok saygı görüyorsa ve para kazanıyorsa bu meslek o kadar değerli hale geliyor. Yani öğretmene verilen değer maddi ve manevi olarak geliştirilebilirse o zaman öğretmenlik eğitimini seçecek olan gençler işlerini daha çok sahip çıkacaklar ve daha çok emek harcayacaklardır. Böylece eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin seviyesi artacak. Akademisyenlerin elinde şekillenecek olan hamur kaliteli olacak. Sonuç olarak kaliteli öğretmen ortaya çıkacak.”*

Kültürel yapının mesleğe başlamadan tanıtımının önemli olduğunu K3 şöyle vurgulamıştır.

“Mesleki bilgi ve beceriler öğretmenlere aktarılmalı, ama asıl önemli olan Türkiye'nin fiziki şartları doğrultusunda okulların olanakları, her yörenin kültürel özellikleri anlatılmalı. Bizler mesleğimizin asıl yüzünü mesleğe başlayınca fark ettik. Fikrimce öğretmen yetiştirirken mesleğin tüm gerçek yüzünü yani ülkemizin her bölgesine ait haklı kültürel yapısı ve okul eğitim olanaklarını anlatabilen dersler üniversitede olmalı.”

Uygulama derslerinin artırılması ve ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi kategorisinde değerlendirilen K5 fikrini şöyle dile getirmiştir.

“...yani bence böyle. Hiç yapılmadı bizim zamanımızda. Derslerin çoğu saçma sapan geçti gitti. Bir kere o verilen derslerde anlatılan hiçbir şey yok bugün müfredatta. Bu sebeple o dersler bir yeniden düzenlenmeli. Ayrıca uygulama dersleri çok fazla olmalı...”

Yurt dışı eğitim zorunluluğundan ve değer eğitime önem verilmesinden bahseden öğretmen K12 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir.

“ Bence biraz da örnek almalıyız artık. Avrupa da insanlar öncelikli olarak değer eğitime önem veriyorlar. Dersler hep ikinci planda kalıyor. Bence dünyanın sorunu da bu. Önce insan yetiştirmeliyiz. Eğitim fakültesini bitiren her genci göndersinler iki aylığına yurt dışına bir kuruma.....”

Öğretmenlik mesleğinde kalitenin öğretmen yetiştirme sürecine erken başlamakla olduğunu vurgulayan K2;

“ önceden daha iyiydi sanki. Öğretmenler liselerden yetiştirdi. Nasıl demiş atalarımız... Ağaç yaşken eğilir. Yani siz bir kimseyi öğretmen yapmak istiyorsanız, daha doğrusu kaliteli bir öğretmen olarak yetiştirmek istiyorsanız onu erken yaşlarda eğitmelisiniz...” sözleriyle fikrini açıklamıştır.

Verilen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen yetiştirmede kalitenin nasıl artırılabileceği konusunda fikirlerin uygulamaya dönük derslerin çoğalması, eğitim fakültelerinde okutulan derslerin içeriklerinde düzenlemeye gidilmesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

3.2. Probleme yönelik bulgu ve sonuçlar: Kaliteli öğretmen

Katılımcı grubuna eğitimde kaliteyi artırmak için var olması gereken öğretmenin özelliklerini irdeleyen sorular yöneltilmiştir. Ve bulgular başlık altında yorumlanmıştır.

Tablo 7 Öğretmenlerin “Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler” Konusunda Düşünceleri

	N	f
Sabırlı	10	%71
Sosyal	8	%57
Sevgi dolu	6	%42
Model	6	%42
Hoşgörü sahibi	5	%35
Meraklı	5	%35
Yenilikçi	3	%21
İyi niyetli	3	%21
Planlı	3	%21
Azimli	3	%21
Ön yargısız	3	%21
İdealist	2	%14
Güvenilir	1	%7
Özgüveni yüksek	1	%7
Disiplinli	1	%7
Otoriter	1	%7
Dürüst	1	%7
Fedakâr	1	%7
Teknoloji odaklı	1	%7

Katılımcı öğretmenler bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler arasında çoğunlukla sabırlı, sosyal, sevgi dolu, hoşgörülü, model, meraklı olmaktan söz etmişlerdir. Bu özelliklerin kişinin öğretmen yetiştirme sürecinde aldığı eğitimle geliştirilip geliştirilemeyeceği konusunda fikirleri sorulduğunda ise katılımcı öğretmenlerimizin tamamı bu özelliklerin karakteristik olduğunu, doğru eğitimlerle az da olsa geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Kendilerinden örnekler sorulduğunda ise; kendi eğitim süreçlerinde bu özellikleri geliştirmeye yönelik hiçbir ders içeriğine rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan ikisi (K4 ve K7) bu özelliklerin meslek icrasında gelişebileceğinden söz etmiştir. Bu nedenle bu iki katılımcı öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlik uygulamaları ders süresinin daha uzun tutulması gerektiğini savunmuşlardır. Katılımcı öğretmenlerden biri (K1) ise öğretmenlikte kariyer yükseltmeye destek verilmesi gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir;

K1: “Eskiler hep derler ya, insanın içinde olmalı şeklinde gerçekten de öğrenme ve öğretme isteği insanın içinde olmalı... Kendini geliştiren öğretmenin de daha da geliştirebilmesi için olanaklar sağlanmalı her konuda teşvik edilmeli. Bunlar sözler değil somut adımlarla atılmalı. Örneğin Öğretmenlikte Kariyer Basamakları güzel bir uygulamaydı, daha da geliştirilmeli... Neticede insan psikolojisi bende aynı şeyi yapıyorum, o da farkımız ne sorusunu kişi kendine sorabilmeli, hakkaniyet ve adalet her kurumda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de esas olmalı... Haksızlığa uğrayan birisi, adalet kavramını öğretebilir mi, ikinci olarak her türlü ideolojik ve kayırmacı politikadan uzaklaşılmalı çünkü kalıcı olan devlettir, bireydir. Günün şartlarına göre kararlar alınmamalı, yapılan her şey on yıl yirmi yıl sonrasına hitap ediyor, bu göz ardı edilmemeli.”

Sayılan sıfatlar gözden geçirildiğinde birçoğunun ortak fikir ile dile getirildiği görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin pek çoğu mesleğin meşakkatli oluşundan bu nedenle bu

işi yapacak kişilerin pek çok olumlu kişilik özelliğini bünyelerinde bulundurmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcı öğretmenlerden K8 bu hususta fikrini şöyle dile getirmektedir;

“ Öğretmenlik o kadar zor bir iş ki anlatamam. Sanırım beni ancak öğretmenler anlar. Ben öğrencimin ayakkabısını bağlamaktan tutun, sümüğünü silmeye kadar her türlü işi yaptım. Bu ne gerektirir? Tabii ki sabır. Sonra fedakâr, sevgi dolu ve hoşgörülü olmalı öğretmen. Özellikle iyi de bir model olmalı...”

Aynı kategorilerde fikirleri değerlendirilen K3 ise şu sözlerle kendini ifade etmiştir;

“ Allah aşkına şu dışarıdaki gürültüye bir bakın. Bunlar bir de lise öğrencisi. Biraz ağır olmalılar değil mi? Bunlara bir şeyler anlatmayı bırakın, aynı ortamda olmak için bile sabır taşı olmak gerek. Bir de zamane çocukları onların dilinden konuşmazsan seni topa tutarlar. Bileceksin onların neslini. Yenilikçi olacaksınız. Bana ne ürünler sunuyorlar. Anlamasam beni hiç saymazlar.”

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin meslek için sahip olunması gerekli temel özellikler; sabırlı, sosyal, sevgi dolu, iyi bir model olmaktır.

3.3.Probleme yönelik bulgu ve sonuçlar: Kaliteli okul

Kaliteli bir okul ortamı için öğretmen ve öğrencilerin beklentileri farklılaşabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin gözüyle, öğrencilerin okulu ne olarak gördükleri sorgulanmaya çalışılmıştır. Öğrenci istek ve ihtiyaçları doğrultusunda kaliteli okul için gerekli hususlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Yürürlükte olan Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının bahsedilen kalite odaklarına ne denli destek sağladığı araştırılmıştır. Tüm bu başlıkların değerlendirilmesi sonucunda öğretmenlerin eğitimde kalite için vurguladıkları hususlar yordanmaya çalışılmıştır.

3.3.1. Öğrencilerimizin gözünde “Okul”

Okulun en önemli paydaşı olan öğrenci zamanının çoğunluğunu geçirdiği bu mekâna kendini ait hissetmelidir. Bu aidiyetin oluşmadığı durumlarda okullarda disiplin sıkıntıları doğmaktadır. Öğrencinin okuldaki yerini fark etme durumlarını incelemek için katılımcı öğretmenlerimize “Sizce öğrencileriniz okulu ne olarak görüyorlar?” sorusunu yöneltmiş ve cevapları tablo 8 de sunulmuştur.

Tablo 8 Öğrencilerin Okulu Ne Olarak Gördüklerine Dair Öğretmenlerin Düşünceleri

	N	f
Oyun evi	6	%42
Sosyalleşme alanı	5	%35
Gereksiz bilgi yüklenen yer	2	%14
Gitmek zorunda olduğu yer	2	%14

Öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası gibi hissedip hissetmediklerini tespit için öğretmenlere, öğrencilerin okulu nasıl bir yer olarak gördükleri sorulduğunda öğretmenlerimizin tamamı olumsuz sayılabilecek tanımlar yapmışlardır. Katılımcıların %28’i bu olumsuz düşüncelerin öğrenci okula devam ettikçe arttığını lise döneminde isyan noktasına geldiğini belirtmişlerdir.

Okulu gitmek zorunda olunan yer olarak tanımlayan katılımcılar bunun sorumlusu olarak veliyi işaret etmektedirler. Velilerin çocuklarını okula gönderip rahat ettiklerini vurgulayan K3 bunu şu şekilde dile getirmiştir:

K3“Çoğu öğrenci için okul haftanın 5 günü sabah 8.30 dan akşam 16.30 a kadar zamanlarını geçirdikleri ve ailelerine yük olmadıkları duvarlarla çevrili mekandır.”

Bu konuda K12 ise şu noktalara dikkat çekmiştir:

“...biraz da kendimizi sorumlu tutmak gerek aslında. Topu çocuğa atmak kolay. Tamam çocuk istemiyor, sevmiyor ama bunun asıl nendi ne? Biz şimdiye kadar öğrenciye ne var ne yok öğretmeye çalıştık. Öğrendiği hiçbir şeyi hayatında görmedi bu çocuk. E tabi okula karşı fikri gereksiz bilgi doldurulan yer olacak.”

K1 : “...ben bir keresinde çocuğa madem öyle istemiyorsan gelme yavrum dedim. Çocuk bana ne dese beğenirsiniz. Ben mecbur olmasam hiç gelir miyim? Çocuk burayı mecbur olduğu yer olarak görüyor. Ne bir ihtiyaç var beyninde ne de istek...” sözleriyle bu hususta fikrini belirten katılımcı aynı zamanda “... Biz bazı projelerle çocuğu okula bağlamalıyız. Çocuk ait olma hissini tatmalı. Ancak o zaman bu iş olur.” Diyerek yapılması gerekeni de açıklamıştır.

Bulgular genel olarak incelendiğinde öğretmenler öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum besledikleri dikkat çekmektedir.

3.3.2. Kaliteli okulun özellikleri

Öğrencilerin gözünde okul simgesini olumsuz gördüklerini söyleyen öğretmenlerimize, bunun tersini yaratmak için okulun taşıması gereken özelliklerin neler olduğu sorulmuştur.

Tablo 9 Bir Okulun Kaliteli Olması İçin Gerekenler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri

	N	f
Okulun mali durumunun iyi olması	4	%28
Velilerin eğitim seviyesi	4	%28
Okulun fiziki şartları	3	%21
Veli-öğretmen-öğrenci ilişkisinin sağlamlığı	3	%21
Öğrenci seçiminde kalite	3	%21
Mezunların durumu	2	%14
Çalışma ortamının kalitesi	2	%14
Eğitim sisteminin kalitesi	1	%7
Otorite	1	%7
Sosyal- kültürel faaliyet	1	%7

Katılımcı öğretmenlere bir okulun kaliteli olması için gerekenler sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 9 da kategorileştirilmiştir. Öğretmenler kaliteli okul denildiğinde genellikle kaliteyi okulun fiziki ve mali durumuna, çevresel faktörlere bağlamaktadırlar. Böyle düşünen katılımcılardan K12 fikrini şöyle dile getirmektedir:

“Bir okulun kaliteli olması için öncelikle bakanlık-il-ilçe milli eğitimlerinin okulun fiziki şartlarını iyileştirmesi gerekir. Bunu yaparken de öğrenci, mahalle ve veli sosyo-ekonomik ayrım gözetmemesi gerekir.”

Fiziki şartların iyiliğinden bahsederken bunu öğrencinin hayatı okulda görmesini sağlamak isteyen K1 ise şu sözlerle kaliteli okul yaklaşımını açıklamıştır:

“Elbette ki öğrencilerinin ve öğretmenlerinin yaşam kalitesine... Ama bunlardan maksat en pahalı, en lüks şeyler değil elbette. İmkanlar dahilinde her şeyi başkalarında bekleyerek değil, önemli olan az olandan güzel şeyler ortaya çıkarabilmek... İdareci olduğum yıllarda okul tuvaletlerinde tuvalet fırçası bile yoktu öğrenci kırıyor diye koymuyorlardı, aynı şey çocuk gelişiminde de vardır vazo örneği çocuk vazoyla yaşamayı öğrenmelidir...500 kişilik okulda 50 kişi kırıyor diye biz 450 insanı cezalandıramayız... Babamın güzel bir sözü vardır; kızlarım her şeyi önce babalarının evinde görmeli ve öğrenmelidir... Aynı şeyi okullarımıza uyarladım, uyarlamalıyız hep... Okulumuza çiçekler bile koymuştuk, eğitimde önemli olan sözle değil faaliyetle engelleri aşmak. Kütüphanesi, koridorlarında bile olmalı, temizlik hijyen, vitray, duvar

boyaları, onları eğitim hayatının içinde bulundurmalıyız dışında değil... Ve herkesin illa ki tutulur bir yanı vardır oradan yakalamalıyız..."

Katılımcılardan yalnız biri K13 bunun öğrencinin aidiyet kazanmasıyla mümkün olabileceğini

"Yetiştirdiği bireylerin iş bulma düzeyine, mezun olan öğrencilerin kazandıkları üniversiteye, sosyal faaliyetlerin yeterince yapılmasına, kültürel faaliyetlerin yeterince yapılmasına ve sportif faaliyetlerin yapılmasına bağlıdır. Öğrencinin kendini okulun bir üyesi olarak görebilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra insan ilişkilerinde iyi olan, sosyalleşebilen, toplum kurallarına uyan bireylerin yetişmesine bağlıdır." Diye açıklamıştır.

Bireyler bir şeyi ne kadar olumlu görürlerse görsünler çocukları üzerinden düşündüklerinde daha derinlemesine yanıtlar vermektedirler. Bundan faydalanarak öğretmen adaylarına çocukları varsa ya da ileride olursa onları ne tarz okullarda okutabilecekleri sorulmuştur. Öğretmenlerimizin tamamı hayatı birebir yaşayabileceği, sosyal kültürel faaliyetlerin öğrencinin ilgisince olduğu, çocuğun mutlu olabileceği, isteyerek gideceği, öğretmenin öğrenciye sevgi ile bağlandığı, idarecinin çözüm odaklı olduğu okulları tercih edeceklerini bildirmişlerdir. Bu hususların devlet ya da özel okullardan hangilerinde günümüzde daha sık bulunduğu sorulduğunda katılımcı öğretmenlerin 7'si (%50) özel okullarda, 6'sı (%42) devlet okullarında olduğunu belirtmişlerdir.

3.3.3. Okullarda Toplam Kalite Yönetimi (TKY)

Bakanlığımızın okullarda kaliteyi izledikleri kurullar olarak kurulan TKY 'nin işlevleri katılımcı öğretmenlerimize sorulmuş ve yanıtları Tablo 10 da sunulmuştur.

Tablo 10 Okullarda Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

	N	f
Kâğıt üzerinde/ Formalite	12	%86
Yetersiz uygulama	12	%86
Hiç duymadım	2	%14

Öğretmenlerimizin çoğu (%86) okullarda uygulanan Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarının formaliteden ibaret olduğunu belirtmişken 2'si (%14) böyle bir uygulamanın varlığından haberdar değildir. Uygulamanın yeterli düzeyde olmadığını katılımcı öğretmenlerden K14 ve K10 sırasıyla şöyle dile getirmektedirler:

"Okullarda yürütülen toplam kalite uygulamaları yeterince kurumlar, öğretmenler ve diğer çalışanlar tarafından benimsenmedi. Resmîyette yapılıyor gibi gözükse de aslında uygulama mevzuatına uygun çalışmalar yapılmamaktadır. Yapılan çalışmalar da toplam kalite yönetimi çerçevesinde işlemlendirilememektedir."

"Genel anlamda bazı şeylerin kâğıt üzerinde kaldığını düşünüyorum, yapılan çalıştaylar, toplantılar. Onlar okula gelinip öğrenci ve öğretmenle yapılmalı, eğitim bir yazboz tahtası değildir. Biz insanların geleceğini hazırlıyoruz, bir ülkenin kaderini... Masa başında kalmamalı her şey..."

Hiç duymadım kategorisinde değerlendirilen öğretmenler fikirlerini şu şekilde dile getirmişlerdir.

K6: " ... öyle bir şeyler mi varmış hiç duymadım."

K9: "...duymadım, hatırlamıyorum"

Bu öğretmenlere okullarında kurulu olan komisyonda görevli oldukları hatırlatılmıştır. İmzalarını hatırlayan öğretmenler uygulamalar hakkında şöyle fikir beyan etmişlerdir.

K6: “ çok güldüm. Gerçekten zor hatırladım. Artık ne kadar faal çalıştığımızı siz anlayın.”

K9: “ ...evet ya şimdi hatırladım. Tekaye deyip duruyoduk. İnan ne olduğuyla bile ilgilenmemişim. İşte uygulama süper.”

Verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin uygulamaların kağıt üzerinde oluşundan şikayetçi oldukları dikkat çekmektedir.

3.3.4. Eğitimde Kaliteyi artırmanın yolları

Bakanlığın kaliteyi artırmak için yönettiği uygulamalardan memnun olmadıklarını belirten öğretmenlerimizden problem için çözüm önerileri sunmaları istenmiştir. Görüşler tablo 11 de sunulmuştur.

Tablo 11 Öğretmenlerin Eğitimde Kaliteyi Artırmanın Yolları Hakkındaki Görüşleri

	N	f
Nitelikli aile eğitimi	7	%50
Veli-öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirme	6	%42
Fiziki şartların iyileştirilmesi	5	%35
Eğitim sisteminin yenilenmesi	4	%28
Öğretmenlik mesleğine gerekli maddi manevi önemi verme	3	%21
İlgiye- yeteneğe yönelme	1	%7
Kaliteli öğretmen yetiştirme	1	%7
Kaliteli hizmet içi eğitim	1	%7
Ekip ruhu kazandırma	1	%7
Eğitim özelleştirilmeli	1	%7

Eğitimde kaliteyi artırma yolları hakkında öğretmenlere görüşleri sorulduğunda çevre desteği ve öğrenci memnuniyetini önemsediğini dile getiren öğretmenlerimizden biri açıklamasını şu şekilde yapmıştır:

K2: “...Eğitimi kaliteli kılan çıktılarının memnuniyet oranlarıdır. Bunlar iç ve dış paydaşlarıdır da diyebiliriz.... Velilerin bilinçlendirilmesi çalışmalarına ağırlık verilebilir. Öğrenci merkezli eğitime öğrenciye teslim eğitime değil de başarı ve edep ölçekli öğrenci yetiştirme gayesinde olunmalıdır. Çevrenin ihtiyaçlarına göre dış paydaşların da eğitime katkı desteklerini sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır. İhtiyaçlara göre eğitim kurumları oluşturulmalı, siyasi iktidara göre okullar oluşturulmamalıdır. Gelişen dünya gerçekleri göz önünde tutularak tüm kesimlerin desteğini almış uzun vadeli planlar yapılmalı ve sık sık siyasi gücün istekleri doğrultusunda değiştirilmemelidir.”

Bu durumların yanı sıra var olması gereken sevginin önemine değinen K5 ise fikirlerini şöyle dile getirmiştir:

“... Elbette ki sorunları artıran ekonomik ve sosyal oluşumları da önlemeye çalışmalıyız... Neticede her şey bir bütün, öğretmenin de elinde sihirli bir değnek yok... Ülkede yaşananların, ailede yaşananların bir yansıması eğitim dediğimiz şeyde... Öncelikle adil bir eşitlik, her eşitlik adil olmuyor maalesef... Çalışanın yolunu açmak, teşvik etmek, insana değer vermek gerisi zaten gelir...”

Katılımcı öğretmenler eğitimde kaliteyi artırma yolu olarak % 50 oranla nitelikli aile eğitimi işaret etmişlerdir. Benzer oranlarda Veli-öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirme de öğretmenlerin dikkat çektikleri hususlardan olmuştur. Öğretmenlerimiz eğitim sürecinde en fazla iletişimsizlikten yakınmaktadırlar. Bulgulara göre bu kopukluk gerek veli- öğrenci gerekse

öğretmen- idare arasında olsun eğitimi sekteye uğratmaktadır. Kaliteli eğitim için en önemli olan unsurlardan biri yapıcı olmak ve öğrenciyi bu işin yararına inandırabilmektir. Yapılan işin veli ve ya idare tarafından da desteklenmesi gerekmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre çevreden destek görmeyen öğretmenin tek başına bu sorumluluğu devam ettirmesinin mümkün olmadığı söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitimde kalite yarınlarımızı oluşturan çocuklarımızın gelişimi için yemek içmek gibi bir zorunluluktur. Kalite birçok kurum tarafından sıfır hataya yaklaşmak için uygulanır. Eğitimin ürünü insan olduğundan sıfır hatadan bahsetmek mümkün değildir. Eğitim bireyde istendik yönde davranış değişikliği yapma sanatı; kaliteli eğitim ise bu değişiklikleri öğrencinin bile isteye, zevkle yaşamış olmasıdır (Demirel, 1999; Glasser,1999).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlarımızın büyük çoğunluğu ülkemizde uygulanan toplam kalite yönetimi çalışmalarını kağıt üzerinde yapılan hiçbir geçerliliği olmayan adımlar içeren uygulamalar bütünü olarak görmektedirler. Eğitimde kalite yönetimi uygulamalarının ülke içindeki durumunu inceleyen çalışmalara bakıldığında uygulamaların prosedür olarak görüldüğü bu konuda öğretmen ve yöneticilere herhangi bir eğitim verilmediği tespit edilmiştir (Göküş, 2007; Özdemir, 2004; Yaşar, 2004).

Öğretmenler eğitime kalite katacak olan noktanın maddi ve fiziki şartlar olduğunu düşünmektedirler. Türkiye, OECD ülkeleri içinde kişi başına düşen gayrisafi yurtiçi hasılası (GSYİH) düşük olan ülkelerdendir. Bu durum öğretmenlerin belirttiği maddi şartlarla ilişkilendirildiğinde başarının yükselmesini etkileyebilmektedir. 2015 Pisa sonuçlarına göre GSYİH ortalamasının OECD ortalamasının üstünde olması başarı ortalamasını yükseltmesi öngörülmektedir. OECD ülkelerinin ortalama puanları ile öğrenci başına yapılan harcama miktarı arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Eğitime harcanan paradaki artış ülkelerin ortalama puanlarında artış olacağını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlere göre fiziki imkânsızlığın kaliteyi etkilediği düşüncesi saptanmıştır. Kalitenin bir göstergesi olarak öğrenci başarısı alındığında; Japonya, İtalya, Macaristan ve Meksika gibi OECD öğrenci başarı ortalanmasından yukarıda bulunan ülkelerin eğitim materyali eksiklik indeksinde Türkiye'den çok daha üst sıralarda olduğu görülmektedir. Pisa 2015'e göre materyal eksikliğinin ülkemizden fazla olduğu belirtilen bu ülkelerde başarının çok daha yüksek olması kalite için fiziki şartların ön sıralarda olmadığına göstergesidir (OECD, 2012; Pisa, 2015). Katılımcı öğretmenler eğitim için yapılan harcamaları az bulurken öğretmen adayları da öğretmen eğitimi için yapılan harcamaları az bulmaktadır (Şahan,2016). Genel olarak düşünüldüğünde eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve hizmetinde yeterli bütçe sağlanmadığı söylenebilir.

Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında öğrenci memnuniyeti ile maddiyat arasında doğrusal ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin yaşam kalitesi eğitimdeki kalite ile ilişki olduğundan onların okulu tatmin edici bir yer olarak görmeleri önemlidir. Maddi imkânsızlıklar katılımcı öğretmenlerin de belirttiği gibi öğrencilerin sosyo-kültürel etkinliklerini ve dolayısıyla yaşam kalitelerini düşürmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitimde kalite artırmanın yolları arasında yönetim anlayışında yapılması gereken değişikliklerden de söz edilmiştir. Öğretmenlerin dile getirdiği katılımlı yönetim Glasser tarafından (1999) liderce yönetim olarak tanımlanmıştır. Kaliteye doğru ilerleyebilmek için geleneksel yönetim anlayışını yani patronca yönetimi liderce yönetimle değiştirmek gerekmektedir. Ermiş (2016) yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmasında okul ortamında müdürlerin öğretmenlere oranla daha fazla "biz" olma kavramına vurgu yaptıklarını belirtmiştir. Aynı çalışma uzun süredir çalışan öğretmenlerin okullarındaki kaliteden daha memnun olduklarını tespit etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bahsettiği liderce yönetim şekli

Ermış'in (2016) çalışmasına göre daha çok yöneticilerce vurgulanmıştır. Nicel olarak yürütülen araştırma, nitel olarak derinlemesine incelenen bu çalışmayla zıt bulgular elde etmiştir. Bu durumun müdürlerce daha çok dile getirilmesi uygulamada liderce yönetim anlayışını artırmamaktadır. Sonuç olarak kişilerin kendine dair söylediklerinden çok etrafta onu gözlemleyenlerin söylemlerinin incelenmesi önerilebilir.

Liderce yönetim hususları ele alındığında, lider öğretmenin görevi, öğrencileri olumlu yönlendirmek ve sınıfta nasıl daha iyi bir öğrenme ortamı yaratılabileceğine ilişkin onların görüşlerini anlamak ve katkılarını teşvik etmektir. Katılımcıların kaliteli öğretmen özelliklerine verdikleri yanıtlar da bu yönetim şeklini doğrular niteliktedir. Liderce yönetim biçimini eğitime bir sanayi kurumunda uygulanması arasında fark vardır. Eğitimde lider olan öğretmen öğrencinin kalite dünyasına girmek zorundadır. Kalite dünyası; kişi için önemli ve kaliteli gördüğü simgeleri attığı zihinsel kısımdır. Eğer öğretmen bu dünyada kendine ait bir kalite imgesi oluşturamazsa öğrenci bu iş için gönüllü ve istekli olmaz. Bu durumda da kaliteli eğitimden bahsetmek söz konusu olamaz. İşte bu noktada araştırma bulgularında saptanan öğretmen özelliklerinden sabır ve sevginin kalite simgesi oluşturmayla bağlantısı ortaya koyulabilmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenin taşıması gereken kişisel özellikler konusunda çalışma ile paralel bulgulara sahiptir. Şahan (2016) eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin çocuk sevgi ve değerini bilen kişiler olması gerektiğini öğretmen adaylarının dilinden aktarmıştır.

Kaliteli bir okul ortamı için tüm paydaşların işe dâhil olması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenci velilerine de önemli görevler düşmektedir. Yapılan bu çalışmada öğretmenler velilerin yeterince sorumluluk almadıklarını belirtmektedirler. Ülkemizde ailelerin eğitime katılım düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı yapılan diğer çalışmalarca da tespit edilmiştir (Gültekin ve Anagün, 2006). Yapılan çalışmalar göstermektedir ki aile desteğinin artması öğrenci tutum ve akademik başarısında artışı sağlamaktadır (Çelenk, 2002; Demirel, 2002, Keçeli-Kaysılı, 2008). Aynı zamanda velilerin ve öğretmenlerin okulların karar alma sürecine katılmaları demokratik bir okul ortamı sağlayıp kaliteyi artırmaktadır (Şişman, 2010).

Glasser'e göre (1999) Kaliteli bir okulda; üretkenlik dıştan gelen ölçütlerle değerlendirilmez, her öğrencinin gelişimi kayıt altına alınır, zorunlu ödevler azaltılır ve sınıf çalışmalarına ağırlık verilir. Ders programları öğrencilerin kalite dünyasına hizmet etmelidir. Verilen notlar başarısızlığı değil başarıyı temsil eder ve en önemlisi kaliteli okul kalite odaklı öğretmen ve yönetici ister. Çalışma boyunca yöneltilen sorulara kalite için değerlendirme konusunda fikirlere nadir rastlanmaktadır. Süreç değerlendirmeden bahsetmeyen öğretmenlerimiz sonuç olarak değerlendirmeye vurgu yapmış ve bu değerlendirme yaşanan adaletsizliklerden bahsetmişlerdir. Bir okulun kaliteli olması için eğitim çıktısı olan öğrencilerin hangi okullara yerleştiğinin öneminden ve okulu kaliteli kılanın fiziki imkânları olduğundan söz edilmiştir. Okulda olması gereken sosyal ve ekonomik projelere hiç değinilmemiş sadece bir öğretmen tarafından sosyo- kültürel faaliyetlerin önemi vurgulanmıştır.

Sonuç olarak genel bir bakış ile öğretmenler, öğretmen seçiminde yeterli düzeyde ayırt edici olunmadığını, öğretmen eğitiminde saha için gerekli tecrübenin öğretmen adayına kazandırılmadığını belirtmektedirler. Kaliteli eğitim için öğretmenin mesleğini ve öğrencilerini sevmesi sosyal ve sabırlı bir rehber olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Kaliteli okul için fiziki ve mali şartların iyileştirilmesi, kaliteli eğitim için de velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğu Türkiye'de eğitimde uygulanan toplam kalite yönetimi uygulamalarının kâğıt üzerinde yapıldığını ve bu tarz uygulamaların herhangi bir fayda sağlamayacağına inandıklarını dile getirmişlerdir.

Çalışma sonuçlarına göre; eğitimde kalite oluşturma işine öğretmen seçme politikalarında değişiklik yapılarak başlanması önerilebilir. Daha sonra öğretmen yetiştirmede

uygulama alanları açılarak adayların sahaya uyumu kolaylaştırılabilir. Okul yöneticilerine toplam kaliteye dair verilen seminerler yerine onların dâhil edileceği projelerle bu işe önce yöneticilerin inanması sağlanabilir. Yararına inandığı kalite uygulamalarını okulunda başarıyla uygulayan yönetici ile öğretmenlerin birlikte kaliteyi yükseltmeleri daha kolay olabilir. Okulda yaşanan bu kalite hareketliliği velileri de, somut şeyler görmeleri ile birlikte, işe dâhil edebilir. Çevresindeki profesyonelleşen öğretmen ve yöneticiler ve ilgili ebeveynlerle öğrenci de bu işin yararına inanabilir ve değişimi kendi hayatı içine dâhil edebilir. Çalışma sonuçlarına göre kalite yönetimi planlayıcılarına okullarda daha gerçekçi uygulama örneklerinin tanıtılması önerilebilir. Eğitim kalitesinin paydaşları ve yapabilecekleri uygulamalı olarak kendilerine aktarılabilir. İyi uygulamaların tanıtımı yaygınlaştırılarak gönüllü olan paydaşlara teşvikler ayrılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2003). "Osmanlıdan günümüze öğretmen istihdam ilke ve politikalarına eleştirel bir bakış." *Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları. 165-188.
- Atanur- Başkan, G., Aydın, A., Madden, T. (2006). "Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış." *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 1*, s.35-42.
- Büyükkaragöz, S. ve diğ. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (eğitimin temelleri)*, Konya:Mikro Yayınları: No.07., s.16.
- Creswell, J. W. (2007). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches(2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelenk, S. (2002). "İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri" *İlköğretim-Online, 1 (2)* s.40-47.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PeGemA Yayıncılık.
- Ekinci, A., & Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi(çalışma ziyareti raporu). http://duabpo.dicle.edu.tr/oymem/dosya/Finlandiya_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 22.01.2016)
- Ermış, M. (2016). *ISO 9001:2008 Kalite yönetim sistemi uygulamalarının eğitim kurumları kalitesine etkisi*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli eğitimde öğretmen*. Çev. U. Kaplan, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. Çev. Teksöz, K. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Göküş, E. (2007). "Kaliteli Okul" kavramının öğretmenler ve yöneticiler tarafından algılanması (Mersin ili, Erdemli İlçesi örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Gültekin, M., & Şengül, S. A. (2006). Avrupa birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 06, Sayı 2*, 145-170.
- Kaufman, R. ve Zahn, D. (1993). *Quality management plus*. London: Sage Publication

- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 069-083.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- MEB. (2008). Sınıf Öğretmenliği Alan Yeterlikleri. Web: <http://otmg.meb.gov.tr/alansinif.html> (Erişim Tarihi: 15.01.2017)
- Pisa (2015). Ulusal rapor. Web: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf (Erişim Tarihi: 10.12.2016)
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2012) What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV) Web:<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-iv.htm> adresinden (Erişim Tarihi: 11.03.2015)
- Özdemir, S. M. (2004). *Öğretim sürecinde toplam kalite ilkelerinin uygulanmasının öğrenci tutumlarına ve başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, M., Ötünç, E., & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 50(50), 297-320.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Şahan, G. (2016). Analysis of the problems encountered in education of teachers and solution recommendations in accordance with the opinions of faculty of education students. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5), 1055-1064.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği (ef-ömö) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37).
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şimşek, H. (2007). *Toplam kalite yönetimi: kuramlar, ilkeler, uygulamalar*. Ankara: Seçkin.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemA.
- UNESCO. (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools*. Paris: UNESCO Publishing Web : <http://www.oecd.org/education/school/1840205.pdf> (Erişim Tarihi: 10.02.2015)
- Yaşar, G. (2004). *İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi uygulaması (durum/örnek olay çalışması)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.

SUMMARY

Quality is applied by many organizations to approach zero defect. It is not possible to talk about zero mistakes on education because of the training is human. The education is a art of making changes in the individual; and quality education is the experience of those students who have experienced these changes with pleasure (Demirel, 1999; Glasser, 1999).

This study was conducted to determine teachers' views on quality in education. It is aimed to shed light on areas where lack of with the solution suggestion of teachers, internal stakeholders work to increase quality. The study aimed to answer the following questions in the research: What are the opinions of teachers about the quality of teacher selection and educating; quality teachers; quality school?

The case study was used as a qualitative research type that allows in-depth research to reach the target points in the study. It was attempted to define themes with a case study in which a case was examined in depth within a limited time frame (Creswell, 2007).

In the first semester of 2015-2016 academic year, 14 teachers identified by snowball sampling constitute the study group of this research. In the snowball sampling method, the process continues with reaching the data sources that the individuals who are thought to be able to collect related data can reach and recommended by those people. The data that accumulates in this way reminds me of the cartogram. The researcher may terminate when the process has reached a sufficient level or when the suggested names start to coincide (Yıldırım & Şimşek, 2016). 21% of the participants consisted of male teachers and 79% female teachers. The professional experience of participating teachers constitutes a majority between 64% and 6 to 15 years. The fact that the teachers are the people in the Total Quality Management studies in the schools and the fact that they were interviewed by one person from each school differentiated branch distributions. 7% of the schools are industrial vocational high school, 7% are Anatolian high school, 7% are religious vocational School, 7% are kindergarten, 35% are secondary school and 35% are primary school. The semi-structured interview form used as a data gathering tool has been prepared by researchers with questions about subproblems. Pilot practice was used to determine alternative questions. The pre-negotiation semi-structured interview form was based on two expert opinions and the coverage was validated and finalized. The semi-structured interview form consists of 14 open ended questions. In the analysis of the data, content analysis method was used. The main goal in content analysis is to reach the concepts and associations that can explain the collected data. For this purpose, the collected data must first be conceptualized, then organized in a logical way according to the emerging concepts and the themes describing the data should be determined (Yıldırım and Şimşek, 2016). For each code, a percentile account was made on the total number of participants to tabulate. During the coding of the data obtained from the interviews, a specialist external auditor was assisted in the field. The results obtained by mutual exchange of views with the external auditor were assessed together progressively.

According to the results of the research, the vast majority of our teachers view the total quality management practices applied on paper in our country which have no validity. Teachers think that the pecuniary and physical conditions are the point that will add educational quality. Participant teachers find very low spending for teacher education like teacher candidates from Şahan's study (2016). It can be said that the teachers, who are the cornerstone of education, have not provided adequate budget for their education and service. According to the results of the research, the ways to improve quality in education have been mentioned about the changes in management understanding. The participatory management expressed by the teachers is defined by Glasser (1999) as leadership management. In order to be able to move towards quality, it is necessary to change the traditional management mentality, that is, the boss management to the leadership management.

According to the study results; it may be advisable to start by making changes in teacher selection policies to quality building in education. Afterwards, the application areas can be opened with teacher education and it is possible to facilitate adaptation of candidates to the field. Instead of the seminars given to the school administrators regarding the total quality, the managers will be able to believe this project before they can be involved.

Sorgulamaya Dayalı Basit Araç Gereçlerle Yapılan Fizik Etkinliklerinin Fen Öğretmenlerinin Görüşlerine Etkisi

Haki PEŞMAN, Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, h.pesman@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-00003-4778-2735>

Üzeyir ARI, Araş. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, uzeyirari@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-00001-8598-4798>

Oktay BAYKARA, Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, obaykara@firat.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-00003-4429-0401>

Öz: Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen “Neşeli Fen Dersleri, Sorgulayan Öğrenci ve Sevilen Bilim” projesine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin Basit Araç-Gereçlerle yapılan Etkinliklerle (BAGYE) ilgili görüşlerinde bir değişim olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya Bingöl, Elazığ, ve Tunceli illerindeki 58 gönüllü fen bilimleri öğretmenleri katılmıştır. Çalışmada uygun örnekleme kullanılmıştır. Öğretmenler proje kapsamında mekanik, termodinamik ve optik konuları gibi fizik konularını kapsayan bazı seçilmiş BAGYE’leri Sorgulamaya Dayalı Öğretimle (SDÖ) yapmışlardır. Çalışmada sadece tek grup vardır ve çalışmanın öncesinde ve sonrasında veri toplama aracı olarak Uzal vd. (2010) tarafından geliştirilen ve 12 maddelik bir Likert ölçeği olan BAGYE’lerle ilgili görüş anketi uygulanmıştır. Aynı zamanda proje sonunda öğretmenlerle odak grup çalışması gerçekleştirilerek nicel veriler nitel verilerle de desteklenmiştir. Sonuç olarak fen öğretmenlerinin BAGYE’lerle ilgili son-test ön-test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmasa da bayan fen öğretmenlerinin görüş puanlarının çalışma neticesince bir miktar yükselirken erkek öğretmenlerin görüşlerinde çok az düşme gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: basit araç-gereçlerle yapılan fizik etkinlikleri, sorgulamaya dayalı öğretim, fen bilimleri öğretmeni eğitimi, fizik eğitimi

Effect of Inquiry Based Hands-on Physics Activities on Views of Science Teachers

Abstract: This study was performed to explore whether there is a change in views about hands-on physics activities of the science teachers participated in the project “Amazing Science Lessons, Inquiring Students, and Popular Science” supported by TUBITAK. 58 volunteer science teachers in Bingöl, Elazığ, and Tunceli provinces of Turkey participated in the study. Convenience sampling was utilized. Teachers performed some selected hands-on activities covering physics contents such as mechanics, thermodynamics, and optics through inquiry teaching. There is one group in the study and the survey with 12 four-point Likert items for measuring views about hands-on activities developed by Uzal et al. (2010) was used just prior and after the treatment. In addition, a focus group interview was conducted after the treatment to support the quantitative data qualitatively. Consequently, although there was not a significant difference between pre-test and post-test scores, there was a slight decrease in views of males while females’ views were rising at one level.

Key Words: hands-on physics activities, inquiry teaching, science teacher education, physics education

1. GİRİŞ

İçeriğinde somut ve soyut birçok kavramın yer aldığı fizik konularının etkili bir şekilde anlaşılabilmesi için derslerde etkinliklere yer verilmesi oldukça önemlidir. Bundan dolayı ders kitaplarında da etkinliklere bol bol yer verilmektedir. Ancak bu etkinlikler yapılması gerekenleri adım adım anlatan yönergeler şeklinde sunulmaktadır (Huber ve Moore, 2001). Dolayısıyla etkinliklerin bu şekilde yapıldığı fizik derslerinde öğrenciler bedenen aktif olsalar da zihinsel olarak aktif oldukları pek söylenemez. Hâlbuki etkinliklerde öğrencilerin bedensel olarak aktif oldukları gibi zihinsel olarak ta aktif olmaları istenmektedir (Hake, 1998). Öğrenciler bu şekilde bilgiyi aktif olarak yapılandırabilirler. Etkinlikleri yapmak içinse laboratuvarlarda gelişmiş deney araç-gereçlerinin bulunması şart değildir. Öğrencilerin çevrelerinden bulabilecekleri basit malzemelerle de etkinlikleri yapmaları mümkündür. Ancak buradaki asıl amacın sadece basit araç gereçlerle etkinlik yapmak değil de etkinliğin arkasındaki kavramların etkili bir şekilde öğretilmesi olduğu düşünülürse, etkinliklerin adım adım yönergeler şeklinde (yemek kitabı formatı) değil de Sorgulamaya Dayalı Öğretimle (SDÖ) işlenmesi önerilmektedir (Huber ve Moore, 2001). Bu şekilde öğretmenlerin deneye, gözleme ve keşfe önem vermesiyle, öğrencilerin soru sorma, araştırma yapma, hipotez kurma ve en önemlisi ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme becerileri (bilimsel süreç becerileri) gelişebilmektedir (Balagun, ve Odubunni, 1991). SDÖ ilk olarak Amerikan Ulusal Fen Eğitimi Standartları (NSES) tarafından geleneksel fen öğretimine bir alternatif olarak önerilmiştir (NRC, 2000). Bilim hem bilgi hem de bir süreç işidir. Yani bilim insanları bilimsel süreç becerileri kullanarak bilimsel bilgi üretmektedir (Rao-Kumari, 2008, s.3). SDÖ’de de öğrenciler bilim insanı gibi davranırlar (NRC, 2000, ss. 21-33). SDÖ’nün beş temel özelliği NRC (2000, ss. 21-33) tarafından şu şekilde önerilmektedir:

1. Öğrenci bilimsel odaklı soruları kullanarak araştırmaya başlar,
2. Öğrenci soruları cevaplama da kanıtı öncelik verir,
3. Öğrenci kanıttan yola çıkarak açıklamalarını formüle eder,
4. Öğrenci bilimsel bilgi ile açıklamaları arasında bağlantı kurar ve
5. Öğrenci açıklamalarını savunur ve sunar.

Rehberliğin miktarına göre SDÖ yönteminin dört farklı düzeyi vardır (Schwab, 1962; Colburn, 2000; Settlege ve Southerland, 2007 aktaran Blanchard vd., 2010): sıfır seviyesi – doğrulayıcı sorgulama, birinci seviye – yapılandırılmış sorgulama, ikinci seviye - rehberli sorgulama ve üçüncü seviye - açık sorgulama. Doğrulayıcı sorgulamada araştırma sorusu ve veri toplama süreci öğrencilere öğretmen tarafından sağlanır. Bu düzeyde öğrenciler etkinlikler sırasında sonuçlardan bihaberdirler; ancak, öngörülen bir sonuca varmaları amacıyla öğretmenin rehberliği söz konusudur. Doğrulayıcı sorgulamada etkinlikler “yemek kitabı” formatında sunulmaktadır. Yapılandırılmış sorgulamada öğretmen öğrencilere soruyu ve izleyecekleri yöntemi verir; ancak sonuçları öğrenciler yorumlar. Rehberli sorgulamadaysa öğrencilere sorular sunulmuştur; ancak hipotezlerin nasıl test edileceğini (yöntem) de öğrenciler belirler. Son düzey olan açık sorgulamadaysa hipotezlerin kurulacağı araştırma sorusu dahi öğrenciler tarafından oluşturulmaktadır. Yani öğrenciler araştırmanın neredeyse tamamından sorumludurlar.

SDÖ yöntemiyle derslerin işlenmesi öğrencilerin bilimsel bilginin nasıl üretildiği ve bilim insanlarının hangi aşamalardan geçerek onu ürettiği konusunda fikir sahibi olmalarını sağlar. SDÖ ile derslerin işlenmesiyle öğrencilerin fen derslerinde başarılarının ve bilimsel süreç becerilerinin arttığı ve fene karşı tutum ve motivasyonlarının geliştiği sıkça rapor edilmiştir (Açıışlı ve Turgut, 2011; Bilir, 2015; Demirkıran, 2016; Karapınar, 2016; Kaya ve Yılmaz, 2016; Keçeci, 2014; Kırıktaş, 2014; Nuhoglu ve Yalçın, 2006; Öz, 2015; Ünlü, 2015; Yaşar ve Duban, 2009). Ancak etkin bir SDÖ için öğretmenlerin bu yöntemi tam olarak uygulayabilmesi gerekir. Alan yazında SDÖ’nün bahsedilen faydalarına rağmen öğretmenlerin sınıflarında SDÖ’yü kullanmadıkları belirtilmiştir. Buna göre öğretmenler SDÖ’yü tam olarak bilememekte veya uygulamasını zor bulmaktadırlar

(Huber ve Moore, 2001; Welch-Klopfer vd., 1981). Bu problem ise bu çalışmanın esas amacının zeminini oluşturmaktadır. TÜBİTAK 4005 çağrı numarasıyla desteklenen ilgili projede Bingöl, Elazığ ve Tunceli'deki fen öğretmenlerinin BAGYE'leri SDÖ ile yapmaları amaçlanmıştır. Bu amaca dönük olarak bazı fizik konularını içerecek şekilde seçilmiş olan Basit Araç Gereçlerle Yapılan Etkinlikler (BAGYE) öğretmenlere SDÖ ile yaptırılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada BAGYE'lerle ilgili öğretmen görüşleri irdelenmektedir. Öğretmenlerin BAGYE'lerle ilgili görüşlerinin cinsiyetleriyle olan ilişkisi de irdelenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Yöntem

Bu çalışmada TÜBİTAK 4005 çağrı numarasıyla desteklenen projeye katılan fen bilimleri öğretmenleri ile birlikte BAGYE'ler SDÖ yöntemiyle işlenmiştir. Daha sonra bu etkinliklerin SDÖ yöntemiyle işlenmesiyle öğretmenlerin BAGYE'lerle ilgili görüşlerinde değişiklik olup olmadığı nicel olarak incelenmiştir. Dolayısıyla tek denekli araştırma türlerinden ABA deseni kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 217). Ayrıca uygulama sonrasında öğretmenlerle odak grup çalışması (Bogdan ve Biklen, 2007, ss. 109-112) yapılarak nicel veriler nitel olarak ta desteklenmiştir. Dolayısıyla bu çalışma karma bir çalışma olup gömülü desen türündedir (Büyüköztürk vd., 2014, ss. 246-248). Bu desen başka bir çalışmada da ardışık açıklayıcı desen olarak isimlendirilmektedir (Robson, 2015, s. 204).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın ulaşılabilir evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Elazığ, Bingöl ve Tunceli illerinde görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ilgili projeye katılabilmesi için bu illerde bulunan Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından tanıtım toplantıları düzenlenmiştir. Projeye ilgilenen öğretmenlerden başvuru formu doldurmaları istenmiştir. Başvuru formu dolduran öğretmenlerden gönüllü olan 58 fen bilgisi öğretmeni bu projeye seçilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada örnekleme tekniği olarak rastgele olmayan uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 1996, ss. 90 - 113). Ayrıca öğretmenlerin seçimi sırasında cinsiyet ve illere göre eşitliğin sağlanmasına çaba gösterilmiştir. Buna göre Bingöl Elazığ ve Tunceli illerinden çalışmaya katılan öğretmen sayıları sırasıyla 18, 18 ve 13'tür. Erkek ve bayan öğretmen sayıları ise 34 ve 24'tür. Odak grup çalışması etkinlikler bittikten sonra çeşitli nedenlerle çıkmak durumunda kalan öğretmenlerin haricinde kalan 15 civarı öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin BAGYE'lerle ilgili görüşleri: Projeye katılan öğretmenlerin BAGYE'lerle ilgili görüşlerini incelemek için uygulanan bu anket Uzal, Erdem, Önen ve Gürdal (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu anket 12 maddeden ve dört likert türü seçenekten oluşmaktadır. Likert seçenekler şu şekildedir: "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" ve anket maddelerinin değerlendirmesinde kesinlikle katılıyorum 4, katılıyorum 3, katılmıyorum 2 ve tamamen katılmıyorum 1 puan olarak kodlanmıştır. Görüşlerin hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için "*aralık genişliği = dizi genişliği / yapılacak grup sayısı => (4-1) / 4 => 3 / 4 => 0,75*" değeri dikkate alınarak değerlendirme aralıkları belirlenmiştir (Uzal vd., 2010). Buna göre değerlendirme aralıkları Tablo 1'de görülmektedir. Uzal vd. (2010) tarafından geliştirilen anket için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı araştırmacılar tarafından 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı ön test için 0,84 son test için ise 0,86 olarak bulunmuştur.

Tablo 1

Anket Maddelerini Değerlendirmek için Hesaplanan Değerlendirme Aralıkları

Puan	Seçenek	Değerlendirme aralığı
4	Kesinlikle Katılıyorum	3,28 – 4,00
3	Katılıyorum	2,52 – 3,27
2	Katılmıyorum	1,76 – 2,51
1	Tamamıyla Katılmıyorum	1,00 – 1,75

Odak grup çalışması: Proje ekibi tarafından hazırlanan etkinlikler sorgulamaya dayalı olarak işlendikten sonra öğretmenlerle birlikte odak grup çalışması yapılmıştır. Ancak görüşme sırasında etkinlikler tamamlanmış olduğundan sadece 15 civarı öğretmen görüşmeye katılabiliştir. Odak grup çalışmasında şu sorular öğretmenlere yöneltilmiştir:

- Derslerinizde deney ve etkinliklere yer vermeyi düşünüyor musunuz?
- Bu tür deney ve etkinlikleri neden yaptırmayı/yaptırmamayı düşünüyorsunuz?
- Bu deney ve etkinlikleri dersinizde nasıl sunmayı düşünüyorsunuz?

2.4. İşlem

TÜBİTAK tarafından desteklenen bu proje kapsamında toplam 15 etkinlik gerçekleştirilmiştir (Tablo 2'ye bakınız).

Tablo 2

Projede İşlenen Etkinliklerin Kazanımlarla Eşleştirilmesi (Arı, Peşman, Baykara ve Sunar, 2016'dan alınmıştır)

No	Etkinlik	Kazanım
1	Patates ve Pipet	Gaz basıncının katı ve sıvı basıncı kadar büyük olabileceğini açıklar.
2	Damlalığın Dansı	a. Pascal prensibini açıklar. b. Kaldırma kuvvetini açıklar.
3	İnce İp Mi? Kalın İp Mi?	Katılarda basıncı açıklar.
4	Nem Ölçer	Buharlaştırma olayının bir soğutma olayı olduğu sonucuna varır.
5	Kardan Adamımız Erimesin.	a. Isının iletim yollarından birinin ısıya yoluyla olduğunu söyler. b. Maddelerin ısıyı farklı hızlarda ilettiğini sonucuna varır.
6	Dumanın Yönü	Konveksiyon yoluyla ısı iletimini açıklar.
7	Ateşle Yaklaşmak Tehlikeli Değildir!	Suyun özısının çok büyük olduğunun farkına varır.
8	Görünmezlik Mümkün Müdür?	Işığın kırılmasını açıklar.
9	Sınır Açısı Hesaplama.	Tam yansımayı açıklar.
10	Periskop	Işığın yansımalarını açıklar.
11	Elektrik Motoru	Bir manyetik alanda üzerinden akım geçen tele etki eden elektromanyetik kuvveti açıklar.
12	Elektrik Tesisatı Neden Yanar?	Üzerinden akım geçen direncin ısındığını fark eder.
13	Sigortanın Önemi	Elektriği güvenli bir şekilde kullanmak için sigortanın önemini vurgular.
14	Pürüzsüz Yüzeyde Sürtünme Olur Mu?	Sürtünme kuvvetinin elektriksel bir olay olduğunu açıklar.
15	Ses İletimi	Sesin hangi ortamlarda daha iyi iletildiğini açıklar.

Bu etkinliklerden ilk altısı 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz döneminin hemen başlangıcında, diğer dokuzu ise bu dönemin sonunda işlenmiştir. Etkinliklerin bu şekilde zamana yayılmasıyla uygulamanın kalıcılık etkisinin artırılması hedeflenmiştir. Bu etkinlikleri SDÖ yoluyla gerçekleştirmek için öncelikle öğretmenlerden beşer kişilik gruplar oluşturmaları istenmiştir. Her bir etkinliğin başlangıcında da öğretmenlere takip ettikleri aşamaları yazmaları için çalışma kağıtları verilmiştir. Bundan sonra etkinliğin başlangıcında öğretmenlere ilgi çekici bir problem sunulmuş ve problemi çözmek amacıyla gruplarında birbirleri ile tartışmaları istenmiştir. Bu tartışmadan sonra çözüm için önerdikleri hipotezlerini çalışma kağıtlarına yazmaları istenmiştir. Ardından etkinlikteki bağımlı değişken, bağımsız değişken, kontrol edilen ve edilemeyen değişkenleri belirleyip yazmaları istenmiştir. Daha sonra etkinlik için gerekli olan basit araç-gereçler öğretmenlere sağlanmış ve öğretmenlerden deneyi gerçekleştirmeleri istenmiştir. Yaptıkları gözlemi ve bu gözlemin hangi fizik kavramlarıyla ilgili olduğunu çalışma kağıtlarına yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerden daha sonra gözlemlerini yorumlamaları ve kurdukları hipotezleri reddedip reddetmediklerini tartışmaları ve çalışma kağıdına yazmaları istenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Görüş anketinin verilerini analiz etmek için SPSS (Versiyon 21) paket programı yardımıyla betimsel istatistik yöntemleri ve bağımlı örneklem t-testi analizi ile grup içi ve gruplar arası karma varyans analizi (Mixed Between-Within Subjects Analyses of Variance, Pallant, 2007, ss. 266-274) kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan odak grup çalışmasının analizi için ise ses kayıtlarının transkript edilmesiyle sözlü olarak ifade edilen öğretmen görüşleri kağıda aktarılmış ve incelenmiştir. Nitel verilerin incelenmesi üç araştırmacı tarafından, içerik analizi yoluyla yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Kayıp Veri Analizi

Bu çalışmaya 58 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Ancak bu öğretmenlerden dokuzu yapılan projenin ikinci aşamasına katılamamıştır. Dolayısıyla son teste de katılamamışlardır. Bu kayıp deneklerin son test puanlarının değerlendirilmesinde bir problem oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek için projenin ikinci aşamasında bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin ön test puanları karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda projenin ikinci aşamasında bulunan öğretmenlerin "0", bulunmayan öğretmenlerin "1" olarak numaralandırıldığı bir bağımsız değişken oluşturulmuştur. Görüş anketi ön test puanları ise bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Projenin ikinci aşamasında bulunmayan öğretmenlerin sayısı bulunan öğretmenlerin sayısından önemli ölçüde düşük olmasından dolayı parametrik olmayan bir test olan Mann-Whitney U testi ön testi analizi yapmak için kullanılmıştır. Burada projenin ikinci aşamasında bulunmayan ve bulunan öğretmenlerin ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirten sıfır hipotezi test edilmiştir. Sonuç olarak sıfır hipotezinin reddedilmediği dolayısıyla projenin ikinci aşamasında bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir ($z = -.78, p = .44$). Bundan dolayı projenin ikinci aşamasında bulunmayan öğretmenlerin çalışmanın verilerinin analizini etkilemediği varsayılabilir. Bu nedenle burada sadece projenin ikinci aşamasına katılan öğretmenlerin son test puanları kullanılarak veri analizi yapılmıştır. Buna ek olarak bu öğretmenlerin kayıp ön test puanları ortalama puanlarla yer değiştirilmiştir.

3.2. Betimsel İstatistik

Tablo 3'de fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyetleri de dikkate alınarak BAGYE'ler hakkındaki görüşlerine dayalı betimsel istatistik bulguları sunulmaktadır. Öncelikle çarpıklık ve basıklık değerleri her bir grup için normal dağılımın sağlandığını göstermektedir.

Tablo 3

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin BAGYE'lerle İlgili Görüşleri Anketinin Ön ve Son Testi için Betimsel İstatistik Analizi

Anket	Grup	N	X	s	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	Erkek	29	3,62	0,28	2,75	4,00	-0,978	1,894
	Bayan	20	3,63	0,31	3,08	4,00	-0,333	-1,023
	Toplam	49	3,62	0,29	2,75	4,00	-0,641	0,321
Son Test	Erkek	29	3,59	0,30	3,00	4,00	-0,172	-0,813
	Bayan	20	3,69	0,35	3,08	4,00	-0,637	-1,129
	Toplam	49	3,63	0,32	3,00	4,00	-0,313	-1,106

Minimum ve maksimum değerler ise özellikle bayanlar lehine olmak üzere görüş puanlarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Erkek ve bayan fen bilimleri öğretmenlerinin görüş anketi ön test puanlarının birbiriyle neredeyse aynı olduğu da görülmektedir (erkek = 3,62; bayan = 3,63). Ancak görüş anketi son testinde ortalamaların bayanlar için arttığı; bayların ise ortalamalarının bir miktar düştüğü gözlenmiştir (erkek = 3,59; bayan = 3,69).

3.3. Çıkarımsal istatistik

Projeye katılan öğretmenlerin BAGYE'lerle ilgili görüşlerinde bir ilerleme olup olmadığını incelemek için öncelikle bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bulgular Tablo 4'de görüldüğü gibidir.

Tablo 4

Projenin İkinci Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Görüş Anketi Ön ve Son Test Puanlarının Bağımlı Örneklem t-testi Sonuçları

Görüş Anketi	N	X	s	t	df	p
Ön test	49	3,62	0,292	-0,193	48	0,848
Son test	49	3,63	0,046			

Tablo 4'de görüldüğü üzere görüş anketinin ön ve son test ortalamalarının neredeyse aynı (GA ön-test ortalaması = 3,62; GA son-test ortalaması = 3,63; $t = -0,193$, $p = 0,85$) olduğu görülmektedir. Bunun böyle olması öğretmenlerin BAGYE'lerle ilgili başlangıçta zaten çok olumlu görüşlere (değerlendirme aralığı 3.28 – 4.00 aralığında olan seçenek "Kesinlikle Katılıyorum") sahip olmasından kaynaklanabilir. Uygulamadan sonra son test puanlarında çok küçük bir artış olmuş fakat puanlar zaten yüksek kabul edilebilecek bir seviyede olmasından dolayı bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Öğretmenlere uygulanan görüş anketinin ön ve son test puanlarını kıyaslamak için kullanılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak "erkek ve bayan öğretmenlerin görüşlerindeki değişim acaba benzer midir?" sorusunu incelemek üzere grup içi ve gruplar arası karma varyans analizi (Mixed Between-Within Subjects Analyses of Variance, Pallant, 2007, ss. 266-274) yapılmıştır. Grup içi ve gruplar arası karma varyans analizi için gruplar arası bağımsız değişken cinsiyet (erkek ve bayan), grup içi bağımsız değişken zaman (ön test – son test) iken bağımlı değişken ise görüş anketi puanlarıdır. Analizi gerçekleştirmeden önce gerekli sayıltılar kontrol edilmiştir. Analize mani olabilecek uç değerlerin incelenmesinde herhangi bir problem ortaya çıkmamıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edildiğinde onlarında Tablo 3'te görüldüğü gibi +2 ve -2 aralığında olduğu gözlenmiştir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (George ve Mallery, 2003, ss. 98-99). Ayrıca uç değerlerin olmaması ve gruplardaki örneklem sayısının nispeten eşit olması varyans analizi sonuçlarını yeterince sağlam kılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007, p. 202). Zaten hata varyanslarının eşitliğinin test edildiği Levene Testinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > 0,05$). Dolayısıyla erkek ve bayan fen

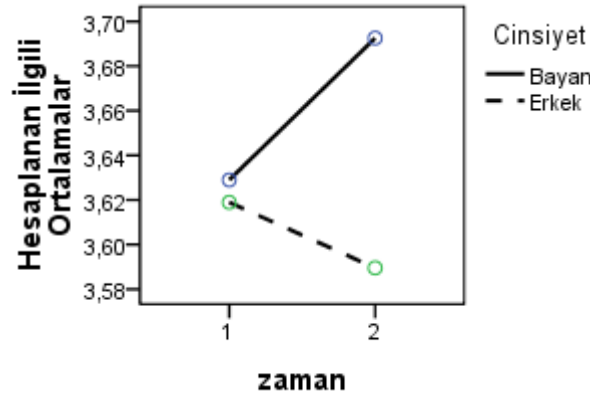
bilimleri öğretmenleri için varyansların eşit olduğu varsayılabilir. Sayıtlar kontrol edildikten sonra grup içi ve gruplar arası karma varyans analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 5'e bakınız).

Tablo 5
Grup İçi ve Gruplar Arası Karma Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilks Lambdası	F	Hypothesis df	Error df	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç*
Zaman	0,997	0,144	1,000	47,000	0,71	0,003	0,066
Zaman*Cinsiyet	0,978	1,068	1,000	47,000	0,31	0,022	0,173

* 0,05 alpha kullanılarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak uygulamalar sırasında erkek ve bayan fen bilimleri öğretmenlerinin BAGYE'lerle ilgili görüşlerindeki değişimler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da bayanlar lehine pratikte küçük etki büyüklüğüne sahip bir farklılık bulunmuştur ($F(1, 47) = 1,068$; $p = 0,31$; Wilks Lambdası = 0,978; kısmi eta kare = 0,022). Etki büyüklüğü küçük olan bu etkileşimin grafiği de şu şekildedir (Şekil 1).



Şekil 1. Erkek ve bayan fen bilimleri öğretmenlerinin görüş anketi ön ve son testlerinin zamana göre etkileşim grafiği

Şekil 1'deki grafiğe bakıldığında da bayanların ortalamasının son testte artarken erkeklerin bir miktar düştüğü görülmektedir. Yani erkekler de bayanlar gibi ilerleme göstermiş olsaydı genel olarak (toplamda) son test görüş puanları ön test görüş puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek çıkabilirdi.

3.4. Odak Grup Çalışmasının Değerlendirilmesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin BAGYE'leri SDÖ yoluyla gerçekleştirmesini takiben onların BAGYE'ler hakkındaki görüşleri yapılandırılmış görüşme yoluyla odak grup çalışması şeklinde ortaya çıkarılmıştır. Odak grup çalışmasındaki görüşme etkinliğinin sonunda 15 civarı öğretmenle bir saatlik bir süre içerisinde yapılmıştır. Öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- Derslerinizde deney ve etkinliklere yer vermeyi düşünüyor musunuz?
- Bu tür deney ve etkinlikleri neden yaptırmayı/yaptırmamayı düşünüyorsunuz?
- Bu deney ve etkinlikleri dersinizde nasıl sunmayı düşünüyorsunuz?

Bütün gruba yönlendirilen her bir soruya her öğretmen cevap vermemiş, sadece söz alanlar cevap vermiştir. Öğretmenlerin bu cevapları transkript edilmiştir. Sonra transkriptler okunurken oluşturulan temalar doğrultusunda renklendirme yoluyla üç araştırmacı tarafından kodlamalar yapılmıştır. Sonuçta öğretmenlerin BAGYE'ler hakkındaki görüşleriyle ilgili olarak Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6

Fen Bilimleri Öğretmenleriyle Yapılan Odak Grup Tartışmasının İçerik Analizi Sonuçları

Tema	Kodlar
Daha önce fen derslerinde deneye yer verip vermedikleri	Hayır Evet; ama nadiren Evet; ama ben yapıyordum
Önceden deney yaptırmamalarının / az yaptırmalarının gerekçeleri	Laboratuvar yokluğu Mevcut laboratuvarların uygun olmayan koşulları (bodrum kat, havasız, karanlık ve kirli olması) Malzeme yokluğu Deneyleri öğrencilere nasıl yaptıracağını bilmemek Öğrenci kontrolü, sınıf yönetimi kaygısı Zaman yönetimi Öğretim programını yetiştirememeye kaygısı Derslerinde deney yapan öğretmene deney yapmayandan daha fazla önem verilmemesi
Öğretmenler bundan sonra derslerinde BAGYE'lere yer verecek mi?	Bundan sonra BAGYE'lere yer verebilirim. BAGYE'leri yaptırmak için motivasyonum daha fazla.
Bundan sonra derslerinde BAGYE'lere neden yer verecekleri	Öğretmenin basit ve rahat temin edilebilecek malzemelerle deneyleri yaptırabilmesi Deney yaptırmada öğretmenlerin öz-yeterliklerinin bu projeye beraber artmış olması Artık sınıfta bile deney yaptırabileceklerini düşünmeleri BAGYE'leri bu şekilde işlemenin öğrencilere bilgi ve beceri kazandırdığına inanılması Bu şekilde öğrencilerin derslerde sorgulamaya başlaması Bu şekilde öğrencilerin bilime karşı olumlu tutum kazanacağına inanılması

Tablo 6'da da görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin BAGYE'lerle ilgili görüşlerinin içerik analiziyle incelenmesi sonucu; öğretmenlerin önceden derslerinde BAGYE'lere yer verip vermedikleri, bununla ilgili gerekçeleri, bundan sonra BAGYE'lere yer verip vermeyecekleri ve gerekçeleri ortaya konulmuştur. Buna göre laboratuvar olmaması, mevcut laboratuvarların kötü koşulları, laboratuvarlarda malzeme eksikliği, sınıf yönetimi ve öğretim programını yetiştirememeye kaygısı gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin önceden fen derslerinde BAGYE'lere yer vermedikleri, az yer verikleri ya da gösteri deneyi şeklinde yer verdikleri görülmektedir. Bu çalışma neticesinde basit araç gereçlerle sınıflarda bile deney yaptırabilmeleri, deneyleri nasıl işlemeleri gerektiğini görmeleri, öğretmenlerin bu konudaki öz yeterliklerinin artması, öğrencilere bilime karşı olumlu tutum kazandıracağına inanmaları vb. gibi nedenlerden dolayı bu öğretmenler bundan sonra derslerinde BAGYE'lere yer verebileceklerini ve bunun için motivasyonlarının yüksek olduğunu dile getirmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada BAGYE'lerin SDÖ ile fen bilimleri öğretmenlerine yaptırılması sonucunda bu öğretmenlerin BAGYE'lere karşı görüşlerinin daha olumlu olacağı beklenmiştir. Ancak yapılan

analizlerde hem istatistiksel olarak hem de pratikte anlamlı bir fark gözlenememiştir. Bu durum hem son test hem de ön test puanlarının oldukça olumlu olmasından kaynaklanmış olabilir. Zira fen bilimleri öğretmenlerinin BAGYE'lere karşı görüşlerinin oldukça yüksek olduğu rapor edilmiştir (Uzal vd., 2010). Her ne kadar nicel olarak incelendiğinde BAGYE 'ye karşı görüşlerde bir gelişim gözlenemese de nitel incelemeler aslında öğretmenlerin BAGYE'lere karşı olumlu görüş kazandıkları yönündedir. Mesela bazı öğretmenler projeden önce derslerinde laboratuvar yokluğu gibi bahanelerle etkinlikler yaptırmadıklarını, fakat proje sürecinde aslında derslerinde etkinliklere yer verebileceklerini fark ettiklerini dile getirmiştir.

Son test – ön test puanları arasındaki farkın cinsiyetle bir ilişkisi olup olmadığı ayrıca incelenmiş ve bayanların görüşlerinde bir miktar yükseliş olurken bayların görüşlerinde bir miktar azalma olduğu gözlenmiştir. Bu etkileşim istatistiksel olarak anlamlı olmasa da pratikte küçük büyüklükte bir etkileşimdir. Buna göre erkek öğretmenler de bayan öğretmenler gibi ilerleme göstermiş olsaydı son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı bir farklılıkta gösterebilirdi. Uzal vd. (2010) çalışmalarında erkek ve bayan öğretmenlerin (sınıf ve fen bilimleri) görüşlerinde istatistiksel olarak bir fark gözlemlememiştir. Pratikte bir fark olup olmadığını ise rapor etmemişlerdir. Ancak çıkarımsal istatistik analizlerinde verdikleri değerler kullanılarak etki büyüklükleri hesaplandı. Buna göre bu çalışmada olduğu gibi istatistiksel olarak bir fark görmeseler de pratikte küçük büyüklükte bir fark hesaplanmaktadır (kısmi eta kare = 0,02) ve bu fark bu çalışmada olduğu gibi bayanlar lehinedir. Burada dikkat edilecek hususlardan bir tanesi de erkek ve bayan öğretmenlerin ön test puanları neredeyse aynı iken son test puanlarında bayanlar lehine bir farklılaşmanın ortaya çıkışıdır. Bu durum BAGYE'lerin SDÖ ile işlenmesinin bayanlar lehine neden farklı bir etki gösterdiği sorusunu akla getirmektedir. Acaba bayan fen öğretmenleri erkek fen öğretmenlerine kıyasla sınıf yönetiminde kendilerini daha mı yetersiz görüyorlar ve BAGYE'lerle sınıf yönetimlerini daha iyi mi yapacaklarını düşünüyorlar? Zira odak grup çalışmasında öğretmenler daha önceden zaman yönetimi, deney organizasyonu, özgüven (öz-yeterliği kastetmiş olabilir) ve sınıf yönetimi gibi faktörlerden dolayı derslerinde etkinliklere yer vermediklerini dile getirmişlerdir. Proje süresince bazı öğretmenler bu kaygılarının ortadan kalktığını dile getirmişlerdir. Alan yazına bakıldığında Türkiye'de fen öğretmen adayları üzerine yapılmış çalışmalar erkek ve bayan fen öğretmen adaylarının sınıf yönetimleri ile ilgili algılarında anlamlı bir farklılık ortaya koyamamıştır (Savran ve Çakıroğlu, 2003; Yılmaz ve Çavaş, 2008). Her ne kadar fen öğretmenleri değil de fen öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili algılarına dair çalışmalar yapılmış olsa da; erkek öğretmenlere kıyasla bayan fen öğretmenlerinin BAGYE'lere karşı olumlu görüş geliştirmelerinin nedeni belki de sınıf yönetimleriyle ilgili algıları değil de konu alan bilgisi gibi başka bir faktör de olabilir. Zira Lee (1995) fen bilgisi zayıf olan öğretmenlerin öğrencilere sınıf olarak etkinlik yaptırmaktan kaçındıklarını rapor etmiştir. Özetle bayan fen öğretmenlerinin baylara kıyasla BAGYE'lere karşı olumlu görüş geliştirmesinin arkasında birçok faktör olabilir. Bu çalışma bunun nedenini ortaya koymamaktadır ancak başka araştırmacılar fen öğretmenlerinin BAGYE'lere karşı görüşlerinin cinsiyete göre neden farklı olduğunu ya da bir uygulama sonucunda neden farklılaştığını (bu çalışmada olduğu gibi) hangi faktörlerin açıkladığını inceleyebilirler. Bu tür çalışmalar ilgili alan yazına ciddi katkılar sağlayacaktır.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından 113B241 proje numarasıyla desteklenmiştir.

KAYNAKLAR

- Açışlı, S. ve Turgut, Ü. (2011). The examination of the influence of the Materials Generated in Compliance with 5E learning model on physics laboratory applications. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 562-593.
- Arı, Ü., Peşman, H. vd. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 44-52.
- Balagun, T.A. ve Odubunni, O. (1991). The effect of lecture teaching methods on cognitive achievement in integrated science. *Journal Research in Science Teaching*, 28, 213-224.
- Bilir, U (2015). *Fen bilimleri öğretiminde araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Blanchard, M. R., Southerland, S. A. vd. (2010). Is inquiry possible in light of accountability?: A quantitative comparison of the relative effectiveness of guided inquiry and verification laboratory instruction. *Science Education*, 94(4), 577-616.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. vd. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science Scope*, 23(6), 42 – 44.
- Demirkıran, Z. A. (2016). *Fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı uygulamaların etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step a simple guide and referance 11.0 update (4th Ed.)*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66 (1), 64.
- Huber, R. A. ve Moore, C. J. (2001). A Model for Extending Hands-On Science to Be Inquiry Based. *School Science and Mathematics*, 101(1), 32-42.
- Karapınar, A. (2016). *Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamının öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, sorgulama becerileri ve bilimsel düşünme yetenekleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kaya, G. ve Yılmaz, S. (2016). Açık sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 300-318.
- Keçeci, G. (2014). *Araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kırıkaş, H. (2014). *Sorgulamaya dayalı fen öğretim yönteminin fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarılarına ve biyoloji laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Lee, O. (1995). Subject matter knowledge, classroom management, and instructional practices in middle school science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(4), 423-440.

- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS for windows*. New York, NY: Open University Press.
- National Research Council (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nuhoğlu, H. ve Yalçın, N. (2006). Fizik laboratuvarı çalışmalarında “öğrenme halkası modelinin” öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 50-65.
- Öz, R. (2015). *Araştırma ve sorgulamaya dayalı etkinliklerle desteklenmiş bilim merkezi uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, bilim okuryazarlıklarına ve sorgulayıcı düşünme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Rao, D. B. ve Kumari, U. N., (2008). *Science process skills of school students*. Arora Offset Press, Laxmi Nagar, Delhi-92.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. (Çev. Şakir Çinkır ve Nihan Demirkasımoğlu) Ankara: ANI Yayıncılık.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers’ perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 15-20.
- Schwab, J. J. (1962). *The teaching of science as enquiry*. In J. J. Schwab ve P. F. Brandwein, The teaching of science. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Settlage, J. ve Southerland, S. A. (2007). *Teaching science to all children: Using culture as a starting point*. New York: Routledge.
- SPSS Statistics (Version 21) (Computer software). Armonk, NY: IBM.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistic*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Welch, W.W., Klopfer, L.E. vd. (1981). The role of inquiry in science education: Analysis and recommendations, *Science Education*, 65, 33–50.
- Uzal, G., Erdem, A. vd. (2010). The evaluation of teachers’ opinions about hands-on science experiments and the performed in-service training. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 64-84.
- Ünlü, Z.K. (2015). *Fen ve teknoloji dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğretim teknolojileri ile desteklenmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaşar, Ş. ve Duban, N. (2009). Students’ opinions regarding to the inquiry-based learning approach. *Elementary Education Online*, 8(2), 457-475.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers’ science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science, ve Technology Education*, 4(1), 45-54.

SUMMARY

It is very important to include activities in lessons so that the physics topics in which many concrete and abstract concepts are contained can be understood effectively. Therefore, there are plenty of hands-on activities in the textbooks. However, these activities are usually presented as a step-by-step guide (Huber and Moore, 2001), and, in the physics classes where activities are done in such a way, students are not mentally active although they are physically active. However, students are desired to be mentally active as they are physically active for an effective physics instruction (Hake, 1998). Students are supposed to construct knowledge actively in this way and it is not necessary to have advanced laboratory equipment to perform such activities. Materials that students can find easily in their surroundings may be also used effectively. Moreover, such hands-on activities are suggested to be carried out through inquiry teaching rather than as a step-by-step guidebook (a cookbook form) if the main purpose is to effectively teach the concepts behind the activities (Huber and Moore, 2001). In this way, the ability of the students to raise questions, construct hypothesis, explore, and interpret the findings (science process skills) are possible to be developed (Balagun, and Odubunni, 1991). The inquiry teaching was first proposed by the American National Science Education Standards (NSES) as an alternative to traditional science teaching (NRC, 2000).

Although teachers are supposed to benefit from inquiry teaching, it is however stated in the literature that they rarely use it in their classes. Indeed, they do not know it exactly or find it difficult to apply it. This problem is the basement of this study. It was aimed that the science teachers in Bingöl, Elazığ and Tunceli provinces in Turkey have an opportunity to carry out hands-on activities through inquiry teaching in the project named "Amazing Science Lessons, Inquiring Students and Popular Science" supported by The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK).

For this purpose, some hands-on activities selected to include several physics topics were carried out by science teachers through inquiry instruction. In this context, opinions of the teachers about the hands-on activities, if it changed during the project, and if male and female teachers' opinion changed similarly were examined in this study. The experimental design was a single-sample experimental design (Büyükoztürk et al., 2014, p. 217). In addition, after the activities, a focus group interview with the teachers was performed as well to support the quantitative research qualitatively. Therefore, this study is a mixed type research study with embedded pattern (Büyükoztürk et al., 2014, pp. 246-248). 58 volunteer science teachers from Elazığ, Bingöl and Tunceli provinces of Turkey were selected and participated in the project in the fall semester of 2013-2014 academic year. That is, convenience sampling, a non-random sampling technique, was used as the sampling technique (Fraenkel and Wallen, 1996, pp. 90 - 113). Also, special attention was paid to selection of the teachers to ensure equality according to gender and provinces. The scale developed by Uzal et al., (2010) was used to examine views of the science teachers about hands-on science activities. It consists of 12 four-point Likert items. The Cronbach alpha coefficient was calculated as 0.86 separately for the pre-test and the post-test. In addition, the following questions were directed to the teachers in the focus group interview:

- a. Do you think that you should include experiments and activities in your classes?
- b. Why do you think you should have/not have such experiments and activities?
- c. How do you think about presenting these experiments and activities in your class?

In the study, it had been expected that views of the science teachers about the hands-on activities would be increased as a result of the treatment in which some selected hands-on physics activities were carried out through inquiry teaching. However, no statistically and practically significant progress was observed in the analysis. This may be due to the fact that both the post-test and pre-test scores were quite high. Science teachers' views on the hands-on activities are observed to be very high according to the literature as well (Uzal et al., 2010). Although quantitative analysis of the views about hands-on activities yielded no progress, qualitative data indicates some signs of progress. For example, some teachers stated that they had not included hands-on physics activities in their classes before the project because of some issues such as lack of a laboratory, but they realized in the course of the project that they could actually include hands-on activities in their lessons.

Whether the difference between the pre-test and post-test scores was a gender-related relationship was explored as well, and it was observed that there was a slight decrease in the views of the males while there was some increase in the views of females. Although this interaction was not statistically significant, it was practically significant with a small-effect size. According to this, if the male teachers had demonstrated progress like female teachers, the post-test scores could have been significantly different from the pre-test scores. One of the points to be noticed here is that the pre-test scores of the male and female teachers were almost the same while difference of the post test scores was in favor of the females. The factors behind this relationship was not in the scope of this study. However, there seems to be some hints about such factors. For example, some issues the science teachers face about classroom management may be a factor although studies on science teacher candidates in Turkey did not reveal a significant difference in the perceptions of male and female science teacher candidates regarding classroom management (Savran and Çakıroğlu, 2003; Yılmaz and Çavaş, 2008). The science teachers mentioned about some issues in focus group interview such as careless laboratories in the basement floors, lack of materials, and failure to train the curricula. Such factors may be the factors influencing views about hands-on activities. Therefore, future research seems to be required to shed light to explain what factors are behind science teachers' views on hands-on activities. Those factors may ensure researchers to interpret the relationship between the views on hands-on activities and gender of the teachers as well.

Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Serhat AYDIN, Yrd. Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, aydins@kmu.edu.tr

Gülenaz SELÇUK, Yrd. Doç. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Altan ÇAKMAK, Yrd. Doç. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Abdurrahman İLĞAN, Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Öz: Bu makalede epistemolojik inançları ortaya koyan ve Schommer tarafından geliştirilen İngilizce ölçeğin Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlamasının, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinden 1242 öğretmen adayı üzerinde geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi süreci anlatılacaktır. Açımlayıcı faktör analizinde üç faktörlü yapının toplam varyansın %45'ini açıkladığı ve Cartell, Velicer ve Horn testlerinin üç faktörlü yapıyı doğruladığı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde üç faktörlü yapıya uyum parametreleri iyi seviyede (RMSEA = 0.05, NFI = 0.95, NNFI = 0.96, GFI = 0.90, AGFI = 0.88, CFI = 0.96) bulunmuştur. Üç faktörlü yapıda alt boyutlar için alfa iç tutarlılık güvenirlık katsayıları çaba alt boyutu için 0.88, yetenek alt boyutu için 0.88 ve tek bir doğru alt boyutu için 0.85 olarak bulunmuştur. Tüm analizler sonucunda ölçeğin üç boyutlu yapıda geçerli ve güvenilir olduğu gösterilmiş ve zayıf bulunan maddeler için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: epistemolojik inançlar ölçeği, öğretmen adayları, geçerlik, güvenirlık, madde tepki kuramı

Validity and Reliability Study of Turkish Form of Epistemological Beliefs Scale

Abstract: In this study the validity and reliability study of epistemological beliefs scale developed by Schommer and adapted by Deryakulu and Büyüköztürk on 1242 Class, Turkish, Science and Social Sciences preservice teachers was explained. In exploratory faktor analysis, it was found that three factor structure explained 45% of total variance and Cartell, Velicer and Horn tests confirmed three factor structure. In confirmatory faktor analysis the goodness-of-fit statistics to three factor structure were found good (RMSEA = 0.05, NFI = 0.95, NNFI = 0.96, GFI = 0.90, AGFI = 0.88, CFI = 0.96). The alfa internal consistency coefficients were found as 0.88 for effort, 0.88 for ability and 0.85 for single truth subdimensions. As a result of all analyses, the scale was found valid and reliable with three factor structure and some recommendations were made for weak items.

Key Words: epistemological beliefs scale, preservice teachers, validity, reliability, item response theory

1. GİRİŞ

İnançlar, bireyin düşünce ve davranışlarının önemli bir tanımlayıcısı ve yordayıcısı olması dolayısıyla bilimsel araştırmalarda önem arz etmektedir. Hofer (2001) kişisel epistemolojiyi, öğrencinin bilgi veya bilginin tanımlanması, bilginin nasıl inşa edildiği, bilginin nasıl değerlendirildiği, bilginin nereye dayandığı ve bilginin nasıl vuku bulduğu şeklinde bilmeyi içerdiğini ifade etmiştir. Bilginin doğası ve epistemolojik inançlara ilişkin inançlar uzun yıllardır eğitim araştırmalarında yer bulmuştur. Epistemolojik inançlar, bilginin kaynağı, gerekçelendirilmesi, yöntemi, doğası ve bilginin sınırları ve bilgi elde etmenin karakteristik özelliklerine ilişkin inançları betimlemektedir (Hofer, 2002; Schommer-Aikins, 2002). Eskiçağ felsefecilerinden günümüze kadar birçok araştırmacı ve düşünür, epistemolojik inançlara ilişkin; ‘bilgi nedir?’, ‘bilgi nasıl elde edilir?’, ‘bilginin kaynağı nedir?’, ‘bilginin yapısı nedir?’, ‘bilginin sınırları nedir?’, ‘bilginin değeri nedir?’, ‘birşeyi bilmek ne demektir?’ vb. şu soruların cevabını aramışlardır. Epistemolojik inançlar konusunda ilk çalışmayı yapan Perry (1981; akt. Beownlee, Purdie ve Bolutan-Lewis, 2001) epistemolojik inançları bilginin ne olduğu, nasıl elde edildiği, mutlaklığı, sınırları ve ölçütüne ilişkin bireysel bakış açısının yansımaları şeklinde tanımlarken; Schommer (1994) de Perry gibi benzer şekilde epistemolojik inançları; bilginin elde edilme hızı, bilginin belirsizliği, bilginin yapısı, bilginin kaynağı ve bilginin elde edilmesi üzerindeki kontrol şeklinde kısmen birbirinden bağımsız beş farklı inanç boyutundan oluşan bir yapı şeklinde tanımlamıştır. Güncel bir başka araştırmada ise (Kampa, Neumann, Heitmann ve Kremer, 2016) epistemolojik inançlar bilginin doğası alanı başlığında (a, mutlaklığı, b, bilimsel bilginin gelişimi) iki; bilmenin doğası alanında da (c, kaynağı, ve d, bilimsel bilginin gerekçelendirilmesi) iki boyut olmak üzere toplam dört boyuttan oluşan bir yapı kullanılmıştır. Örneğin Perry (1968; akt. Schommer-Aikins, Unruh ve Morphew, 2015) epistemolojik inançlar konusunda yapılan ilk çalışmada, Harvard Üniversitesi’nden lisans öğrenciler ile görüşmeler yapmıştır. Bu kapsamda lisans birinci sınıf öğrencilerinin bilginin basit, mutlak ve otorite tarafından aşağıya aktarıldığına inanma eğilimine sahip iken, son sınıf öğrencilerinin ise bilginin iç içe girmiş, kısmen belirsiz, sebep ve ampirik kanıtlar gibi çoklu kaynaklardan elde edildiği inancına yakın olduklarını ortaya koymuştur.

Parry (1970) ve ardından onu takip eden araştırmacılar (ör.; Baxter-Magolda, 1992, King ve Kitchener, 1994) epistemolojik inançların tek boyutlu olduğunu, basitten karmaşık düşünme süreci şeklinde boylamsal / uzun sürede geliştiğini varsaymışlardır. Perry’i takip eden diğer araştırmacılar (Schommer, 1990 gibi) genel epistemolojik inançlara akademik bir çalışma alanı perspektifinde yaklaşmışlardır. Buna rağmen, Perry’nin gelişimsel ve tek boyutlu modelini, bağımsız inançların daha az veya çok kavramsallaştırıldığı bir sisteme evrilmesi noktasına taşımışlardır. Epistemolojik inançların karmaşık olması dolayısıyla, tek bir boyutla ilişkili varsayım ile betimlenmesinin uygun olmayacağı şeklinde kuramlaştırılmıştır. Bunun sonucunda öncelikle, bilginin (mutlaklığı, yapısı ve kaynağı) ve öğrenmenin (hızı ve kanıtlanabilirliği) şeklinde beş boyuttan oluşan hipotez kurulmuştur. Kuramlaştırılma bu inançların, eşzamanlı olarak gelişmek zorunda olmadığı şeklinde ortaya konulmuştur. Bu inançların eş zamansız olarak gelişmesi potansiyeli, sistemdeki her bir inancın çalışmasını daha önemli hale getirmiştir (akt. Schommer-Aikins, Unruh ve Morphew, 2015).

Epistemolojik inançlara ilişkin boyutlardan, “bilginin mutlaklığı”, bilimsel bilginin doğru veya yanlış olarak görülmesinden, birden çok farklı perspektifte yansımaları arasında uzanır. “Bilginin gelişimine” ilişkin inanç, bilimsel bilginin statik ve değişmez bir obje olmasından, bilimsel düşünce ve kuramların zaman içerisinde yeni kanıtlar ışığında değişmesinin kabul edilmesi arasında uzanır. “Bilginin kaynağı”, boyutu, bilginin bilim insanları ve öğretmenler gibi dış otoritelerden kaynaklanması şeklinde görülmesine karşı öğrenciler tarafından oluşturulması arasında görülmesini ifade etmektedir. “Bilginin gerekçelendirilmesi”

ise fenomenlerin, deney veya gözlem gibi bilimsel incelemeler yoluyla keşfedilmesine karşı, bilginin akıl yürütme, düşünme ve çoklu deneyler ve gözlemler sonucunda ortaya çıkmasının anlaşılması arasında görülmesini ifade etmektedir (Conley, Pintrich, Vekiri, Harrison, 2004).

Epistemolojik inançların eğitim araştırmalarında kullanılmasının gerekçelerinin / öneminin başında, ilgili kavramın öğrencilerin bilgiyi işleme sürecini ve anlamlandırmalarına ilişkin gözetimini etkilemesinin yanında (Schommer, 1990), öğrenci öğrenmesinin önemli bir yordayıcısı olması (Chan, 2004; Hofer ve Pintrich, 1997; Kizilgunes, Tekkaya ve Sungur, 2009; Trautwein ve Lüdtke, 2007; Tsai, Jessie Ho, Liang ve Lin, 2011); öğrencinin öğrenme motivasyonu (Buehl ve Alexander, 2005; Mason, Boscolo, Tornatora ve Ronconi, 2013), öğrencinin kavramsal anlayışıyla (Songer, linn, 1991) ilişkisinin olması ve öğrenme ortamı ile bu ortamın kalitesi üzerinde etkili olmasıdır (Erdem, 2008). Hashweh (1996) sofistike epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin, öğrencinin alternatif kavramları konusundaki farkındalığının daha yüksek olduğunu, daha etkili öğretim stratejileri kullandıklarını ve öğrencilerinin öğrenmesini zenginleştirmek için daha nitelikli öğrenme çevresi oluşturduklarını ifade etmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğrenci çıktılarları üzerindeki etkisine ilişkin yeterli miktarda alanyazın olmadığını söylemek mümkündür (Pamuk, Sungur ve Oztekin, 2016).

Türkiye’de yapılan bir araştırmada (Pamuk, Sungur ve Oztekin, 2016) epistemolojik inançların boyutlarının gelişimine ilişkin fen bilgisi öğretmenlerinin inançlarının, öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarısıyla pozitif yönde ilişkisi olduğu, ilaveten eğer öğretmen bilginin evrimleştiğine ve değiştiğine ilişkin güçlü bir inanca sahipse, öğrencilerinin fen bilgisi dersinde daha başarılı olma eğiliminde olduğu; bilginin doğrulanmasına ilişkin bilginin muhakeme, düşünme ve deneysel kaynaklı olduğu şeklinde sofistike epistemolojik inançların, öğrencileri daha anlamlı öğrenci olma ve dolayısıyla daha yüksek fen başarısı için teşvik ettiği ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın da öğretmen adayları üzerinden yapılmasından hareketle, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının konu edinildiği benzer araştırmalar; epistemolojik inançların çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki (Türkan, Aydın, Üner, 2016), Hofer, Hammer ve Elby bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları (Cam, Sulun, Topcu, Guven, 2014), bilgi ve iletişim teknolojileri temelli karma öğretmenliğin epistemolojik inançlara etkisi (Erdem, 2008), sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının sınıf ve cinsiyetlerine göre farklılaşma düzeyi (Şenler ve İrven, 2016), beden eğitimi öğretmenlerinin başarı hedefler ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki (Canpolat, 2016), fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim temelli epistemolojik inançlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması (Koksal, Ertekin, 2016), epistemolojik inançların fen öğretimine uyumunu yordaması (Şahin, Deniz ve Topçu, 2016), epistemolojik inançlar ile akademik başarı arasındaki ilişki (Arslantaş, 2016), fen öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile yapılandırmacı öğrenme çevresine ilişkin algıları arasındaki ilişki (Saylan, Armağan, Bektaş, 2016), öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki (Biçer, Er, Özel, 2013) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının betimlenmesi (Erdamar, Alpan, 2011; İçen, İlğan, Göker, 2013; Kazu, Erten, 2015) şeklinde ortaya çıkmıştır. Adı geçen araştırmalardan görüleceği üzere öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının betimlenmesinin yanında birçok değişken ile ilişkisinin incelendiği anlaşılmaktadır.

Epistemolojik inançların ölçülmesi konusunda ilk çalışmaları yapanlardan olan Schommer’ın (1990) geliştirdiği kişisel epistemolojik inançların; bilginin yapısı, kesinliği, kaynağı, kontrolü ve hızı adındaki beş alt boyutun / hipotezin test edildiği taslak ölçme aracı 63 maddeden oluşmuştur. Ölçme aracı 263 birinci ve son sınıf üniversite öğrencisine

uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi ölçme aracının a) bilgi basittir, b) bilgi mutlaktır, c) öğrenme yeteneği doğuştandır ve d) öğrenme hemen gerçekleşir boyutlarından oluştuğu ortaya çıkmakla birlikte güvenilirliğe ilişkin bilgi raporlanmamıştır. Ardından 412 psikoloji bölümü öğrencisi üzerinde yapılan tekrar araştırmasında (Schommer, Crouse, Rhodes, 1992) yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçme aracı varyansın %46'sını açıklamakla birlikte, önceki araştırmada ortaya çıkan dört boyutlu faktör yapısından farklı olarak; 'öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiği' ve 'öğrenme hemen gerçekleşir' boyutlarının tek yapı altında birleşmek suretiyle üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada kullanılan Schommer (1993) in orijinal ölçeği, 63 madde ve 4 boyuttan oluşmakta iken; Türkiye'de ilk defa yapılan uyarlamasında (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002) ise üç faktörlü bir yapı (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç) ortaya çıkmakla birlikte; ölçek yapısının yeniden incelendiği araştırmada ise (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005) 34 maddeden oluşan ölçeğin yine 3 boyuttan oluştuğu açımlayıcı faktör analizinin ardından yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile de ortaya çıkmıştır. Chan ve Elliot (2000; 2004; akt. Aypay, 2011) temelde Schommer'in (1990) orijinal ölçeğine dayanmakla birlikte, uzmanlar tarafından yapılan eleştirileri de dikkate alarak, Hong Kong'lu öğretmen adayları üzerinde uyguladıkları, 45 maddeden oluşan taslak ölçme aracı üzerinde yaptıkları analizlerde 30 madde ve 4 boyuttan oluşan bir yapı, ölçeğin Türkçe uyarlama araştırmasında (Aypay, 2011) da, yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle, ortaya çıkmıştır. Türkiye'de öğretmen adayları üzerinde yapılan bir başka çalışmada ise (Oksal, Şenşekerci ve Bilgin, 2006) 23 maddeden oluşan ölçeğin "bilgi kaynağı olarak bilime inanç", "rasyonel topluma inanç", "batıl ritüellere inanç", "doğüstü güçlere inanç" olmak üzere 4 boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Pomeroy'un (1993) 50 maddeden oluşan "bilimsel epistemolojik inançlar" ölçeğini Türkçeye uyarlayan bir araştırmada (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003) tek boyutlu olarak ortaya çıkan yapının 30 maddeden oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek ve bu inançları demografik özellikler ve bölümlere göre karşılaştırmanın önemine ilişkin tartışmalar yukarıda açıklanmıştır. Bu amaç için öncelikle Türkçe'ye uyarlanmış "Epistemolojik İnançlar" ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik testlerinin bu bölümlerde okuyan öğretmen adayları için sağlam bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında, epistemolojik inançları konu edinen ölçek geliştirme / uyarlama çalışmalarından farklı olarak; geniş ölçekli bir örneklem (çalışma grubuna) ulaşılmış olması, mevcut istatistik tekniklere ilave olarak popüler bir istatistik teknik olan Madde Tepki Kuramı kapsamında da analizlerin yapılmış olması, ölçme aracını kullanmak isteyen araştırmacılar için alternatifler içeren geçerli ve güvenilir birden çok ölçek versiyonları önermesi bakımlarından özgünlük ifade ettiğini söylemek mümkündür. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan geçerli ve güvenilir epistemolojik inanç ölçeğinin başka çalışmalarda da kullanılması, öğretmen ve eğitimcilerin bir araştırma ve eğitim aracı olarak bu ölçekten bireysel olarak yararlanması mümkün olacaktır. Tüm bu nedenlerle bu çalışmanın amacı Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin, Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlamasının, dört farklı bölümden öğretmen adayları üzerinde geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ege Bölgesinde bir üniversitede, fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği programlarında okuyan ve çalışmaya gönüllü katılan 1242 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 2015-2016 öğretim yılında toplanmıştır. Çalışmanın örnekleminde yer alan 1242 öğretmen adayının demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubu

Değişken	Düzeyler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	753	% 60.6
	Erkek	489	% 39.4
Sınıf	1	239	% 19.2
	2	197	% 15.9
	3	431	% 34.7
	4	375	% 30.2
Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	206	% 16.6
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	323	% 26.0
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	311	% 25.0
	Sınıf Öğretmenliği	402	% 32.4
	Toplam		1242

1170

Tablo 1’e cinsiyet açısından bakıldığında zaman örneklemdaki 1242 öğretmen adayının 753’ü (%60.6) kadın ve 489’u (% 39.4) erkektir. Sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının 239’u (%19.2) 1. Sınıf, 197’si (% 15.9) 2. Sınıf, 431’i (% 34.7) 3. Sınıf ve 375’i (% 30.2) 4. Sınıfta okumaktadır. Bölüm açısından ele alındığında, öğretmen adaylarının 206’sı (%16.6) Türkçe Öğretmenliği, 323’ü (% 26.0) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 311’i (% 25.0) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 402’si (% 32.4) Sınıf Öğretmenliği Programında okumaktadır. Demografik değişkenlerle ilgili Tablo 1’de yer alan verilere bakıldığında özetle kategorilere dengeli bir biçimde dağılım gösterdiği, evreni temsil etme niteliği taşıdığı ve geçerlik-güvenirlik analizleri için uygun olduğu yorumu yapılabilir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılan epistemolojik inançlar ölçeği İngilizce olarak Schommer (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin İngilizce’den Türkçe’ye uyarlanması Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçek 1. Doğuştan gelen yetenek, 2. Hızlı öğrenme, 3. Kesin bilgi ve 4. Basit bilgi şeklinde 4 faktörlü yapıda bulunmuştur. Ölçeğin Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından gerçekleştirilen uyarlaması ise 1. Başarının çabaya bağlı olduğu, 2. Başarının yeteneğe bağlı olduğu ve 3. Tek bir doğrunun varlığına inanç şeklinde üç faktörlü yapıda bulunmuştur. Epistemolojik inanç ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanmasının üzerinden makul bir süre geçmesinin yanında, bu araştırma kapsamında ileri istatistik tekniklerle ölçek test edilmiştir.

2.2. Veri Analizi ve İşlem

Öncelikle ölçek sahibinden ve Türkçe uyarlamayı yapan yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Bundan sonra ölçeğin Türkçe formu çalışma grubuna uygulanmış ve elde edilen veri setine geçerlik ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Geçerlik analizleri olarak açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizlerinde öncelikle veri setinin faktör analizlerine

uygunluğuna bakılmıştır. Faktör analizine uygunluk; normallik, uç ve kayıp değerler ve örneklem büyüklüğü testleri ve Bartlett küresellik testleri ile belirlenmiştir. Daha sonra SPSS programında açımlayıcı faktör analizi yapılarak açıklanan toplam varyans, faktör yükleri ve Kaiser, Cartell, Velicer ve Horn testleriyle tutulacak faktör sayısı belirlenmiştir. Daha sonra Lisrel programıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve eldeki veri setinin modele uyum parametreleri incelenmiştir.

Güvenirlik analizleri olarak madde-toplam korelasyonları, iç tutarlılık alfa, omega ve GLB katsayıları hesaplanmıştır. Bunlara ilaveten güvenilirlik kanıtları olarak IRTPro programında örtük özellik analizleri (Madde Tepki Kuramı analizleri) yapılmış ve ölçeğin gösterdiği yapıdaki alt boyutlar için tutarlılık ve her bir madde için ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Son olarak tüm analizler birleştirilerek geçerlik ve güvenilirlik sonuçları yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulguları açıklanarak yorumlanmıştır. Bulgular sırasıyla geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları şeklinde ele alınmıştır.

3.1. Geçerlik Çalışmaları

Öncelikle uygulamadan elde edilen veri setinin faktör analizlerine uygunluğu incelenmiştir. Bu amaçla veri seti için normallik, kayıp değerler, uç değerler, çoklu doğrusallık ve teklik testleri, örneklem büyüklüğü testleri, Bartlett küresellik testi ve korelasyon testleri (madde-madde ve anti-image) yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçekteki tüm maddelerin normallik varsayımlarını sağladığı (Rosnow ve Rosenthal, 2008) hiç bir madde için kayıp değerler bulunmadığı görülmüştür. Diğer yandan uygulamadan elde edilen veri setinde 30 uç değer (% 2.4) tespit edilmiştir. Bu uç değerlerin veri setinden çıkartılmasına karar verilmiştir. Uygulamadan elde edilen veri seti için yapılan analizlerde ($r \geq .90$) çoklu doğrusallık ve teklik ($r = 1$) sorunlarına rastlanmamıştır (Şekercioğlu, 2009). Örneklem büyüklüğü ($n=1242$) faktör analizleri için mükemmel (Comrey ve Lee, 1992), katılımcı sayısı - madde oranı (1242 / 35) çok iyi düzeyde (Bryman ve Cramer, 2001) ve KMO değeri ($=.93$) mükemmel seviyede (Şencan, 2005) bulunmuştur. Bartlett küresellik testi sonuçlarına göre ($p < .05$) veri seti çok değişkenli normallik varsayımlarını sağlamıştır (Şencan, 2005). Daha sonra madde-madde ve anti-image korelasyon matrislerine bakılmış ve aynı faktörler altında bulunan maddeler arasındaki korelasyonların istatistiksel açıdan anlamlı (Günüç ve Kayri, 2010) ve anti-image korelasyon matrislerinin sorunsuz olduğu görülmüştür (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Bu sonuçlara göre eldeki veri setine faktör analizleri uygulanabileceği yorumu yapılmıştır.

Bu aşamada eldeki veri setine öncelikle Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'da faktörleşme tekniği olarak temel bileşenler analizi, döndürme tekniği olarak Kaiser normalizasyonu ile Varimax yöntemi kullanılmıştır. AFA'da tutulacak faktör sayısını belirlemek için farklı kriterler kullanılmıştır. Bunlardan ilki olan açıklanan toplam varyans miktarı kriterine göre ölçek üç faktörlü yapıyla toplam varyansın %45'ini açıklamıştır. Büyüköztürk (2009), sosyal bilimlerde toplam varyansın %40'ı bile açıklansa yeterli kabul edilebileceğini bildirmiştir. Üç faktörlü yapıda faktör yük değerlerinin tüm maddeler için yeterli bulunan 0.4 üzerinde olduğu (Beavers vd., 2013) fakat bazı maddelerde binişik yük değerleri bulunduğu görülmüştür. Buna karşın üç faktörlü modelde ortak faktör varyanslarının bazı maddeler için 0.4 ve bazı maddeler için de 0.3 altında kaldığı görülmüştür. Tutulacak faktör sayısını belirlemek için daha sonra literatürde önerildiği gibi

- i.) K1- Kaiser'in birden büyük özdeğer (eigenvalue) kuralı
- ii.) Cartell'in scree plot (yamaç birikinti grafiği) yöntemi
- iii.) Velicer'in MAP(Minimum Average Partial) testi ve

iv.) Horn'un paralel analizi

birlikte kullanılmıştır (Ledesma ve Valero-Mora, 2007). Bu testlerin ilk ikisi SPSS'te standart olarak sunulmakta ve son ikisi için ilave komut satırları kullanılmaktadır. Bu testlerden ilki tutulacak faktör sayısını altı olarak bulurken diğer üç test üç olarak bulmuştur. AFA sonuçları Tablo 2'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 2

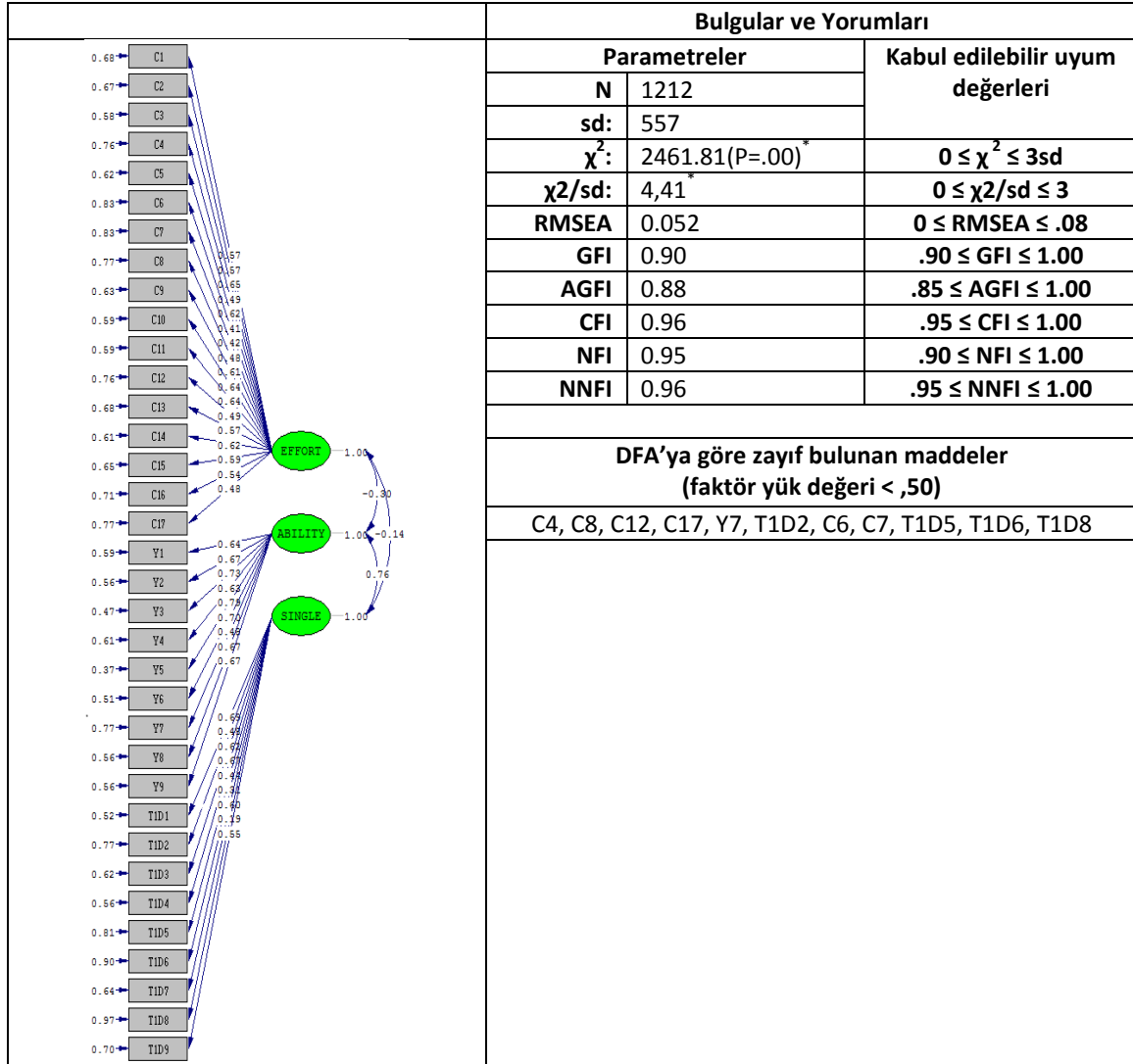
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

KMO	.933					
BARTLETT	.000					
Tutulacak Faktör Sayısı						
Kaiser's	6					
Cartell's	3					
Velicer's	3					
Horn's	3					
Faktörler Tarafından Açıklanan Toplam Varyans %						
1. Faktör	22					
2. Faktör	36					
3. Faktör	45					
Faktör Yükleri						
Orta Faktör Varyansları						
MADDE	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
C1*	.592			0.364		
C2*	.592			0.368		
C3	.646			0.449		
C4**	.519			0.277		
C5	.630			0.417		
C6**	.444			0.207		
C7**	.472			0.226		
C8**	.537			0.293		
C9	.618			0.415		
C10	.640			0.445		
C11	.630			0.455		
C12*	.546			0.310		
C13	.626			0.411		
C14	.642			0.422		
C15	.643			0.417		
C16*	.582			0.340		
C17*	.529			0.328		
Y1		.672			0.483	
Y2		.707			0.507	
Y3		.744			0.570	
Y4		.664			0.447	
Y5		.787			0.654	
Y6		.719			0.536	
Y7**		.537			0.298	
Y8		.676			0.490	
Y9		.648			0.492	
T1D1 ^Y		.575				0.474
T1D2*			.434			0.305
T1D3* ^B		.436	.444			0.387
T1D4 ^B		.467	.456			0.466
T1D5*			.542			0.341
T1D6*			.552			0.319
T1D7		.414	.503			0.434

T1D8		.574		0.423
T1D9		.648		0.484
* AFA sonuçlarına göre zayıf madde			^Y AFA sonuçlarına göre yanlış faktörle ilişkili bulunan madde	
** AFA sonuçlarına göre çok zayıf madde			^B AFA sonuçlarına göre binişik (birden fazla faktörle ilişkili bulunan) madde	

Tablo 2'de gösterilen AFA sonuçlarına göre ölçek üç faktörlü yapıyla toplam varyansın %45'lik bir bölümünü açıklamıştır ve bu miktar sosyal bilimlerde bir ölçek için yeterli bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2009). Üç faktörlü yapıda faktör yük değerlerinin tüm maddeler için yeterli bulunan 0.4 üzerinde olduğu (Beavers vd., 2013) fakat bazı maddelerde binişik yük değerleri bulunduğu görülmüştür. Buna karşın üç faktörlü modelde ortak faktör varyanslarının bazı maddeler için 0.4 ve bazı maddeler için de 0.3 altında kaldığı görülmüştür. Tutulacak faktör sayısını belirlemek için daha sonra literatürde önerildiği gibi i.) K1- Kaiser'in birden büyük özdeğer (eigenvalue) kuralı, ii.) Cartell'in scree plot (yamaç birikinti grafiği) yöntemi, iii.) Velicer'in MAP(Minimum Average Partial) testi ve iv.) Horn'un paralel analizi birlikte kullanılmıştır (Ledesma ve Valero-Mora, 2007). Bu testlerden ilki tutulacak faktör sayısını altı olarak bulurken diğer üç test üç olarak bulmuştur. Tüm bu bulgularla AFA sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapıda olduğu yorumu yapılmıştır.

Bundan sonra eldeki veri setine Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu şekilde eldeki veri setine göre ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği yani literatürde bildirilen yapıya uygunluğu araştırılmıştır (Santor vd., 2011). DFA sonuçları Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 1 de gösterilen DFA'da elde edilen uyum indeksi değerleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=2461.81$, $N=1212$, $p=0.00$, $\chi^2/sd = 4.41$) anlamlı olduğu görülmüştür. Diğer uyum indeksi değerleri ise $RMSEA = 0.05$, $NFI = 0.95$ ve $NNFI = 0.96$, $GFI = 0.90$, $AGFI = 0.88$, $CFI = 0.96$ olarak elde edilmiştir. χ^2 ve χ^2/sd değerleri sınırda olmakla birlikte diğer tüm uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin üç faktörlü modele iyi uyum sağladığı söylenebilir (Bryne, 2001). DFA'da ayrıca C4, C8, C12, C17, Y7, T1D2, C6, C7, T1D5, T1D6, T1D8 maddelerinin diğerlerinden daha zayıf olduğu görülmüştür.

DFA sonuçlarına göre ölçek 35 maddelik orijinal haliyle kullanılabilir. Ancak yine de AFA, güvenilirlik analizleri ve uzman görüşlerine göre zayıf olan maddelerde düzeltme yapılması veya zayıf maddelerin çıkarılması düşünülebilir.

3.2. Güvenirlik çalışmaları

Bu bölümde ölçeğin Türkçe formu için güvenilirlik analizlerinin bulguları açıklanmaktadır. Güvenirlik kanıtları olarak öncelikle ölçeğin üç farklı faktörüne ait madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3
Madde-Toplam Korelasyonları

Faktör 1 Çaba		Faktör 2 Yetenek		Faktör 3 Tek Bir Doğru	
MADDE	r	MADDE	r	MADDE	r
C1	.638	Y1	.684	T1D1	.657
C2	.487	Y2	.723	T1D2	.573
C3	.503	Y3	.769	T1D3	.645
C4	.546	Y4	.694	T1D4	.668
C5	.625	Y5	.801	T1D5	.567
C6	.647	Y6	.737	T1D6	.501
C7	.643	Y7	.561	T1D7	.649
C8	.545	Y8	.708	T1D8	.394
C9	.604	Y9	.698	T1D9	.658
C10	.635				
C11	.626				
C12	.576				
C13	.525				
C14	.638				
C15	.487				
C16	.503				
C17	.546				

Madde-toplam korelasyonları 0.394 - 0.801 aralığında değerler almıştır. Madde-toplam korelasyonları için 0.30 üzerindeki değerlerin yeterli olduğu yorumu yapılmaktadır (Derebaşı, 2004).

Daha sonra ölçek için iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu amaçla Cronbach alpha, Mc Donald omega ve GLB katsayılarının beraber değerlendirilmesi önerilmektedir (Peters, 2014). Ayrıca iç tutarlılık için tek bir değer belirlemek yerine güven aralığı bulmanın daha uygun olacağını savunan araştırmacılar vardır (Dunn vd., 2013; Peters, 2014). Bu çalışmada R (R Development Core Team, 2014) yazılımı yardımıyla alfa, omega ve GLB değerleri ve güven aralıkları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4

İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayıları

	Oran ölçeği varsayımı					Sıralama ölçeği varsayımı							
	Nokta kestirimleri					Güven aralıkları		Nokta kestirimleri				Güven aralıkları	
	Omega (total)	Omega (hierarchical)	Omega (from psych package)	Greatest Lower Bound (GLB)	Cronbach's Alpha	Omega (total)	Alpha	Ordinal Omega (total)	Ordinal Omega (hierarchical)	Ordinal Ω (from psych package)	Ordinal Cronbach's Alpha	Ordinal Omega (total)	Ordinal Alpha
Ω	Ω	Ω	GLB	α	Ω	α	Ω	Ω	Ω	α	Ω	α	
C	.88	.69	.89	.91	.88	[.87, .89]	[.87, .89]	.92	.82	.92	.91	[.90, .92]	[.90, .92]
Y	.88	.75	.89	.89	.88	[.87, .89]	[.87, .89]	.92	.78	.92	.91	[.90, .92]	[.90, .91]
T1D	.85	.74	.87	.88	.85	[.84, .86]	[.84, .86]	.91	.78	.91	.88	[.88, .89]	[.88, .89]

C=Çaba faktörü

Y=Yetenek faktörü

T1D=Tek bir doğru faktörü

Tablo 4'te gösterilen iç tutarlılık hesaplamalarına göre hem nokta hem güven aralığı kestirimlerinin tamamında, ayrıca omega, alpha ve GLB değerlerinin tamamında ölçeğin Türkçe formu yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Ölçme araçları için 0.70 üzeri alfa değerinin kabul edilebilir düzey olduğu bildirilmektedir (Tezbaşaran, 1996). Bu kritere göre Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Formu faktörleri için alfa katsayıları çaba alt boyutu için 0.88, yetenek alt boyutu için 0.88 ve tek bir doğru alt boyutu için 0.85 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin her üç faktörü de kabul edilebilir düzeyde güvenilir bulunmuştur. Diğer yandan alfa iç tutarlılık değerlerini doğrulamak için Omega değerlerine bakıldığında sırasıyla 0.89, 0.89 ve 0.87 olarak alfa değerlerinden 0.02 puan yüksek bulunmuştur. Omega katsayısının alfa katsayısından daha güvenilir olduğu ve bu sonuçlara göre ölçeğin her üç alt boyutu için de güvenirliliğin yüksek olduğu yorumu yapılabilir (Peters, 2014). GLB katsayıları ise sırasıyla 0.91, 0.89 ve 0.88 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre de ölçeğin her üç alt boyutu için güvenirliliğin yüksek olduğu yorumu yapılabilir (Peters, 2014). İç tutarlılık için sıralama ölçeği varsayımına göre ise elde edilen değerlerin oran ölçeği varsayımına göre daha yüksek olduğu ve oran ölçeği varsayımından elde edilen sonuçları doğruladığı yorumu yapılabilir (Dunn vd., 2013).

Bundan sonra elde edilen güvenirlilik sonuçlarını doğrulamak için Madde Tepki Kuramı (MTK) olarak ta adlandırılan örtük özellik analizleri (Hambleton ve Swaminathan, 1985; Lord, 1980) yapılmıştır. Bunun için IRTPro yazılımından yararlanılmıştır. Bu analizlerde önce iki parametrelili lojistik model (2PL) kullanılarak ölçeğin Türkçe formunun üç faktörlü yapıya uyumuna bakılmıştır. Burada elde edilen verinin modele uyumunu ortaya koyan parametre değerleri (örn. RMSEA \leq 0.05) Klasik Test Kuramı'nda alfa iç tutarlılık katsayısına benzer bir sonuçtur (Gültaş, 2014; Aydın, 2014). Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5
MTK Model Uyum Parametreleri

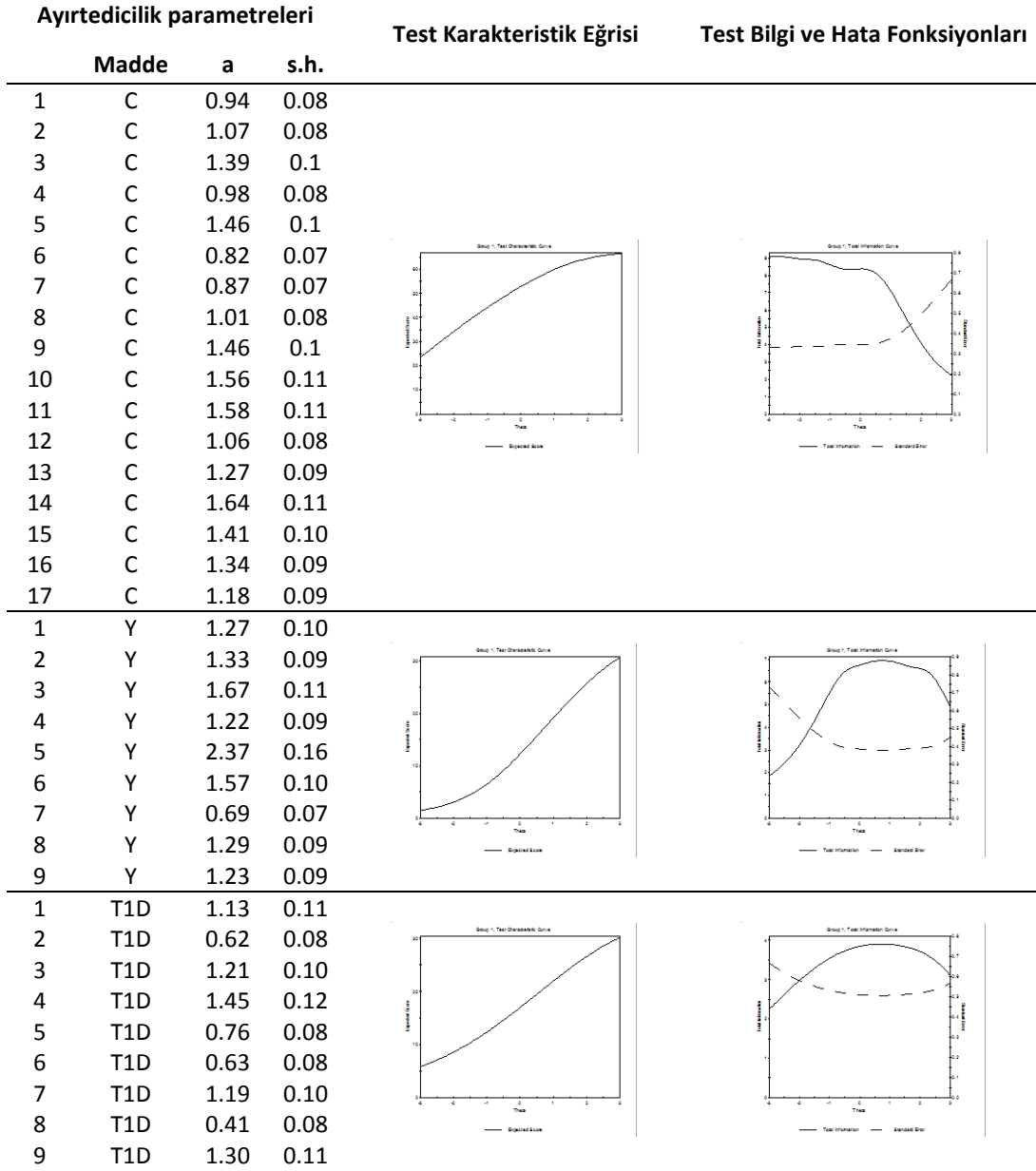
	RMSEA	M ₂	sd	M ₂ / sd	p
Çaba	0.03	3929.80	2159	1.82	.0001
Yetenek	0.05	1959.40	567	3.45	.0001
Tek1Doğru	0.05	2715.11	567	4.79	.0001

Bu sonuçlara göre (RMSEA < 0.05) eldeki veri setinin ölçeğin Türkçe formu için üç faktörlü yapıyı doğruladığı söylenebilir. Buna göre ölçeğin her bir alt boyutu güvenilirdir. Bundan sonra üç faktörlü yapıda ölçeğin her bir faktörü için madde tepki kuramına göre test karakteristik, bilgi ve hata fonksiyonları ve ayrıca her bir madde için ayırt edicilik parametreleri hesaplanmıştır (Gültaş, 2014; Ledesma ve Valero-Mora, 2007). Sonuçlar Şekil 2'de gösterilmektedir.

Ayırt edicilik parametreleri 1'in üzerinde olan maddeler yeterli kabul edilmektedir (Gültaş, 2014; Ledesma ve Valero-Mora, 2007; Aydın, 2014). Buna göre ayırt ediciliği yetersiz maddeler C6, C7, Y7, T1D2, T1D5, T1D6, T1D8'dir. Ayırt ediciliği sınırdan geçen maddeler ise C1, C2, C4, C8, C12'dir. Diğer maddelerin ayırt edicilikleri yeterli düzeydedir.

Her üç faktörde de test karakteristik eğrisinde örtük değişkende az bir değişme ile ani artış görülmekte yani testin tamamı için güçlü bir ayırt edicilik bulunmaktadır (Gültaş, 2014; Ledesma ve Valero-Mora, 2007; Aydın, 2014). Test bilgi ve hata fonksiyonlarına bakıldığında, "çaba" etiketli faktör örtük değişkenin alt ve orta düzeyleri için çok bilgi sunarken örtük değişkenin çok üst düzeyleri için yetersiz bilgi sunmaktadır. Diğer yandan, "yetenek" ve "tek1doğru" faktörleri örtük değişkenin alt düzeyi için yetersiz bilgi sunarken, orta ve üst düzeyleri için çok bilgi sunmaktadır. Hata fonksiyonları da aynı bilgiyi doğrular şekilde faktörlerin çok bilgi sunduğu düzeylerde az hata gösterirken örtük değişkenin çok bilgi sunduğu düzeylerde çok yüksek hata göstermektedir.

Özetle, epistemolojik inanç ölçeğinin "çaba" faktörü "başarının çabaya bağlı olduğuna" alt ve orta düzeyde inançlar için çok kullanışlı iken üst düzeyde inançlar için kullanışlı değildir. Tam aksine, ölçeğin "yetenek" ve "tek1doğru" faktörleri "başarının yeteneğe bağlı olduğu" ve "tek bir doğrunun varlığına" alt düzeyde inançlar için kullanışsız iken üst düzeyde inançlar için daha kullanışlıdır.



Şekil 2. Faktörlerin Test Karakteristik Eğrileri, Test Bilgi ve Hata Fonksiyonları, Madde Ayırt Edicilik Parametreleri

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Schommer (1993) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından (2002) Türkçe'ye uyarlaması yapılan 35 maddelik Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Formu'nun güncel ve dört farklı bölümden 1242 öğretmen adayı üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri anlatılmaktadır. Schommer (1993), orijinal ölçeği dört faktörlü bulmasına rağmen Deryakulu ve Büyüköztürk (2002; 2005) ölçeği üç faktörlü yapıda bulmuşlardır. Deryakulu ve Büyüköztürk (2002; 2005)'ün bulgularını daha büyük ve çeşitlilik içeren bir örneklemede doğrulamak için bir ihtiyaç bulunduğu görülmüştür. Bu amaçla geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Geçerlik analizleri olarak AFA ve DFA yapılmıştır. Güvenirlik analizleri olarak madde-toplam korelasyonları ile iç tutarlılık alfa, Omega ve GLB katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik bulgularını güçlendirme amacıyla ayrıca örtük özellik analizleri yapılarak (Gültaş, 2014) ölçeğin her bir alt boyutu için iç tutarlılık ve her bir madde için ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır.

AFA analizlerini yapabilmek için öncelikle uygulamadan elde edilen veri setinin faktör analizlerine uygunluğu incelenmiştir. Bu amaçla veri seti için normallik (Rosnow ve Rosenthal, 2008), kayıp değerler, uç değerler, çoklu doğrusallık ve tekillik testleri (Şekercioğlu, 2009), örneklem büyüklüğü testleri (Bryman ve Cramer, 2001; Comrey ve Lee, 1992; Şencan, 2005), Bartlett küresellik testi (Şencan, 2005) ve korelasyon testleri (madde-madde ve anti-image) (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005; Günüş ve Kayri, 2010) yapılmıştır. Analizler sonucunda 30 uç değer bulunmuş ve analizlerden çıkarılmış ve geriye kalan verilerle AFA'ya devam edilebileceği yorumu yapılmıştır.

Bu aşamada eldeki veri setine öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'da ölçek üç faktörlü yapıyla toplam varyansın % 45'lik yeterli bir bölümünü açıklamıştır (Büyüköztürk, 2009). Üç faktörlü yapıda faktör yük değerlerinin tüm maddeler için yeterli bulunan 0.4 üzerinde olduğu (Beavers vd., 2013) fakat bazı maddelerde binişik yük değerleri bulunduğu görülmüştür. Buna karşın üç faktörlü modelde ortak faktör varyanslarının bazı maddeler için 0.4 ve bazı maddeler için de 0.3 altında kaldığı görülmüştür. Tutulacak faktör sayısını belirlemek için daha sonra literatürde önerildiği gibi i.) K1- Kaiser'in birden büyük özdeğer (eigenvalue) kuralı, ii.) Cartell'in scree plot (yamaç birikinti grafiği) yöntemi, iii.) Velicer'in MAP(Minimum Average Partial) testi ve iv.) Horn'un paralel analizi birlikte kullanılmıştır (Ledesma ve Valero-Mora, 2007). Bu testlerden ilki tutulacak faktör sayısını altı olarak bulurken diğer üç test üç olarak bulmuştur. Tüm bu bulgularla AFA sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapıda olduğu yorumu yapılmıştır.

Daha sonra eldeki veri setine DFA yapılmıştır. DFA'da uyum indeksi değerleri RMSEA = 0.05, NFI = 0.95 ve NNFI = 0.96, GFI = 0.90, AGFI = 0.88, CFI = 0.96 olarak elde edilmiştir. X2 ve X2/sd değerleri sınırdan olmakla birlikte diğer tüm uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve ölçeğin üç faktörlü modele iyi uyum sağladığı görülmüştür (Bryne, 2001). Bundan sonra güvenirlik analizlerine geçilmiştir. Bu kapsamda madde-toplam korelasyonları 0.394 - 0.801 aralığında yeterli bulunmuştur (Derebaşı, 2004). Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe Formu faktörleri için alfa katsayıları çaba alt boyutu için 0.88, yetenek alt boyutu için 0.88 ve tek bir doğru alt boyutu için 0.85 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin her üç faktörü de kabul edilebilir düzeyde güvenilir bulunmuştur (Tezbaşaran, 1996).

Güvenirlik analizlerini güçlendirmek ve doğrulamak için ayrıca örtük özellik analizleri yapılmıştır. Örtük özellik veya başka bir ifadeyle MTK analizlerinde ölçeğin her bir alt boyutunun güvenilir (RMSEA < 0.05) ve maddelerin büyük bir bölümü için ayırt edicilik parametrelerinin yeterli (>1) olduğu gösterilmiştir (Gültaş, 2014; Ledesma ve Valero-Mora, 2007).

Geçerlik ve güvenirlik analizlerinde eldeki veri setinin üç alt boyutlu (faktörlü) modeli ortaya koyduğu ve doğruladığı bulunmuştur. Bununla birlikte modele uymayan veya modelde zayıf kalan maddeler de AFA, DFA ve güvenirlik analizlerinde gösterilmiştir. Yapılan tüm analizler sonucunda 35 maddelik tam ölçeği öğretmeni adayları için üç boyutlu yapıda kullanmak uygun görünmektedir. Ancak zayıf olan maddelerin gözden geçirilmesi veya çıkarılması da önerilebilir. En güvenilir görünen maddeler kullanılarak ölçeğin 29 maddelik veya 23 maddelik kısaltılmış formlarını da kullanmak mümkündür. Eklerde verilen ve zayıf maddelerin çıkarılmasıyla elde edilen 29 veya 23 maddelik Kısaltılmış Epistemolojik İnançlar Ölçeği için AFA'da açıklanan toplam varyansın yükseldiği, madde yük değerlerinin arttığı,

DFA’da uyum parametrelerinin iyileştiği, madde-toplam korelasyonları ve iç tutarlılık katsayılarının yükseldiği ve örtük değişken analizlerinde her bir maddenin ayırt ediciliğinin birin üzerinde kaldığı bulunmuştur.

Bu nedenlerle ölçeğin 35 maddelik tam sürümünü kullanarak yapılan önceki çalışmalarla karşılaştırma yapmak gerekirse 35 maddelik tam ölçek kullanılabilir. Ancak amaç, daha kısa ve daha geçerli ve güvenilir bir ölçekle epistemolojik inançları ölçmek olursa 29 veya 23 maddelik kısaltılmış formların kullanılması önerilebilir.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkiye bağlamında 626 üniversite öğrencisi üzerinde ilk defa yapılan epistemolojik inançlar ölçeğinin uyarlama çalışmasında yapılan AFA ve DFA sonucunda 3 faktörlü bir yapı bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ise 1242 kişilik daha büyük bir örnekleme ve farklı bölümlerden öğretmen adayları üzerinde geçerlik ve güvenilirlik doğrulanmıştır. Güncel ve daha güçlü bu sonucun alana katkı sağlaması umulmaktadır. Bu yeni değerlendirme ile ölçeğin daha güncel ve kısaltılmış formları araştırmacıların kullanımına sunulmuştur.

Üçüncü faktör olan “tek1doğru” ile ikinci faktör olan “yetenek” faktörlerinin arasında yüksek korelasyon ($r = 0.76$) ve mantık bağı bulunması ve bazı maddelerin AFA’da bu iki faktör arasında binişik çıkmasından yola çıkarak yeni çalışmalarda bu ölçeğin faktör yapısının “çaba” ve “yetenek” olarak ikiye düşürülmesiyle daha da net ölçümler yapılabileceği düşünülebilir. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği ortaya konulan ölçekle büyük ölçekli ve farklı örneklemeler üzerinde yeni çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada üç faktörlü yapıda geçerlilik ve güvenilirlik kanıtları ortaya konan ölçeğin cinsiyet, yaş, bölüm, öğretim programı ve sınıf değişkenlerine göre yapısal eşitliğinin modellenmesi yararlı olacaktır. Bir başka yararlı çalışmanın da farklı bölümlerden öğretmen adayları için epistemolojik inançlar yönünden örtük sınıf analiziyle anlamlı kümelenmelerin araştırılması olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik kanıtları ortaya konulan ölçeği kullanarak yapılacak yeni çalışmalarda öğretmenlerin epistemolojik inançlarının başka değişkenlerle ilişkileri daha sağlam bir şekilde ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı. Sakarya yayıncılık.
- Arslantaş, H. A. (2016). Epistemological beliefs and academic achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 215-220.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Aydın, S. (2014) İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim bilgilerinin, inanışlarının ve öğrenme fırsatlarının üniversiteler ve TEDS-M sonuçlarına göre karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Baxter-Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender related patterns in students' intellectual development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research & evaluation*, 18(6), 1-13.

- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3),229-242.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. New York.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boluton-Lewis, G. (2001). Changing Epistemological Beliefs in Pre-Service Teacher Education Students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, 42, 697–726.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (Yedinci Baskı). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Cam, A., Sulun, Y., Topcu, M. S. ve Güven, G. (2015). The examination of pre-service teachers' epistemological beliefs in terms of Hofer's and Hammer & Elby's view, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182,249-253.
- Canpolat, M. (2016). The prediction of physical education teacher candidates' achievement goals regarding their learning and studying approaches and epistemological beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 83-92.
- Chan, K.-W. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1-13.
- Comrey, A. L. and Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology Press.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186–204.
- Derebaşı, I. (2004). Evlilik doyumu ölçeğinin (MSI-R) madde cevap kuramına dayalı olarak psikometrik özelliklerinin incelenmesi ve adaptasyon çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Deyakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111-125.
- Deryakulu, D. ve Bıkmaz, F. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 243-257.
- Deyakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunnsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. 105(3), 399-412.
- Erdem, M. (2008), The effect of the blended teaching practice process on prospective teachers' teaching self-efficacy and epistemological beliefs. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 81-98.

- Gültaş, M.(2014). Work Discipline Compound Personality Scale Development with Item Response Theory. Unpublished dissertation thesis. Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Günüç, S., & Kayri, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39).
- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers’ epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47–63.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- Hofer, B. K., and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13, 353-383.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer ve P. R. Pintrich (Eds). *Personal epistemology: The psychological of beliefs about knowledge and knowing* (pp.3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- İçen, M., İlğan, A. ve Göker, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *Anatolian Journal of Education Leadership and Instruction*. 1(2), 2-11.
- Kampa, N., Neumann, I., Heitmann, P. ve Kremer, K. (2016). Epistemological beliefs in science – a person-centered approach to investigate high school students’ profiles. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 81-93.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 57-75.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kızılgüneş, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students’ epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102, 243–255.
- Köksal, M., S. ve Ertekin, P. (2016). An instrument development study for determining prospective science teachers’ science-specific epistemological beliefs. *Asia-Pacific on Science Learning and Teaching*, 17(1), Article 7.
- Ledesma, R. D., & Valero-Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 12(2), 1-11.
- Mason, L., Boscolo, P., Tornatora, M. C., & Ronconi, L. (2013). Besides knowledge: A cross-sectional study on the relations between epistemic beliefs, achievement goals, self-beliefs, and achievement in science. *Instructional Science*, 41, 49–79.

- Oksal, A, Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2006). Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 371-381.
- Pamuk, S., Sungur, S. ve Oztekin, C. (2016). A multilevel analysis of students' science achievements in relation to their self-regulation, epistemological beliefs, learning environment perceptions, and teachers' personal characteristics. *International Journal of Science and Mathematic Education*,
- Peters, G. J. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist*, 16(2), 56-69.
- R Development Core Team. (2014) . R: A language and environment for Statistical Computing. Vienna, Austria. Retrieved from <http://www.r-project.org/>
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2008). Assessing the effect size of outcome research, in Nezu, Arthur M. and Nezu, Christine Maguth (Eds), *Evidence-based outcome research: A practical guide to conducting randomized controlled trials for psychosocial interventions*, (pp. 379-401). New York, NY, US: Oxford University Press, xxv, 486 pp.
- Santor, D. A., Haggerty, J. L., Lévesque, J. F., Burge, F., Beaulieu, M. D., Gass, D., & Pineault, R. (2011). An overview of confirmatory factor analysis and item response analysis applied to instruments to evaluate primary healthcare. *Healthcare Policy*, 7(Spec Issue), 79.
- Saylan, A., Armağan, F. Ö. ve Bektaş, O. (2016). The relationship between pre-service science teachers' epistemological beliefs and preference for creating a constructivist learning environment. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 251-267.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498-508.
- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84, 435-443.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer ve P. R. Pintrich (Eds). *Personal epistemology: The psychological of beliefs about knowledge and knowing* (pp.3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schommer-Aikins, M., Unruch, S. ve Morpew, J. (2015). Epistemological belief congruency in Mathematics between vocational technology students and their instructors. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 137-145.
- Songer, N. B., & Linn, M. C. (1991). How do students' views of science influence knowledge integration? *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 761–784.
- Şahin, E., A., Deniz, H. ve Topçu, H. (2016). Predicting Turkish preservice elementary teachers' orientations to teaching science with epistemological beliefs, learning conceptions, and learning approaches in science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(5), 515-534
- Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şenler, B. ve İrven, Ö. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile sözde-bilimsel inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 659-671.
- Tabachnick B. G. and Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (fourth edition). MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tezbaşaran, Ata. "A.(1996)." Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları.
- Tsai, C.-C., Jessie Ho, H. N., Liang, J.-C., & Lin, H.-M. (2011). Scientific epistemic beliefs, conceptions of learning science and self-efficacy of learning science among high school students. *Learning and Instruction*, 21, 757–769.
- Trautwein, U., & Ludtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 348–366.
- Türkan, A., Aydın, H. ve Üner, S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159.
- Worthington, R.L., & Whittaker, T.A. (2006), "Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices". *The Counseling Psychologist*, 34 (6), 806-838.

SUMMARY

Beliefs are investigated in educational studies based on the fact that they are powerful predictors of practices. Beliefs about epistemology are important in that they are concerned with what knowledge is and how it is acquired (Hofer, 2002; Schommer-Aikins, 2002). Many researchers investigated epistemological beliefs and demonstrated various but converging latent traits (Kampa, Neumann, Heitmann and Kremer, 2016; Perry, 1981; Schommer, 1994; Schommer-Aikins, Unruh and Morphew, 2015). In Turkey, several researchers concentrated on beliefs about epistemology and found different factor structures (Arslantaş, 2016; Biçer, Er, Özel, 2013; Canpolat, 2016; Cam, Sulun, Topcu and Guven, 2014; Erdamar, Alpan, 2011; Erdem, 2008; İçen, İlğan, Göker, 2013; Kazu, Erten, 2015; Koksall, Ertekin, 2016; Pamuk, Sungur and Oztekin, 2016; Saylan, Armağan and Bektaş, 2016; Şahin, Deniz and Topçu, 2016; Şenler ve İrven, 2016; Türkan, Aydın and Üner, 2016). In these studies, it is evident that investigation of preservice teachers' epistemological beliefs is important and there are conflicting results about the latent structures under the term epistemological beliefs.

In this study the validity and reliability study of epistemological beliefs scale developed by Schommer (1993) and adapted by Deryakulu and Büyüköztürk (2002) on 1242 Class, Turkish, Science and Social Sciences preservice teachers was explained. Schommer (1993), showed the original scale to have four factors whereas Deryakulu and Büyüköztürk (2002; 2005) reported that its Turkish adaptation had only three factors. In order to confirm the result found by Deryakulu ve Büyüköztürk (2002; 2005) it was seen necessary to test the validity and reliability of the Turkish adaptation in a larger and versatile sample. This study was carried out with this purpose. The dataset obtained from this application was exposed to exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis in order to demonstrate construct validity. For reliability evidence, corrected item-total correlations, Cronbach's alpha, McDonald's omega and Greatest Lower Bound (GLB) coefficients were calculated.

In order to show that factor analyses can be applied to the data, some tests were conducted. For his aim normality tests (Rosnow ve Rosenthal, 2008 missing values, extreme values, multicollinearity, singularity tests (Şekercioğlu, 2009), sample size tests (Bryman and Cramer, 2001; Comrey and Lee, 1992; Şencan, 2005), Bartlett's test of sphericity (Şencan, 2005) and correlation tests were performed. As a results of the tests, 30 extreme values were excluded from the study and the remaining data was found suitable for factor analyses.

In exploratory faktor analysis, it was found that three factor structure explained 45% of total variance and Cartell's scree plot, Velicer and Horn tests all confirmed three factor structure. A clean factor three-factor structure with factor loads bigger than 0,4 supported the same result. In confirmatory factor analysis the goodness-of-fit statistics to three factor structure were found good (RMSEA = 0.05, NFI = 0.95, NNFI = 0.96, GFI = 0.90, AGFI = 0.88, CFI = 0.96). These values are accepted to demonstrate acceptable to good levels of fit (Bryne, 2001).

In order to examine the internal consistency of the scale item-total correlations, internal consistency coefficients and latent-variable analysis (item response theory) were used. Item total correlations were found between 0.394 and 0.801. Item total correlations over 0.30 are accepted as reliable (Derebaşı, 2004). The alfa internal consistency coefficients were found as 0.88 for effort, 0.88 for ability and 0.85 for single truth subdimensions which demonstrate a high level of internal consistency (Tezbaşaran, 1996). Latent variable analysis demonstrated that each factor of the scale fits the model (RMSEA < 0,05) and the discrimination power of most of the parameters (>1) were sufficient (Gültaş, 2014; Ledesma and Valero-Mora, 2007). As a result of all analyses, the scale was found valid and reliable with three factor structure and some recommendations were made for weak items. The final results showed that the scale can be used in 29 and 23 item abbreviated versions. The scale might be used in future studies to associate the epistemological beliefs of preservice teachers with other demographic variables or performance indicators.

Ek 1. Epistemolojik İnançlar Ölçeği (35 Madde)

No	Madde
Ç	1 Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir
Ç	2 Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim
Ç	3 En başarılı insanlar kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır
Ç	4 Bana göre ders çalışmak ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir
Ç	5 Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir
Ç	6 Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenebilirim
Ç	7 Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir
Ç	8 Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir
Ç	9 Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar
Ç	10 Akıllı olmak soruların yanıtlarını bilmek değil yanıtların nasıl bulunabileceğini bilmektir
Ç	11 Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir
Ç	12 Öğrenciler bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır
Ç	13 Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir
Ç	14 Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim
Ç	15 Bir ders kitabını anlamamanın gerçekte en iyi yolu içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir
Ç	16 Öğrenme bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir
Ç	17 Bugün doğru olan yarın yanlış olabilir
Y	1 İyi bir öğrenci olmak genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir
Y	2 Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasınız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır
Y	3 Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır
Y	4 Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur
Y	5 Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar
Y	6 Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır
Y	7 Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim
Y	8 Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar
Y	9 Ders kitabında yeni bilgileri daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır
T1D	1 İyi bir öğretmenin görevi farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğruya sevk etmektir
T1D	2 Bilim insanları yeterince çaba harcarsa hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler
T1D	3 Çoğu sözcüğün açık (anlaşılabilir) tek bir anlamı vardır
T1D	4 Doğru (gerçek) değişmezdir
T1D	5 Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım
T1D	6 Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam
T1D	7 Açık- seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerine çalışmak zaman kaybıdır
T1D	8 Dersini titizlikle planlayan bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim
T1D	9 Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır

Ek 2. Kısaltılmış Epistemolojik İnançlar Ölçeği (29 Madde)

No	Madde
Ç	1 Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir
Ç	2 Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim
Ç	3 En başarılı insanlar kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır
Ç	4 Bana göre ders çalışmak ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir
Ç	5 Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir
Ç	6 ÇIKARILMIŞTIR.
Ç	7 ÇIKARILMIŞTIR.
Ç	8 Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir
Ç	9 Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar
Ç	10 Akıllı olmak soruların yanıtlarını bilmek değil yanıtların nasıl bulunabileceğini bilmektir
Ç	11 Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir
Ç	12 Öğrenciler bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır
Ç	13 Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir
Ç	14 Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim
Ç	15 Bir ders kitabını anlamamanın gerçekte en iyi yolu içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir
Ç	16 Öğrenme bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir
Ç	17 Bugün doğru olan yarın yanlış olabilir
Y	1 İyi bir öğrenci olmak genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir
Y	2 Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasınız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır
Y	3 Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır
Y	4 Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur
Y	5 Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcıyarak çok çalışmak ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar
Y	6 Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır
Y	7 ÇIKARILMIŞTIR.
Y	8 Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar
Y	9 Ders kitabında yeni bilgileri daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır
T1D	1 İyi bir öğretmenin görevi farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğruya sevk etmektir
T1D	2 Bilim insanları yeterince çaba harcarsa hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler
T1D	3 Çoğu sözcüğün açık (anlaşılabilir) tek bir anlamı vardır
T1D	4 Doğru (gerçek) değişmezdir
T1D	5 ÇIKARILMIŞTIR.
T1D	6 ÇIKARILMIŞTIR.
T1D	7 Açık- seçik ve kesin bir yanıtın bulunma olasılığı olmayan problemler üzerine çalışmak zaman kaybıdır
T1D	8 ÇIKARILMIŞTIR.
T1D	9 Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır

Ek 2. Kısaltılmış Epistemolojik İnançlar Ölçeği (23 Madde)

No	Madde
Ç	1 Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir
Ç	2 ÇIKARILMIŞTIR.
Ç	3 En başarılı insanlar kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır
Ç	4 ÇIKARILMIŞTIR.
Ç	5 Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir
Ç	6 ÇIKARILMIŞTIR.
Ç	7 ÇIKARILMIŞTIR.
Ç	8 ÇIKARILMIŞTIR.
Ç	9 Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar
Ç	10 Akıllı olmak soruların yanıtlarını bilmek değil yanıtların nasıl bulunabileceğini bilmektir
Ç	11 Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir
Ç	12 ÇIKARILMIŞTIR.
Ç	13 Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir
Ç	14 Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim
Ç	15 Bir ders kitabını anlamamanın gerçekte en iyi yolu içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir
Ç	16 Öğrenme bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçekleşir
Ç	17 ÇIKARILMIŞTIR.
Y	1 İyi bir öğrenci olmak genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir
Y	2 Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasınız bile onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır
Y	3 Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır
Y	4 Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur
Y	5 Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar
Y	6 Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır
Y	7 ÇIKARILMIŞTIR.
Y	8 Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar
Y	9 Ders kitabında yeni bilgileri daha önce öğrenmiş olduklarımızla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır
T1D	1 İyi bir öğretmenin görevi farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğruya sevk etmektir
T1D	2 ÇIKARILMIŞTIR.
T1D	3 Çoğu sözcüğün açık (anlaşılabilir) tek bir anlamı vardır
T1D	4 Doğru (gerçek) değişmezdir
T1D	5 ÇIKARILMIŞTIR.
T1D	6 ÇIKARILMIŞTIR.
T1D	7 Açık- seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerine çalışmak zaman kaybıdır
T1D	8 ÇIKARILMIŞTIR.
T1D	9 Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır

Matematik Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Süreci ve Dijital Öykülerin Öğretim Ortamlarında Kullanımına Yönelik Görüşleri

İlknur ÖZPINAR, Yrd. Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilknurozpinar@gmail.com,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3630-0991>

Öz: Çalışmanın amacı öğretmen adaylarının, dijital öykülemeyi öğrendikleri, dijital öyküler oluşturdukları, öykülerin gerçek sınıf ortamında uygulamalarını gözlemledikleri ve uygulamaların etkililiklerini tartıştıkları bir hizmet-öncesi eğitim süresince, süreç üzerine düşüncelerini incelemektir. Özel durum çalışması kapsamında gerçekleştirilen çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi matematik öğretmenliği programı üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 54 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yazılı görüş formları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının dijital öyküleri hazırlarken teknik sorunlarla karşılaştıkları ve öykü oluşturma sürecinde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu dijital öykülemenin öğretim sürecinde kullanılmasının; aktif katılım, başarı, motivasyon ve yaratıcılık gibi pek çok açıdan eğitsel avantajının olduğunu belirtmiş ve uygulamaya ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: dijital öyküleme, teknoloji entegrasyonu, öğretmen adayı, matematik öğretimi.

Preservice Mathematics Teachers' Opinions on the Use of Digital Stories and Instructional Environments

Abstract: The purpose of this study is to examine preservice teachers' opinions on the process of preservice education with components through which they learn digital storytelling, develop digital storytelling activities and observe how teachers implement the activities they develop and discuss the effectiveness of those activities. Having been carried out with the case study method, participants of the study were 54 preservice teachers who are attending the third year of the mathematics education department in the Faculty of Education at a state university. The data of the research were collected with written interview forms. At the end of the study, it was revealed that the preservice teachers had technical problems when preparing the digital stories and had experienced difficulties in the process of creating a scenario. Moreover, majority of the preservice teachers stated that using the digital storytelling in instructional processes has many educational advantages such as active participation, achievement, motivation and creativity and reported positive opinions on the application.

Key Words: digital storytelling, technological integration, preservice teachers, mathematics education.

1. GİRİŞ

Hızla gelişmekte ve değişmekte olan teknoloji, yaşamın her alanında kullanılmakta olup günümüz insanların vazgeçilmez bir ihtiyacı haline gelmiştir. Bireylerin teknolojiyi anlayabilmesi, uyum sağlayabilmesi ve ortaya koyduğu fırsatlardan yararlanabilmesi için bilgi, beceri ve alışkanlık kazanmaları gerektiğinden; her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim ve gelişim kaçınılmaz olmuştur (Baki, Yalçınkaya, Özpinar ve Çalık Uzun, 2009; Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016; Oral, 2004). Günlük hayatta yeni teknolojileri kullanmanın gerekliliği ile birlikte eğitimde etkili öğrenmeyi sağlayan yeni yöntemler ortaya çıkmış olup, bu yöntemlerden biri de dijital öykülemedir (Duman ve Göcen, 2015).

Öyküleme geçmişten günümüze karmaşık, zor ve soyut konuları açıklamak için kullanılan basit ama güçlü ve etkili bir araçtır (Duman ve Göcen, 2015; İnan, 2015; Robin, 2006, 2008; Sadik, 2008; Smeda, Dakich ve Sharda, 2014; Van Gils, 2005). Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi ve gittikçe artan popülaritesi ile birlikte geleneksel öykülemenin yerini, dijital öyküleme almıştır (Condy, Chigona, Gachago ve Ivala, 2012).

Son zamanlarda dijital öyküleme, dijital dünyayı eğitimle ilişkilendirmek için okul öncesinden başlayarak yetişkin eğitime kadar kullanılan önemli bir araç haline gelmiştir (Duman ve Göcen, 2015; Incikabi, 2015). Alanyazında dijital öyküleme ile ilgili birçok farklı tanım bulunmaktadır. Genel olarak, belirli bir konuyla ilgili bilgi vermek amacıyla video, grafik, metin, ses ve müzik gibi çoklu ortam öğelerinin öyküleme yoluyla bir araya getirilmesi çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Jakes ve Brennan, 2005; Robin, 2006). Robin'e (2008) göre dijital öyküleme özünde; öğrencilerin bir konuyu seçmesi, bazı araştırmalar yapması, öykü yazması ve ilginç bir öykü oluşturması gibi geleneksel süreçleri kullanarak yaratıcı öykü anlatıcıları olmalarını sağlamaktadır. Dijital öykülemede izleyicilerin sadece dinleyici olarak değil, aynı zamanda süreçte öyküyü etkinleştirebilen ve şekillendirebilen öğrenciler olarak yer alması, onu geleneksel öykülemeden farklılaştırmaktadır (Sadik, 2008; Woodhouse, 2008). Dijital öykülerin; kişisel öykü anlatımı, tarihsel olayların anlatımı ya da belirli bir konuyla ilgili bilgi verme veya öğretme için kullanılan bir araç olma gibi çeşitli kullanım alanları bulunmaktadır (Dogan ve Robin, 2008; Robin, 2008).

Başarılı bir dijital öykü geliştirmek için dijital öykülemenin aşamalarını eksiksiz olarak tamamlamak gerekmektedir (Karakoyun, 2014). Jakes ve Brennan (2005) dijital öykü oluşturma sürecinin adımlarını; yazma, senaryo oluşturma, öykü panosu oluşturma, çoklu ortam öğelerini araştırma, dijital öykü oluşturma ve paylaşma olarak incelemiştir. Dijital öyküler ile çalışılırken öykü geliştirme sürecinde Dijital Öykü Anlatımı Merkezi, dijital öykülemenin yedi bileşeninin dikkate alınmasını önermektedir: Öykünün temel amacını ve yazarın bakış açısını yansıttığı *bakış açısı*; öykünün sonuna kadar izleyicilerin dikkatini çekecek *çarpıcı soru*; öykünün izleyici ile kişisel ve güçlü bir şekilde etkileşim kurmasını sağlayan nitelikte olan *duygusal içerik*; öyküyü oluşturanların öykünün daha iyi anlaşılması için seslendirme yoluyla canlandırma yaptığı *ses kullanımı*; öyküyü desteklemek için uygun ses ve müziklerin kullanıldığı *sesin gücü*; öykünün sade bir şekilde, gereğinden fazla içerik sunulmadan görsel ve seslerin ekonomik olarak kullanıldığı *ekonomi* ile öykünün ne kadar yavaş ya da hızlı ilerleyeceğinin belirlendiği *hız denetimi* (Robin, 2008).

Dijital öyküleme günümüz eğitim dünyasında önemli bir role sahip olup (Karakoyun, 2014); öğretim ortamında öğrencilere içeriği öğretme, aktif araştırmalar yaptırma, yazmayı öğretme gibi çeşitli amaçlarla kullanılabilir (Dogan ve Robin, 2008). Öğrencilerin etkin olarak dijital öykü oluşturma sürecine katılmasıyla; yaratıcı düşünme becerileri, hayal güçleri, araştırma becerileri ve teknolojik yeterlikleri gelişmekte olup; motivasyonları ile akademik başarıları da artmaktadır (Duman ve Göcen, 2015; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012;

Hung, Hwang ve Huang, 2012; Jakes ve Brennan, 2005; Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016; Kocaman-Karaoğlu, 2015; Ohler, 2006; Robin, 2006; Yang ve Wu, 2012). Van Gils (2005) de eğitimde dijital öykülerin kullanımının öğretime çeşitlilik kattığı, eğitimin kişiselleştirilebilmesine fırsat verdiği, ilgi çekici olduğu, gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilebildiği, merak uyandırıcı olduğu ve aktif öğrenme için etkili bir yol olduğu üzerinde durmuştur.

Eğitim alanında değişimin ve gelişimin gerçekleşmesi için gerekli olan faktörlerin en önemlilerinden biri de, eğitim sistemine yenilik getirmekte önemli rol üstlenmekte olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin eğitim kurumlarında değişimi gerçekleştirebilmesi için her şeyden önce kendilerinin değişimi kabul etmeleri, özellikle teknoloji alanında meydana gelen gelişmelerden haberdar olmaları (Baki, 2000; Baki, Yalçınkaya, Özpınar ve Çalık Uzun, 2009; Hardy, 1998; Oral, 2004) ve bilgiye ulaşım kullanan bireyler yetiştirebilmek için teknolojik araç gereçleri etkili bir biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir (Çakır ve Yıldırım, 2009). Son yıllarda yapılan matematik ve diğer alanlardaki araştırmaların birçoğu teknolojinin öğrenmeye ve başarıya olan olumlu katkısını ortaya koymaktadır. Matematiksel içeriğin daha iyi anlaşılması için teknolojinin etkili ve doğru kullanılması gerektiğinden, bu durum Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri kapsamında da ele alınmaktadır. Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 'Matematik Öğretim Durumlarını Planlama ve Düzenleme' yeterlik alanı kapsamında 'Matematik Öğretiminde Teknolojik Kaynakları Kullanabilme' yeterliği incelendiğinde de öğrenmenin daha etkin gerçekleşebilmesi için yazılımlardan yararlanma, teknolojik kaynakları değerlendirerek sistematik olarak kullanma, mevcut olanakları göz önünde bulundurularak öğrencilerin teknolojik kaynaklardan faydalanabilmeleri için uygun ortam hazırlama ve matematik öğreniminde ihtiyaç duyulan teknolojik kaynakları çeşitlendirme gibi göstergelerin bulunduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008).

Öğretmenlerin rollerini nitelikli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için öncelikle alanlarında iyi eğitim almış olmaları gerekmektedir. Bu da üniversite eğitimi sırasında etkili ve yeterli düzeyde alan ve eğitim derslerini almış olmaları, uygulama olanaklarından yeterince yararlanmaları, derslerde gerekli öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanmaları ile mümkün olabilmektedir (Büyükgöze Kavas ve Bugay, 2009). Ancak alanyazında öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan mezun oldukları belirtilmektedir (Ledermen ve Neiss, 2000). Oysaki eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesi, bunun için de öğretmen niteliğini yükseltmeyi sağlayan önemli unsurların başında gelen hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme çalışmalarına daha fazla önem verilmesi gerekmektedir (Büyükgöze Kavas ve Bugay, 2009). Niess ve Garofalo (2006) matematik öğretmenlerinin konuları öğrendikleri şekilde öğretmeyi tercih ettiklerini, bunun için de teknoloji kullanılarak anlatılan derslerin öğretmen adaylarının deneyimlemeleri gerektiğini belirtmiştir (Akt., Demir ve Bozkurt, 2011). Bu durumda hangi teknolojinin nasıl kullanılacağı konusunda doğru kararlar alabilmeleri için öğretmen adaylarına ilgili bilgi ve beceriler edindirilerek; teknoloji çeşitliliği ve teknolojinin kullanımını etkileyen deneyimler sağlandıktan sonra teknolojiyi entegre etmeleri istenmelidir (Demir ve Bozkurt, 2011; Mistretta, 2005).

Teknolojinin eğitime girişiyle birlikte öğrenme ortamlarında yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması da olanaklı hale gelmiştir (Öksüz, Ak ve Uça, 2009). Öğretmenlerin öğretimlerinde kullandıkları yöntem ve teknikler etkili teknoloji kullanımlarını şekillendirmektedir (Çakır ve Yıldırım, 2009). Öğrencilerin çoklu ortam sunumları yapmaları, proje için veri toplama ve yorumlamaları yüksek seviyede teknoloji entegrasyonunun göstergesidir (Cuban, Kirkpatrick ve Peck, 2001). Bu kapsamda dijital öykülemenin özellikle yüksek seviyede teknoloji entegrasyonu açısından matematik öğretiminde etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilceği

düşünülmektedir. Öyküleme, öğrencilerin hayal güçlerine ve duygularına hitap ederek, öğrenmelerini daha anlamlı kılmalarına yardımcı olmaktadır (Goral ve Gnadinger, 2006). Ayrıca son yıllarda matematik eğitiminde öyküler, hem bilginin yaygınlaştırılması hem de matematiğin anlaşılması açısından ilgi görmeye başlamıştır (Schiro ve Lawson, 2004). Matematik eğitiminde öyküler; öğrencilerin sınıfta öğrendikleri ve yaşamları ile ilişkilendiremedikleri gerçekleri, algoritmaları ve prosedürleri anlamalarını sağlamada yardımcı olabilecek güçlü bir bilişsel araçtır (Balakrishnan, 2008). Alanyazında matematik öğretiminde dijital öykülemeye yönelik araştırmaların sınırlı sayıda ve çoğunlukla okulöncesi eğitiminde olmakla birlikte (Casey 2004; Casey, Kersh ve Young 2004; Casey, Erkut, Ceder ve Young, 2008), ilkokul, ortaokul ve lise (Albano ve Pierri, 2014; Goral ve Gnadinger, 2006; Incikabi, 2015), öğretmen ve öğretmen adayları (Gordon, 2011; Incikabi ve Kildan, 2013; İnan, 2015; Kildan ve Incikabi, 2015; Sancar Tokmak ve Incikabi, 2013; Starčić, Cotic, Solomonides ve Volk, 2016) ile yapılan uygulamalarının da bulunduğu görülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu konuda yeteri kadar çalışma yapılmadığı, ülkemizde de özellikle matematik öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Matematik gibi soyut kavramların bulunduğu bir derste öğrencileri de öğrenme sürecine dâhil ederek ilgili kavramların açıklanmasını kolaylaştıran dijital öykülemelere (Albano ve Pierri, 2014) matematik derslerinde daha fazla yer verilmesi gerekmekte ve dolayısıyla da öğretmen yetiştiren kurumlardan, dijital öyküler üretebilen ve eğitim ortamlarına entegre edebilen öğretmenler hazırlamaları beklenmektedir (Incikabi, 2015, s. 165). İlgili tespitlerden hareketle bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının; dijital öykülemeyi öğrendikleri, dijital öyküler oluşturdukları, öykülerin gerçek sınıf ortamında uygulamalarını gözlemledikleri ve uygulamaların etkililiklerini tartıştıkları bir hizmet-öncesi eğitim süresince, süreç üzerine düşüncelerini incelemektir.

2. YÖNTEM

İlgili araştırma, öğretmen adaylarının dijital öyküleme üzerine verilen hizmet-öncesi eğitim süreci hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik, nitel bir çalışmadır (Miles ve Huberman, 1994, s. 9). Çalışmada incelenen durumu detaylı olarak tanımlamak, açıklamak, değerlendirmek ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlandığından özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002; s. 447; Yin, 1994, s. 13).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi matematik öğretmenliği programı üçüncü sınıfına devam eden 42'si kadın ve 12'si erkek olmak üzere toplam 54 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının birinci sınıfta Bilgisayar I ve II, ikinci sınıfta ise Eğitim Teknolojileri Uygulamaları (Seçmeli) ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerini almış olmaları; uygulamada kullanılacak olan yazılımlar konusunda bilgi sahibi olup, uygulamalar gerçekleştirmiş olmaları ile geçmişte öykülemeyle ilgili bilgi ve deneyimlerinin bulunmaması çalışmada temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

2.2. Uygulama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Bu çalışma öğretmen adaylarının dijital öyküleme üzerine aldıkları hizmet-öncesi eğitim sürecini içermektedir. Özel Öğretim Yöntemleri I dersi kapsamında yürütülen araştırmada, dijital öykülerin hazırlanma süreci başlamadan önce ilk iki hafta öğretmen adaylarına dijital öyküleme hakkında bilgi verilmiş, örnekler gösterilmiş, tartışmalar yürütülmüş ve soruları yanıtlanmıştır. Dijital öyküler oluşturulurken öğretmen adayları MovieMaker ve GoAnimate ile süreç içinde birlikte çalışmalarını destekleyen çeşitli internet sayfalarından faydalanmışlardır. Öğretmen adaylarının kullanacakları yazılımları kullanabilme becerilerini geliştirebilmeleri için bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi uzmanı tarafından yine ilk iki hafta süresince

MovieMaker yazılımının nasıl kullanıldığı ve GoAnimate ortamında animasyonun nasıl hazırlanacağı tanıtılmıştır. Ardından öğrenci görüşleri ve heterojen yapıda olmaları dikkate alınarak on tane 5'er kişilik ve bir tane de 4 kişilik olmak üzere on bir grup oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulduktan sonra grup olarak öğrencilerden ilk dijital öykülerini hazırlamaları istenmiştir.

Öğretmen adayları dijital öykülerini oluştururken Dijital Öykü Merkezinin dikkate alınmasını önerdiği bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik, sesin kullanımı, müziğin gücü, ekonomi ve hız denetiminden oluşan yedi bileşeni göz önünde bulundurmışlardır. Dijital öyküleme sürecinde takip edilecek adımlar ise alanyazın incelenerek (Barrett, 2009; Jakes ve Brennan, 2005; Robin, 2014, s. 436) belirlenmiş olup Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Dijital öyküleme süreci

Robin (2006) tüm yeni öğretim yöntemlerinde olduğu gibi, öğrencilerin öykülemeyi kullanmaya başladıklarında onlardan ne beklendiğini öğrenmeleri için zamana ihtiyaçları olacağını; bu aşamada öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte öğrenci çalışmalarını ve süreci takip ederek, akranları ile tartışıp değerlendirebilecekleri ortamların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarından grup olarak gerçekleştirdikleri haftalık etkinlikleri sunmaları istenmiştir. Hazırlanan etkinliklerin her hafta ilgili derste gruplar tarafından sınıfta sunmaları gerçekleştirilmiş, büyük grup tartışmaları ve iki uzmanın değerlendirmesi ile verilen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ilk dijital öyküler dört haftada geliştirilmiştir. Bu sürecin sonrasında gruplar geliştirecek oldukları dijital öykülerini sınıf ortamında uygulamak için bir devlet ortaokulunda görev yapmakta olan gönüllü üç matematik öğretmeni ile görüşmüş; dijital öykülerin hazırlanmasına yönelik olarak, öğretmenlerin uygulamayı yapacakları sınıflarının seviyesi ve hangi kazanımların ele alınacağı belirlenmiştir. Bu süreçte öğretmenlere dijital öyküleme konusunda bilgi verilmiş, ayrıca öğretmenlerin dört ders saati de gözlemlenmiştir. Matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler esnasında 8. sınıf matematik dersi öğretim programında (MEB, 2013) yer alan “Üçgenler, Dönüşüm Geometrisi ve Basit Olayların Olma Olasılığı” alt öğrenme alanlarına yönelik dijital öykülerin geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu alt öğrenme alanlarının seçilmesinin sebebi ilgili kazanımlara yönelik gerçekleştirilebilecek uygulamaların öyküleme için uygun nitelikte olabileceğinin düşünülmesi ve matematik öğretmenlerinin bu konuların öğretimini ilgili sıra ile yapacaklarını belirtmiş olmalarıdır. Ayrıca, 8. sınıf öğrencilerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına hazırlanmalarından dolayı eğlenerek öğrenmelerini ve tekrar etmelerini sağlayarak motivasyonlarını yükselteceği düşüncesi ile bu sınıf seviyesi seçilmiştir. Görüşmelerin ardından gruplar taslak öykülerini hazırlamışlardır. İlgili aşamada öğretmen adaylarından yeni dijital öyküleri için grup olarak gerçekleştirdikleri haftalık etkinlikleri diğer gruplara sunmaları istenmiştir. Yapılan her sunumun ardından büyük grup tartışmaları ve iki uzmanın değerlendirmeleri sonucu verilen dönütler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Matematik öğretmenleri tarafından öğretim ortamlarında

kullanılacak olan dijital öykülerin oluşturulma süreci beş hafta sürmüştür. Hazırlanan dijital öyküler derslerin farklı süreçlerinde dört hafta boyunca uygulanmıştır. Bu uygulamalar öğretmen adayları tarafından gözlenmiş, ardından uygulama esnasında karşılaşılan zorluklar ve bunların nasıl aşılabileceği tartışılmıştır. Sonrasında hazırlanan dijital öyküler tekrar gözden geçirilerek revize edilmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri dijital öykülere ilişkin örnek ekran görüntüleri Şekil 2'de yer almaktadır.



1194

Şekil 2. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan dijital öykülerin örnek ekran görüntüleri

Verilen hizmet-öncesi eğitimin ardından öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması amacıyla; araştırmacılar tarafından geliştirilen, iki uzman görüşü ile son şekli verilen ve beş açılı sorudan oluşan yazılı görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunda yer alan sorular şu şekildedir: i) Dijital öykülerinizi hazırlarken nelere dikkat ettiniz? ii) Dijital öyküleme sürecinde karşılaştığınız problemler nelerdir ve bu problemlerin üstesinden nasıl geldiniz? iii) Dijital

öykülemenin matematik öğretiminde kullanımına yönelik düşünceleriniz nelerdir? iv) Göreve başladığınızda matematik derslerinizde dijital öykülemeyi kullanmayı tercih eder misiniz? Neden? v) Dijital öyküleme üzerine almış olduğunuz eğitim sürecini değerlendiriniz.

2.3. Veri Analizi

Bu araştırmada yazılı görüş formlarından elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verilerin açıklanmasını sağlayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 227). Çalışmada verilerin analizinden önce araştırma soruları kapsamında genel bir kavramsal yapı oluşturularak genel temalar belirlenmiş, kodlama yapılarak kendi içinde tutarlı ve bütünlük içinde olan bölümler tespit edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 232). Araştırmanın yazılı görüş formlarından elde edilen kodlamaları temalar ile birlikte iki alan uzmanı tarafından incelenmiş, görüş ayrılığı olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve kodlama güvenilirliği uyum yüzdesi indeksi %86 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer %70'in üzerinde olduğundan ilgili araştırma için kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Verilerin analizi sırasında katılımcıları birbirinden ayırt edebilmek amacıyla öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, ÖA3,... şeklinde kodlanmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının dijital öyküleri oluşturma ve uygulama sürecine yönelik düşünceleri alınmış ve elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.1.Öğretmen Adaylarının Dijital Öyküleri Hazırlama Sürecinde Dikkate Aldıkları Hususlara İlişkin Görüşleri

Katılımcılardan öncelikle oluşturdukları dijital öyküleri hazırlarken göz önünde bulundukları hususlara ilişkin görüşleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının ilgili konu hakkındaki görüşlerine ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen kodlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Dijital Öyküleme Sürecinde Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Kodlar

Tema	Kodlar	f*
Dijital Öyküleme Sürecinde Dikkat Edilen Hususlar	Matematik dersi öğretim programının incelenmesi	41
	Öğretim üyelerinden görüş alınması	38
	Öğrenci seviyesini göz önünde bulundurulması	27
	Eğlenerek öğrenmeye katkı sağlaması	23
	Matematik öğretmenleri ile görüşmelerin yapılması	22
	Günlük yaşamla ilişkilendirmeye önem verilmesi	17
	Öğrenciler ile görüşmelerin yapılması	2

* : Bazı öğretmen adaylarının cevapları birden fazla kod altında yerleştirildiği için toplam frekans değeri 54'ü aşabilir.

Katılımcıların çoğu dijital öyküleme sürecinde matematik dersi öğretim programını detaylı olarak incelediklerini, öğretim üyelerinden görüş aldıklarını ve öğrenci seviyesini göz önünde bulunduklarını ifade ederken; bazıları da eğlenerek öğrenmeye katkı sağlamasını amaçladıklarını, matematik öğretmenleri ile görüşmeler yaptıklarını ve günlük yaşamla

ilişkilendirmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili ÖA17 ve ÖA52 öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“[...] Grup üyeleri ile bir araya geldik. Kazanımımızın günlük hayatla ilişkisini ortaya koyan videolar, forumlar vb. inceledik. Matematik öğretim programı çerçevesinde belirtilen yönergelerden yararlanarak yaş düzeyine uygun olarak dijital öykümüzü oluşturduk.” (ÖA 17)

“[...] Kazanımımızdan yola çıkarak öğrencilerin yapması gereken çıkarımları tespit ettik. Bu doğrultuda konuların kalıcılığını artırmak için günlük hayattan örnekler bulmaya yani hayatın içinden karşılaşacakları durumlardan hareket etmeye çalıştık ve öykülerimize ekledik. Örneğin; yansıma, dönme vb.” (ÖA 52)

Diğer öğretmen adaylarından farklı olarak aynı grupta bulunan iki öğretmen adayı (ÖA32 ve ÖA33) öğrencilerle de görüşmeler gerçekleştirdiklerinden söz etmişlerdir. Bu konu hakkındaki ÖA33 öğretmen adayının görüşü aşağıda yer almaktadır:

“İlk dijital öykülerimizi matematik öğretim programını inceleyerek grup içinde tartışarak kararlaştırdık. [...] İkincisi olan öğrencilere uygulanana ise matematik öğretmenleri ve grup arkadaşlarım ile görüşerek belirledik. [...] Kazanıma uyan, eğlenceli, öğretici, öğrencilerin sıkılmadan zevk alarak izleyecekleri bir senaryoyu değişik okullardaki öğrencilere de danışarak oluşturduk. Bunu da Karagöz ve Hacivat oyunu olarak kararlaştırdık [...]” (ÖA 33)

3.2. Öğretmen Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecinde Karşılaştıkları Problemler ve Çözümlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının dijital öykülerini oluştururken karşılaştıkları problemler ve bu problemleri nasıl çözdüklerine ilişkin verilerin analizi sonucu Tablo 2’de belirlenen üç temaya ulaşılmış ve bunlara ilişkin kodlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2
Dijital Öyküleme Sürecinde Karşılaşılan Problemler ve Problemlerin Çözümlerine İlişkin Tema ve Kodlar

Temalar	Karşılaşılan Problemlere İlişkin Kodlar	f*	Problemlerin Çözümlerine İlişkin Kodlar	f*
Teknik Sorunlar	MovieMaker yazılımı ve GoAnimate ortamında animasyon hazırlama	31	Öğretim üyelerinden yardım alma	31
	Ses kaydının netliği	17	Deneyerek üstesinden gelme	8
	Ses hızının öykü akışı ile uyumu	9		
	Ses seviyesinin az ya da çok olması	7		
	Arka plan için uygun müzik seçimi	3		
	Video çekimi	1		
Öykü Hazırlamanın Zor Olması	Öyküyü kurgulama	15	Öğretim üyeleri ve akranlardan görüş alma	21
	Soyut kavramları somutlaştırmaya çalışma	13	Matematik öğretmenleri ile görüşme	11
	Çizgi resim yapma	11	Öğrenciler ile görüşme	7
	Seviyeye uygun yazma	4		
	Öykü karakterlerine karar verme	3		
	Gereğinden fazla bilgi verme	1		
Grup Çalışmasında Kaynakların Sorunları	Birlikte çalışma	7	Bireysel çalışma	7
	İşbölümündeki görev ve sorumlulukların yerine getirilmemesi	5		
	Grup üyelerine bağımlı olma	3		
	Eşit olmayan iş yükleri	1		

* : Bazı öğretmen adaylarının cevapları birden fazla kod altında yerleştirildiği için toplam frekans değeri 54'ü aşabilir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital öykülerini geliştirirken karşılaştıkları problemlerin başında süreçte yaşanan teknik sorunların ve öykü hazırlamanın zorluğunun geldiği görülmektedir. Farklı gruplarda bulunan öğretmen adayları karşılaştıkları teknik problemleri ve bu problemlerin üstesinden nasıl geldiklerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Bilgisayar ve programdan kaynaklanan sıkıntılar yaşadık. Programdan kaynaklanan sıkıntıları programları tanıtan öğretim elemanına danışarak aştık. Sonrasında uygulama için hazırladığımız dijital öykülerde ise artık alıştığımızdan bu konuda sıkıntı yaşamadık. [...]” (ÖA 13)

“MovieMaker programını dijital öyküler için ilk defa kullanırken zorluk çektik. Deneme-yanılma yoluyla üstesinden geldik. [...] Kaliteli, net ve hışırtısız ses elde etmek için defalarca deneme yaptığımız oldu.” (ÖA 42)

“Videoları hazırlarken teknik anlamda bazı zorluklarla karşılaştık. Örneğin, ses kayıtlarını videoya uygun bir şekilde düzenlerken bazı sorunlarla karşılaştık. Gerekli yardımı alarak düzelttik.” (ÖA 31)

Öğretmen adaylarının açıklamalarından grupların süreç içinde genellikle teknik sorunlarla karşılaştıkları, bu problemleri yardım ve görüş olarak ya da denemeler yaparak çözdükleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise öykü yazımı aşamasında; öyküyü kurgulama, seviyeye uygun yazma, çizgi resim yapma, soyut kavramları somutlaştırma gibi engellerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu karşılaştıkları bu problemlerin üstesinden, derslerde öğretim üyesi ve akranlarıyla tartışarak görüş alma ile matematik öğretmenleri ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirerek, geldiğinin üzerinde durmuştur. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Grubumuzdaki arkadaşların hepsi öyle bir toplanmışız ki öykü yazmak için hayal gücü ve yaratıcılık sıfır, hiç yok. Ne yapacağız, ne yazacağız? Daha önce hiç böyle bir şey yazmamışız. Çok düşündük başta, çok sorun yaşadık. En büyük hatamız başta yazamadığımız için anlatacağımız konuyu detaylı ve etkili bir şekilde nasıl anlatırız noktasına odaklanmaktan ziyade konu içindeki bilgileri art arda sıralamaya çalışmamız oldu. Bu yüzden ilk dijital öykümüzü yazarken çok zorlandık. Ama sonrasında diğer gruplara danıştık, tartıştık ve fikir aldık yaptıklarımız için. [...]” (ÖA 17)

“Dijital öykümüzde vereceğimiz konu çok soyuttu. Doğal olarak bu da bizi öykü yazarken zorladı. Ayrıca seviyeye göre yazmaya çalışmak da zordu. ‘Basit mi oldu, çok zor mu oldu, anlamazlar mı?’ diye düşündük hep. [...] Ama sınıftaki diğer arkadaşların çok faydası oldu süreç içinde bize. Sunum yaparken takıldığımız yerleri hep birlikte tartıştık, çözüm bulmaya çalıştık.” (ÖA 53)

Ek olarak aynı grupta yer alan üç öğretmen adayı başlangıçta çeşitli fikirleri olduğunu, öykülerine ve öykülerindeki karakterlere karar vermekte zorlandıklarını, bu zorluğu da okullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri ile görüşmeler gerçekleştirerek aştıklarını belirtmişlerdir. Diğer katılımcılardan farklı olarak yedi öğretmen adayı ise grup çalışmasından kaynaklanan birlikte çalışma, işbölümündeki görevlerin yerine getirilmemesi, diğer

arkadaşlarına bağımlı olma ve grup içinde eşit olmayan iş yükleri gibi problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Dijital Öykülemenin Matematik Öğretiminde Kullanımına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının dijital öykülemenin matematik öğretiminde kullanımına ilişkin düşünceleri incelendiğinde çoğunlukla dijital öykülemenin avantaj ve dezavantajlarının üzerinde durdukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının dijital öykülemenin matematik öğretiminde kullanımına yönelik belirttikleri avantajlara ilişkin ortaya çıkan temalar ve bunlara ilişkin kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3
Dijital Öykülemenin Avantajlarına İlişkin Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f*
Öğretme İlişkin Avantajlar	Öğrenmenin kolay ve kalıcı olmasını sağlaması	38
	Sürece aktif katılımı sağlaması	35
	Başarıyı artırması	27
Avantajlar	Uygulamada zamanı ekonomik kullanmayı sağlaması	8
	Öğrenme ortamına çeşitlilik katması	3
Duyuşsal Avantajlar	İlgi çekici olması	43
	Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması	29
	Derse güdülemede etkili olması	29
	Motivasyonu artırması	11
Becerilere İlişkin Avantajlar	Yaratıcılığı geliştirmesi	21
	Teknolojik yeterlikleri geliştirmesi	19
	Araştırma becerisini geliştirmesi	15
	Günlük yaşamla ilişkilendirme fırsatı vermesi	13

* : Bazı öğretmen adaylarının cevapları birden fazla kod altında yerleştirildiği için toplam frekans değeri 54'ü aşabilir.

Tablo 3 incelendiğinde dijital öykülemenin öğretmen adayları tarafından üzerinde en fazla durulan avantajları arasında 'ilgi çekici olması, öğrenmenin kolay ve kalıcı olmasını sağlaması, sürece aktif katılımı sağlaması, derse güdülemede etkili olması, eğlenerek öğrenmeyi sağlaması ve başarıyı artırması' gelmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunun dijital öykülemenin; kullanılan video, animasyon, ses gibi çoklu ortam öğelerinden dolayı etkili bir araç olduğunu belirtmeleri; bazı öğretmen adaylarının da matematiğin zor bir ders olduğunu düşünen öğrencilerin önyargılarının yıkılarak, matematik öğrenmenin kolay ve eğlenceli olduğunu düşünmelerini sağlayabileceğini ifade etmeleri dikkat çekmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital öykülemenin dezavantajlarına ilişkin görüşlerinin analizinden ortaya çıkan kodların frekans değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4
Dijital Öykülemenin Dezavantajlarına İlişkin Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f*
Öğreten Açısından	Öykü yazımının zor olması	33
	Hazırlanmasının zaman alıcı olması	43
Öğrenen Açısından	Dikkat dağıtması	11
	Her öğrenen için uygun olmaması	5
Öğretim Açısından	Her kavram ya da kazanım için uygun olmaması	21
	Her zaman öğretimin her aşaması için uygun olmaması	15
	İyi planlanıp hazırlanmadığı durumlarda etkili öğretimin gerçekleşmemesi	37

* : Bazı öğretmen adaylarının cevapları birden fazla kod altında yerleştirildiği için toplam frekans değeri 54'ü aşabilir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital öykülemenin dezavantajlarını öğrenen, öğrenen ve öğretim kapsamında değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların dijital öykülemenin dezavantajlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"[...] Dijital öykülemeyi kullanmak için iyi bilmek gerekiyor, üzerine çok uğraşmak gerekiyor. Eğer iyi hazırlanmazsa öğrencilerin dikkatleri dağınık ve konuyu öğrenemezler." (ÖA 28)

"Matematiksel bilgi ve becerilerin sadece dijital öyküleme ile kavratılmaya çalışılması kazanımın anlaşılması noktasında yeterli değildir. [...] Üstelik hep bu şekilde ders işlenirse artık öğrenciler sıkılırlar, farklı bir şey olmaz o artık. O yüzden de dikkat çekmez." (ÖA 9)

"Bu yöntemin matematik konularının hepsinin anlatımında etkili olmayacağını düşünüyorum. Bazen öğretme-öğrenme süreci için, bazen de ölçme-değerlendirme süreci için uygun olabilir. Bu yöntem pekiştirme ya da konunun anlatımında destekleyici olurken bazı durumlarda konunun birebir öğretiminde yeterli olmayabilir." (ÖA 11)

3.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yaşamlarında Dijital Öykülemeyi Kullanmaya İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına göreve başladıklarında derslerinde dijital öykülemeyi kullanmayı tercih edip etmeyecekleri sorulduğunda, katılımcılar farklı durumlar belirterek tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi tercih etme durumlarına ilişkin kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
İleride Dijital Öykülemeyi Tercih Etme Durumlarına İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f*
Dijital Öykülemeyi Tercih Etme Durumları	Uygun olabileceği düşünülen kazanımlarda tercih etme	30
	Öğrencilerin dikkatini çekerek kalıcı ve etkili öğrenmeye katkı sağlayacağından tercih etme	13
	Çok zaman alıcı olması sebebiyle ancak hazır dijital öykülere erişebilmeleri durumunda tercih etme	15
	Okulların gerekli donanıma sahip olması ve teknik desteğin sağlanması durumunda tercih etme	2

* : Bazı öğretmen adaylarının cevapları birden fazla kod altında yerleştirildiği için toplam frekans değeri 54'ü aşabilir.

Katılımcıların ileriki öğretim uygulamalarında dijital öykülemeyi kullanmaya yönelik düşünceleri aşağıda yer almaktadır.

"Bazı kazanımlarda tercih ederim. Zor anlaşılan kavramlara yönelik kullanım özellikle. Ama her kavram için uygun olduğunu düşünmüyorum, özellikle matematikte. Kullanma nedenim de daha kalıcı öğrenmeyi sağlayacağından." (ÖA 7)

"İleride tercih ederim. Çünkü dijital öyküleme kalıcı ve etkili bir anlatım sunma imkânı sağlar ve sınıfta öğrencilerin dikkatini çekecek farklı bir şey kullanmış olurum." (ÖA 23)

“Dijital öykülerin hazırlanması oldukça zaman alıyor. Fakat hazır dijital öyküleri öğrencileri güdülemek ve dersi zevkli hale getirmek amacıyla ara ara kullanabilirim. Her zaman tercih edeceğim bir yöntem değil.” (ÖA 25)

“Açıkçası ben bunu hazırlamak için vakit harcamazdım. Elde olan hazır dijital öyküler varsa onları kullanırım. Yoksa da her konu için uğraşmam. [...]” (ÖA 38)

Öğretmen adaylarından ikisinin (ÖA29 ve ÖA52) diğerlerinden farklı olarak dijital öykülemeyi öğretim ortamlarında kullanılabilmeleri için öncelikle okulların gerekli donanımına sahip olması ve teknik desteğin sağlanması gerektiği üzerinde durmuş olması dikkat çeken bulgular arasındadır.

3.5. Öğretmen Adaylarının Verilen Hizmet-Öncesi Eğitime İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarından son olarak, dijital öyküleme üzerine almış oldukları hizmet-öncesi eğitimi değerlendirmeleri istenmiştir. Verilen eğitim ile ilgili görüşlerin verilerinin analizi sonucu Tablo 6’da belirlenen iki temaya ulaşılmış ve ilişkili kodlar tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Verilen Hizmet-Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesine İlişkin Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar	f*
Faydalar	Teorik bilgileri uygulamaya dönüştürülebilecek ortamların sağlanması	34
	Araştırarak ve akranlar tarafından hazırlanan dijital öykülerden yeni bilgilerin farklı bakış açılarıyla öğrenilmesine fırsat tanınması	28
	Büyük grup tartışmalarının etkin öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlaması	22
	Gerçek sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamaların gelecek uygulamaların nasıl gerçekleşebileceği konusunda fikir vermesi	13
Öneriler	Yeni ve çağa uygun yöntemlere yönelik verilen eğitimlerin artırılması	3
	Daha yetkin olabilmek için sınıf ortamında uygulama aşamasında uygulayıcı olarak dâhil olunması	3

* : Bazı öğretmen adaylarının cevapları birden fazla kod altında yerleştirildiği için toplam frekans değeri 54’ü aşabilir.

Öğretmen adaylarının verilen hizmet-öncesi eğitime yönelik değerlendirmelerini yaparken bu eğitimin faydalarına değindikleri ve önerilerde buldukları Tablo 6’dan anlaşılmaktadır. 34 öğretmen adayı öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülebileceği ortamların sağlanmasının etkili olduğunu, 28 öğretmen adayı kendilerinin araştırarak öğrenmelerine ve diğer grupların hazırladığı dijital öykülerden yeni bilgileri farklı bakış açılarıyla öğrenmelerine fırsat tanıdığını, 22 öğretmen adayı sunumlar ile birlikte yürütülen büyük grup tartışmalarının etkin öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağladığı düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. 13 öğretmen adayı ise gerçek sınıf ortamında gerçekleştirilen dijital öyküleme uygulamalarının gözlenmesinin ilgili konuda karşılaşılabilecek problemler ve bu problemlere ilişkin çözüm önerileri hakkında bilgi vererek, daha etkili uygulamaların nasıl gerçekleşebileceği konusunda fikir verdiğini ifade etmiştir. Ek olarak 3 öğretmen adayı özellikle dijital öyküleme gibi günümüz koşullarında yeni ve çağa uygun yöntemlere yönelik verilen eğitimlerin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar (3 öğretmen adayı) diğerlerinden farklı olarak; geliştirilen dijital öykülerin sınıf ortamında uygulama aşamasında sürece gözlemci olarak değil de, sürece uygulayıcı olarak katıldıkları durumda daha yetkin olabileceklerini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüzde artık öğretmenlerin hem teknolojiyi iyi derecede kullanma becerileri sergileyebilmeleri hem de bu teknolojileri öğrenme-öğretme süreçlerinde verimli olarak kullanabilmeleri gereklidir (Gündüz ve Odabaşı, 2004; Öksüz, Ak ve Uça, 2009). Eğitimde teknoloji kullanımı özellikle zor ve karmaşık olan matematik öğrenme sürecinde merak uyandırmada etkilidir (Incikabi, 2015).

Matematik öğretiminde öyküleme; öğrencilerin aktif olmalarını sağlayan, problem çözme becerilerini geliştiren (Albano & Pierrri, 2014), zor kavramları anlamalarını derinleştirmelerini, matematiksel fikirleri tartışmalarını, yazmalarını, okumalarını ve dinlemelerini sağlayan eğlenceli ve çok yönlü bir araçtır (Goral ve Gnadinger, 2006). Dijital öykülemenin yüksek düzeyde teknoloji entegrasyonu açısından matematik öğretiminde etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilirliği düşünülerek gerçekleştirilen çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının dijital öykülerini oluştururken karşılaştıkları problemlerin neler olduğu ve bu problemleri nasıl çözdüklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun teknik sorunlarla karşılaştıkları ve senaryo oluşturma sürecinde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Kildan ve Incikabi (2013), Karakoyun (2014), İnan (2015) ile Karatay, Bozkurt ve Hava'nın (2016) çalışmalarında da öğretmen adayları benzer sorunlarla karşılaşmışlardır. Jakes ve Brennan (2005) sesin kaydedilmesinin (seslendirme) dijital öykülerin hazırlanmasındaki en zor bileşen olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adayları dijital öykülerini oluştururken özellikle sesin kaydedilmesi sürecinde zorlandıklarının üzerinde durmuşlardır. Benzer olarak İnan'ın (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının video oluşturma gibi dijital okuryazarlık gerektiren aşamalarda yardıma ihtiyaçları olduğu gözlemlenmiştir. Jakes ve Brennan (2005) öykü panolarının hazırlanması aşamasını birçok öğrencinin sevmediğini, süreçte zorluk olarak gördüğünü ve öğretmenlerin çoğunun önemli olduğu halde bu adımı geçtiğinden söz etmiştir. Karakoyun (2014) çalışmasında da katılımcılar hikâye panosu oluşturmayı beğenmediklerini ve gereksiz gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada öğretmen adaylarının bu basamağı bir engel olarak belirtmiş olmamaları dikkat çekmiştir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun dijital öykülemenin öğretim ortamlarında kullanımının ilgi çekici, öğrenimi kolay ve kalıcı kılıcı, sürece etkin katılımı sağlayıcı, derse güdüleyici ve eğlenerek öğrenmeyi sağlayıcı etkisi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Benzer olarak Karakoyun (2014) ve İnan (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarından; Yüksel, Robin ve McNeil (2011) ile Xu, Park ve Baek (2011) dijital öykülemenin kolay ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğinden; Van Gils (2005) ilgi çekici olduğundan; Karakoyun (2014), Robin (2006) ve Xu, Park ve Baek (2011) ise aktif öğrenmeyi sağladığından bahsetmişlerdir. Karataş, Bozkurt ve Hava'nın (2016) tarih öğretmeni adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda da dijital öykülemenin ilgi çekici olması, öğrenmeyi kolaylaştırması, kalıcı ve aktif öğrenmeyi sağlaması gibi faydalarının olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmada öğretmen adayları, sınıf içinde dijital öyküleme uygulamalarının başarı ve motivasyona da olumlu etkileri olduğuna değinmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucunu destekleyen birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Long (2011) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasının sonucunda katılımcıların dijital öyküleme sürecini motive edici ve değerli bir deneyim olarak bulduklarını tespit etmiştir. Yang ve Wu (2012) çalışmalarının sonunda dijital öykülemenin öğrencilerin başarı ve motivasyonları üzerinde olumlu etkisinin olmasının yanı sıra öğrenmeyi kolaylaştırdığı, keşfetme ve öğrenme isteklerini de artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Hung, Hwang ve Huang'ın (2012) gerçekleştirdikleri deneysel çalışmanın sonucunda dijital öyküleme ile öğrenim gören öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının ve başarılarının arttığı

belirlenmiştir. Göçen (2014) de dijital öykülemeye dayalı öğrenimin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisini incelediği ve deneysel olarak desenlediği tez çalışmasında, dijital öykülemenin akademik başarıyı artırma ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanımı üzerinde Powerpoint sunum destekli öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karataş, Bozkurt ve Hava (2016) ise çalışmalarında, öğretmen adaylarının dijital öykülemenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını düşündüklerini belirlemiştir.

Çalışmada bazı öğretmen adayları da öğretim ortamında dijital öykülemenin kullanılması ile kazanımların günlük yaşamla daha kolay ilişkilendirilebileceğini, öğrenenlerin yaratıcı düşünme ve araştırma becerileri ile teknolojik yeterliklerinin gelişeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Nitekim alanyazın incelendiğinde de dijital öykülemenin öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumları ile bütünleştirmeyi sağladığının (Di Blas, Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2009; Kocaman-Karaoğlu, 2015; McLellan, 2006; Woodhouse, 2008) öğrencilerin araştırma (Ohler, 2006; Robin, 2006) ve yaratıcı düşünme becerilerini (Duman ve Göcen, 2015; Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen, 2012; Karataş, Bozkurt ve Hava, 2016; Woodhouse, 2008), teknolojik yeterliklerini (Jakes ve Brennan, 2005; Kocaman-Karaoğlu, 2015; Robin, 2006) geliştirdiğinin üzerinde durulduğu görülmektedir. İnan'ın (2015) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında da katılımcıların üzerinde durdukları hususlardan biri de dijital öykülemenin matematik bilgilerinin günlük yaşam ile ilişkilendirmesini kolaylaştırdığı olmuştur.

Van Gils (2005) dijital öykülemenin geleneksel yöntemlere göre daha fazla çeşitlilik sunacağını belirtmekte ve bu hususu dijital öykülemenin en açık avantajlarından biri olarak görmektedir. Dijital öykülemenin üretme gücünden dolayı öyküler çeşitlilik göstermekte, bu durum da öğrenmeyi monotonluktan ve sıkıcı olmaktan kurtarmaktadır. Bu çalışmada da bazı öğretmen adayları dijital öykülemenin sınıftaki öğrenme ortamına çeşitlilik kattığından söz etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmının ise dijital öykülerin uygulama aşamasında zamanı ekonomik kullanmayı sağladığı düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Karataş, Bozkurt ve Hava'nın (2016) çalışmasından elde edilen dijital öykülerin öğretim ortamında kullanılmasının konuların özet şeklinde verilmesi açısından faydalı olabileceği sonucu, çalışmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen (2012) çalışmalarında dijital öykülemenin materyal olarak ve sunumun tekrar kullanılması durumunda öğretimde zaman kazandırabileceği sonucu da çalışmanın ilgili sonucuna paralel niteliktedir.

Dijital öykülemenin olumsuzlukları arasında öğretmen adayları tarafından en çok vurgulanan hususlar; hazırlanmasının zaman alıcı olması, iyi planlanıp hazırlanmadığı durumlarda etkili öğretimin gerçekleşmemesi ve öykü yazma sürecinin zor olması olmuştur. Robin (2006) dijital öykülemenin öğrenenler ve öğreticiler için birtakım zorlukları barındırdığını ifade ederek; etkili ve iyi hazırlanmamış dijital öykülerin amaca ulaşmayı engellediği ve de dijital öykülemenin çok zaman alabileceği üzerinde durmuştur. Benzer olarak Woodhouse (2008) de dijital öykülerin hazırlanmasının çok zaman almasını dezavantaj olarak değerlendirmiştir. Duveskog, Tedre, Sedano ve Sutinen (2012) ise çalışmalarında dezavantajlar arasında yeni dijital araçları öğrenmek için harcanan zaman ile kayıt ve düzenleme için gerekli olan zamanı göstermişlerdir. İnan'ın (2015) çalışmasında da öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi zaman açısından ekonomik olarak bulmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bir kısmının ise dijital öykülemenin her konu için ve öğretimin her aşaması için uygun olmadığını ve de etkili hazırlanmadığı ya da sürekli kullanıldığı durumda öğrencilerin dikkatlerini dağıtabileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Benzer olarak Yüksel, Robin ve McNeil (2011) çalışmalarında dijital öykülemenin öğretim ortamlarında sürekli olarak kullanılmasının dikkat dağıtıcı olabileceğini ve öğretmenin süreci etkili bir şekilde planlamasının

bu problemi çözebileceğini belirtmişlerdir. Woodhouse (2008) öykülemelerin görselleştirme becerilerini gerektirdiğini, dolayısıyla da her bireyin öğrenmesi için uygun olmayacağını belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının bazıları dijital öykülemenin her öğrenen için uygun bir yöntem olmadığı görüşündedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında öğretimleri esnasında dijital öykülemeyi kullanmayı istedikleri belirlenmiştir. Bu sonuç Doering, Beach ve O'Brien (2007), Sadik (2008) ile Karataş, Bozkurt ve Hava'nın (2016) çalışmalarının öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretim ortamlarında dijital öykülemeyi kullanma konusunda istekli olma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İnan'ın (2015) çalışmasında ise öğretmen adaylarının dijital öykülemeyi sevdiği ve öğretimlerinde kullanacaklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Karakoyun'un (2014) çalışmasında ise öğretmen adaylarının tamamının gelecekte eğitim hayatlarında dijital öykülemeyi kullanmayı düşündükleri belirlenmiştir.

Katılımcıların bazıları öğretim ortamlarında dijital öykülemenin kullanılabilmesi için okulların gerekli donanımına sahip olması ve teknik desteğin sağlanması koşullarının gerçekleşmesi gerektiğini düşünmektedir. Ertmer (1999) öğretim sürecinde teknoloji kullanılırken bazı engellerle karşılaşıldığını belirtmiş ve teknoloji entegrasyonuna engel olan nedenleri iki grupta(i.araç-gereç, eğitim ve teknik destek yetersizliği, ii. öğretmen tutumu ve zayıf öğretmen-öğrenci ilişkisi) sınıflandırmıştır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde okullarda yeterli teknik desteğin sağlanması durumunda öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme-öğretme sürecinde kullanabilecekleri görülmektedir (Assan ve Thomas, 2012; Çakır ve Yıldırım, 2009; Yılmaz, 2011).

Öğretmen adaylarından aldıkları eğitimi değerlendirmeleri istendiğinde verilen eğitimin faydalarına değindikleri, bazı öğretmen adaylarının da özellikle dijital öyküleme gibi günümüz koşullarında işe yarayacak olan yöntemlere yönelik verilen eğitimlerin artırılması ve uygulayıcı olarak sürece dâhil olabilmek konusunda öneride buldukları ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçtan farklı olarak Büyükgöze Kavas ve Bugay (2009) öğretmen adaylarının hizmet-öncesi eğitimleri sırasında karşılaştıkları eksikliklere ve bu eksikliklere yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmalarında; öğretmen eğitimi programında verilen eğitimin mezuniyet sonrası için yetersiz görüldüğü, yapılan uygulamaların etkili öğretmenlik becerilerini kazandırma açısından yetersiz kaldığı ve teorik bilginin çok fazla olmasının öğrenciler tarafından hizmet-öncesi eğitimde görülen eksikliklerin başında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çözüm önerisi olarak da derslerde uygulamaların iyileştirilmesinin gerektiğini, öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesinin gerektiğini ve ders içeriklerinin günümüz koşullarıyla uyumunun sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Arslan ve Özpınar'ın (2008) çalışmasında da öğretmen adayları, yeni teknolojilerin derslerde kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmelerine rağmen; gerçek sınıf ortamında yeteri düzeyde uygulama imkânı bulamadıklarından öğretmenlik sürecinde uygulamayla ilgili endişeleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Akran değerlendirmesi, grup tartışmalarının teşviki, öğretmenin gözlemleri ve geribildirimde bulunması etkili dijital öyküleme sürecinde önemlidir (Kearney, 2011). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının sunumlar ile birlikte yürütülen büyük grup tartışmalarının etkili öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Alanyazında birçok araştırmacının eğitim ortamlarında yer alabilecek etkili ve güçlü bir araç olarak gösterdiği dijital öykülemenin daha etkin uygulanabilmesi için öğretmen adaylarının fakülteden mezun olmadan, mevcut öğretmenlerin de hizmet-içi eğitimlerde bu konuda nitelikli bir şekilde eğitim alarak yaygınlaştırılması ve dijital öykülemeyi öğretim süreçlerinde kullanmaları sağlanabilir. Bu araştırma matematik öğretmenliği programında öğrenim

görmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenliği programında bulunan öğrencilere de benzer eğitim verilerek farklı seviyelerdeki matematik kazanımlarına yönelik havuz oluşturulabilir ve öğretmen adaylarının oluşturdukları dijital öykülerin öğretim materyali olarak paylaşılması sağlanabilir. Bu araştırmada dijital öyküler grup çalışması yoluyla oluşturulmuştur, ancak bazı öğretmen adayları bunu bir engel olarak görmüştür. Dolayısıyla katılımcılara bireysel olarak dijital öykü oluşturma fırsatı da tanınabilir.

KAYNAKLAR

- Albano, G. ve Pierri, A. (2014). Digital storytelling for improving mathematical literacy. In S. Carreira, N. Amado, K. Jones ve H. Jacinto (Eds), *Proceedings of the Problem@Web international conference: technology, creativity and affect in mathematical problem solving* (pp. 23–34). Faro: Universidade do Algarve.
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Assan, T. ve Thomas, R. (2012). Information and communication technology Integration into teaching and learning: Opportunities and challenges for commerce educators in South Africa. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 8(2), 4-16.
- Atıcı, M. (2001). Öğretmen yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
- Baki, A. (2000). Preparing student teachers to use computers in mathematics classroom through a long-term preservice course in Turkey. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 343-362.
- Baki, A., Yalçınkaya, H. A., Özpinar, İ. ve Çalık Uzun, S. (2009). Comparing views of primary school mathematics teachers and prospective mathematics teachers about instructional technologies. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(1), 65-83.
- Balakrishnan, C. (2008). *Teaching secondary school mathematics through storytelling* (Master dissertation, Simon Fraser University).
- Barrett, H. (2009). *How to create simple digital stories*. electronicportfolios.com/digistory/howto.html adresinden 12.02.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Cakir, R. ve Yildirim, S. (2009). What do computer teachers think about the factors affecting technology integration in schools. *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Casey, B. (2004). Mathematics problem-solving adventures: A language-arts-based supplementary series for early childhood that focuses on spatial sense. In D. H. Clements, J. Sarama & A.-M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 377-389). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Casey, B., Erkut, S., Ceder, I. ve Young, J. M. (2008). Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 29-48.

- Casey, B., Kersh, J. E. ve Young, J. M. (2004). Storytelling sagas: An effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 167-172.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D. ve Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H. ve Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- Demir, S. ve Bozkurt, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonundaki öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 850-860.
- Di Blas, N., Garzotto, F., Paolini, P. ve Sabiescu, A. (2009, December). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a three-years project. In *Joint International Conference on Interactive Digital Storytelling* (pp. 14-25). Springer Berlin Heidelberg.
- Doering, A., Beach, R. ve O'Brien, D. (2007). Infusing multimodal tools and digital literacies into an English education program. *English Education*, 40(1), 41-60.
- Dogan, B. ve Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teacherstrained in a digital storytelling workshop. K. McFerrin v.d. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 902-907). Chesapeake, VA: AACE.
- Duman, B. ve Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *ANTHROPOLOGIST*, 20(1-2), 215-222.
- Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I. ve Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in Rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, 15(4), 225-237.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational technology research and development*, 47(4), 47-61.
- Goral, M. B. ve Gnadinger, C. M. (2006). Using storytelling to teach mathematics concepts. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(1), 4.
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: Three case studies*. (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (UMI 3487362)
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-49.
- Hardy, J. V. (1998). Teacher attitudes toward and knowledge of computer technology. *Computers in the Schools*. Vol. 14 (3/4), 119-136.

- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405.
- Hung, C. M., Hwang, G. J. ve Huang, I. (2012). A Project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Incikabi, L. (2015). Teaching history of mathematics through digital stories: A technology integration model. In J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on educational technology integration and active learning* (pp.162-176.). Hersley, PA: IGI Global.
- Incikabi, L. ve Kildan, A. O. (2013). An analysis of early childhood teacher candidates' digital stories for mathematics teaching. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 77-81.
- Istenic Starčić, A., Cotic, M., Solomonides, I. ve Volk, M. (2016). Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 29-50.
- İnan, C. (2015). A digital storytelling study project on mathematics course with preschool pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 1476-1479.
- Jakes, D. S. ve Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf adresinden 01.03.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karataş, S., Bozkurt, Ş. B. ve Hava, K. (2016). The perspective of history pre-service teachers' towards the use of digital storytelling in educational environments. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 500-509.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Kildan, A. O. ve Incikabi, L. (2015). Effects on the technological pedagogical content knowledge of early childhood teacher candidates using digital storytelling to teach mathematics. *Education 3-13*, 43(3), 238-248.
- Kocaman-Karaoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Lederman, N. G. ve Niess, M. L. (2000). Technology for technology's sake or for the improvement of teaching and learning?. *School Science and Mathematics*, 100(7), 345-348.
- Long, B. (2011, February). Digital storytelling and meaning making: Critical reflection, creativity and Technology in pre-service teacher education. In *Proceedings of the Digital storytelling conference* (pp. 1-27).
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.

- MEB (2008). Matematik öğretmeni özel alan yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/alanmatematik.html> adresinden 03.02.2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2013). *Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second Edition). Beverly Hills, CA: Sage
- Mistretta, R. M. (2005). Integrating technology into the mathematics classroom: The role of teacher preparation programs. *Mathematics Educator*, 15(1), 18-24.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Oral, B. (2004). Öğretmen adaylarının internet kullanma durumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Öksüz, C., Ak, Ş. ve Uça, S. (2009). İlköğretim matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:V1, Sayı: 1, 270-287.
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, (s. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.
- Robin, B. R. (2014). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. James F. , Shirley B. H. ve Diane L. (Ed.) *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts: Volume II* içinde (s.429-440). New York: MacMillan.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, 487-506.
- Schiro, M. S. ve Lawson, D. (2004). *Oral storytelling and teaching mathematics: Pedagogical and multicultural perspectives*. SAGE publications.
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6.
- Sancar Tokmak, H. ve Incikabi, L. (2013). Integration of the computer games into early childhood education pre-service teachers' mathematics teaching. Jared, K. (Ed.) *Research perspectives and best practices in educational technology integration* İçinde (pp. 178-196). PA: IGI Global.
- Van Gils, F. (2005, June). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd Twente Student Conference on IT* (Vol. 7). University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science Enschede.
- Woodhouse, J. (2008, June). Story-telling: A telling approach in healthcare education. *Paper presented at the Narrative Practitioner Conference*, Wrexham, UK.

- Xu, Y., Park, H. ve Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Yang, Y.T.C. ve Wu, W.C.I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation. A year - long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339- 352.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. P. (2011). Evaluation of the technology integration process in the Turkish education system. *Contemporary Educational Technology*, 2(1), 37-54.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research design and methods* (Second Edition). London: New Delhi.
- Yuksel, P., Robin, B. ve McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. M. Koehler ve P. Mishra (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 1264-1271). Chesapeake, VA: AACE.

SUMMARY

Achieving the change and improvement in education depends on several factors. One of the most important of those factors is teachers. Teachers first need to accept the change and be aware of the developments especially in technology so they can achieve changes in educational institutions. Yet, it is seen in the literature that preservice teachers graduate before having the sufficient knowledge and skills about technological integration. In this scope, it is thought that digital stories can be utilized as effective learning instruments in instructional environments especially for technological integration. Based on these considerations, the purpose of this study is to examine preservice teachers' competence levels of digital storytelling and opinions on the process of preservice education with components through which they learn digital storytelling, develop digital stories and observe how teachers implement the stories they develop and discuss the effectiveness of those activities.

Participants of this study which used the case study method within the scope of qualitative approach were 54 preservice teachers who are attending the third year of the mathematics education department in the Faculty of Education at a state university. The data of the research were collected with written interview forms.

First, preservice teachers' opinions on what were the problems they encountered while preparing digital storytelling activities and how they overcome those problems were taken within the scope of the research. It was revealed that majority of the preservice teachers had technical problems and experienced difficulties in the process of creating a scenario. Majority of the preservice teachers reported that they think using digital storytelling in instructional environments is interesting and makes learning easy and permanent and provide efficient participant in the process, motivates students for lesson and enable them to learn by having fun. In this study, the preservice teachers addressed that these activities had positive impacts on achievement and motivation. The preservice teachers think that learner achievements and motivations would be increased using the digital storytelling in the classroom environment. Some of the preservice teachers in the study stated that attainments would be associated with daily life more easily and creative thinking and research skills and technological competences of learners would improve using digital storytelling in an instructional environment.

Van Gils (2005) argues one of the most obvious advantages of digital storytelling is that provides much diversity than traditional methods. Stories diversify due to the productive power of digital storytelling, which keeps learning from being monotonous and boring. In this study, some of the participants mentioned that digital storytelling increased the diversity in the learning environment of the classroom and offered learning by having fun. Part of the preservice teachers thought that it enabled them to use time economically in the practical stage. Disadvantages of digital storytelling which were emphasized by the participants the most included it takes time to prepare the activities and effective instruction is not achieved when it is not well-planned and well-prepared.

It was also found that most of the participant preservice teachers want to use digital storytelling when they start teaching in future. Some of the participants think that the conditions of schools having the necessary equipment and providing the technical support need to be met so that digital storytelling can be used in instructional environments.

When the preservice teachers were asked about the education they receive, most of them stated that offering environments in which the learned theoretical information can be put into practice and observing the activities performed in real classroom settings suggests how more effective activities can be performed by offering possible hindrances and conveniences about digital storytelling and that the in-service education they had received was effective. Some of the preservice teachers think that educations for the methods such as digital storytelling which would be of use under today's circumstances should be provided more frequently.

For the digital storytelling which is considered an effective and powerful instrument in educational environments by several researchers in the literature to be applied more efficiently, preservice teachers before graduating from university and current teachers in in-service educations can be trained to make digital storytelling used more commonly and to enable them to use it in instructional processes. This research was conducted with the students studying in the elementary mathematics

education program. By providing the students studying in the elementary education program with a similar education, a library can be created for mathematical attainments on different levels in the virtual environment and it can be ensured that preservice teachers share their own digital stories as an instructional material. Digital stories in this research were created in group works; however, some of the preservice teachers found this to be an obstacle. Opportunity to create digital stories individually can be accordingly offered to the participants.

In consideration of these results, it is thought that this study would provide preservice teachers with the information on the hindrances and conveniences of using digital storytelling in instruction and which points should be considered in future studies on the learning environment.

Doi: 10.14686/buefad.341344

Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Yordayan Kişisel Faktörler Üzerine Bir Araştırma

Melis Arzu UYULGAN, Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, melisarzucekci@gmail.com,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2815-2642>

Nalan AKKUZU, Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, nalan.akkuzu@gmail.com,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3374-7293>

Öz: Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine kişisel faktörlerden akademik içsel motivasyon ve genel özyeterlilik faktörlerinin yordayıcı etkilerini incelemektir. Araştırmaya %53,9'u kız, %46,1'i erkek olmak üzere toplam 254 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın örnekleme, İzmir ili kapsamında tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen bir Anadolu Lisesi ve bir Meslek Lisesi olmak üzere toplam iki lisenin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarından rastgele seçilen ikişer şube ile oluşturulmuştur. Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, akademik içsel motivasyon ölçeği ve genel özyeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik içsel motivasyonları ve genel özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Öğrencilerin, akademik içsel motivasyonları ve genel özyeterlilikleri alt faktörlerinin akademik başarılarındaki varyansın ne kadarını açıkladığını saptamak için ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından öğrencilerin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörlerin önem sırasının başlama, başarısızlık korkusu, sosyal kabul, sürdürme çabası-ısrar ve başarı gereksinimi şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca tüm alt faktörlerin akademik başarı üzerindeki varyansın %56'sını açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: akademik içsel motivasyon, genel özyeterlilik, akademik başarı, ortaöğretim öğrencileri

A Research on Personal Factors Predicting Academic Achievement of Secondary School Students

Abstract: The purpose of this research is to examine the predictive effects of academic intrinsic motivation and self-efficacy factors within the personal factors on the academic achievement of secondary school students. A total of 254 students, 53.9% female and 46.1% male, participated in the research. The sample of the research was formed by two randomly chosen high schools, one of Anatolian High School and one of Vocational High School, including 9th, 10th, 11th and 12th grades of two classes, in Izmir province. The research was carried out in the correlational research within the context of the descriptive research methods. Personal information form, academic intrinsic motivation scale and general self-efficacy scale were used as data collection tools. The Pearson Product-Moment Correlation coefficient was used to determine the relationship between the academic achievement and the sub-factors of the academic intrinsic motivation and the general self-efficacy. Multiple linear regression analysis was conveyed to determine to what extent the sub-factors of the academic intrinsic motivation and the general self-efficacy explained the variance of the students' academic achievement. The results revealed that the personal factors that predict the academic achievement of the students are in the order of initiation, fear of failure, social acceptance, insistence-effort and need for achievement. It was also found that all sub-factors explained 56% of the variance in academic achievement of secondary school students.

Key Words: academic intrinsic motivation, general self-efficacy, academic achievement, secondary school students

1. GİRİŞ

Başarı kavramı, birey tarafından belirli bir iş, düşünce ya da arzunun istenilen yöntemler doğrultusunda belirli bir zamanda gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akça, 2002). Akademik başarı ise eğitim sisteminde karşılaşılan başarı kavramıdır ve eğitim sisteminin gerektirdiği edinimlerin ve hedeflerin sağlanması sonucu elde edilmektedir. Bundan ötürü bireyin başarılı olması eğitim hedef ve davranışlarının ne kadarının kazanılabildiği ile ilişkilidir. Başarının bilişsel kazanımı gerektiren bu ilişkisinin yanında bireyin kişilik özellikleri, yeterlilikleri, tutumları gibi bilişsel olmayan davranışları ile de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Alcı, 2015; Aydın, 2010; Brown, 2010). Bu sebeple öğrencinin başarısı değerlendirilirken akademik başarısını etkileyen kişisel özelliklerine de dikkat edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sadece belirli nicel değerlendirmeler yapılarak başarılı veya başarısız olma durumunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi önemsiz kalmaktadır.

Araştırmalar bilişsel, duyuşsal, kişisel ve sosyal etmenlerden etkilenen akademik başarının yordayıcısı olarak iki temel kavramdan söz etmektedir. Bunlar öğrencinin akademik motivasyonu ve özyeterliliğidir (Aydın, 2010; Britner ve Pajares, 2001; Klomegah, 2007; Schunk, 1996). Bu konuda yapılan araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencinin akademik motivasyonu ile özyeterliliği arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Carpenter, 2007; Pajares, 1996; Schunk, 1996).

Özyeterlilik, bireylerin karşılaştıkları olası durumların üstesinden gelebilmek için gerekli olan eylemleri başarabilmelerinde etkili olan bir kavramdır. Bandura (1994) özyeterlilik kavramını bireyin başarıya ulaşmasında gerekli olan eylemleri başlatıp sonuç alıncaya dek sürdürebilmesine olan inancı olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda özyeterliliğin doğrudan etkilediği başarıma duygusu bireyin motivasyonu ve göstereceği performansı ile birebir ilişkilidir (Akkuzu, 2014). Özyeterlilik bir durumun başarılabilmesinde bireyin kendine olan güven duygusuna bağlı olduğundan bireyin o durumla ilgili yeteneklerinden bağımsızdır. Güçlü bir özyeterliliğe sahip bireyler başarıma ve güven duygusu ile o konuda yetenek sahibi olmasalar bile harekete geçerek deneyim kazanır ve kişisel becerilerini geliştirirler. Bununla birlikte kişisel gelişimde çeşitlilik ve başarı elde etme sağlanmış olur (Yıldırım ve İlhan, 2010). Durum başarısızlıkla sonuçlansa da güçlü özyeterliliğe sahip bireyler kendisini başarıya ulaştıracak şekilde organize eder. Aynı durum düşük özyeterlilik sahibi bireylerin başarısızlık korkusu yaşamaları ile sonuçlanmaktadır (Morgil vd., 2004).

Bireyin öğrenme sürecinde aktif olması ve başarıya odaklı çalışabilmesi özyeterliliğine bağlı olduğu gibi öğrenmeye ne kadar motive olduğuna da bağlıdır. Olayın ya da durumun sebebine önem verilmeksizin bu olay ya da durumlar karşısında insanların harcayacakları çaba ve sorunla yüzleşme süreci o andaki motivasyon düzeylerinden etkilenmektedir. Öğrenme sürecindeki bir öğrencinin motivasyon düzeyi öğrenmeye karşı istekli ve aktif bir şekilde çalışabilmesini sağlar (Alemdağ vd., 2014). Buradan yola çıkarak öğrenci başarısının artırılmasında ve öğrenme sürecinin etkili ve verimli hale getirilebilmesinde öğrencinin motivasyonunu etkileyecek kaynakların belirlenmesi ve kontrol altında tutulması da önem taşımaktadır (Karataş ve Erden, 2012).

Bireyin karşılaştacağı durumlara ilişkin motivasyonu pek çok kişisel özelliğinden etkilenmektedir. Bu yönüyle kişisel özelliklerin açıklanması ve psiko-eğitsel süreçlerdeki rolü motivasyonun akademik başarı (Acat ve Dereli, 2012; Baeten vd., 2013; Horzum ve Çakır-Balta, 2008; Steinmayr ve Spinath, 2009), özyeterlilik inancı (Alivernini ve Lucidi, 2011; Sakız, 2013; Yıldırım, 2011) gibi kavramlarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Motivasyon olmaksızın öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin öğrenme sürecinden yoksun kalacağı vurgulanmaktadır. Tabane ve Human-Vogel (2010), aidiyet, saygı, adil muamele, olumlu tutum

gibi duyguların kişisel motivasyonu, akademik başarıyı ve sosyal yaşamı etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretim kademesi fark etmeksizin ilköğretim, ortaöğretim, yüksek okul ya da üniversite dahilinde yapılan araştırmalar öğrencilerin motivasyon dinamiğinde özyeterlilik algısının önemini vurgulamaktadır (Akkuzu, 2014; Schunk ve Pajares, 2005; Usher ve Pajares, 2008; Zimmerman, 2000). Zimmerman (2000) çalışmasında yüksek özyeterlilik sahibi bir öğrencinin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için içsel motivasyon, öz düzenleme ve üst bilişsel stratejileri kullandığını belirtmiştir. Bandura (1995)'nin ortaya koyduğu sosyal bilişsel teoriye göre bireylerin özyeterlilik inançları ile motivasyonları arasında önemli bir bağlantı bulunmaktadır. Yüksek özyeterliliğin bir işin başarılmasında çaba ve zaman harcamaya istekli kılarak motivasyonun arttırılmasını sağladığı gibi düşük özyeterliliğin başlanılan bir işi bireyin kendi inisiyatifleri haricinde yarım bırakmasına sebep olduğu belirtilmektedir (Schwarzer ve Jerusalem, 2010). Yıldırım (2011) bireyin bir konudaki özyeterliliğinin o konudaki motivasyonunu ve motivasyonu aracılığıyla da performansını etkilediğini ifade etmiştir. Bireyin performansı da o alanda yapacağı işlerdeki başarısına yansiyacaktır. Schunck (1996) özyeterlilik ile motivasyon arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu ifade etmiştir. Buna göre ise başarılı öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarına ilişkin algılarını öğrencilerin yüksek özyeterlilikleri ve olumlu motivasyon yönelimleri belirlemektedir (Ormrod, 1999). Böylelikle özyeterlilik ve motivasyonun ilişkili değişkenler olduğu ve bu ilişkinin başarıyı doğrudan etkilediği söz konusudur.

Alcı (2015) özyeterlilik ve motivasyonun öğrencilerin Genel Kimya dersindeki akademik performansı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında bir model önermiştir. Önerdiği yapısal eşitlik modeline göre akademik başarı üzerinde akademik içsel motivasyonun ve özyeterliliğin doğrudan bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Carpenter (2007) farklı eğitim seviyelerini kapsayan bir meta-analiz çalışmasında öğrencilerin akademik başarıları, özyeterlilikleri ve motivasyon yönelimleri arasındaki ilişkileri karşılaştırmıştır. Çalışmasının sonucunda akademik başarının eğitim seviyesi fark etmeksizin öğrencilerin özyeterlilikleri ile güçlü bir ilişkisinin bulunduğunu, motivasyon yönelimlerinde de akademik başarının ilköğretim ve ortaöğretim seviyeleri için daha güçlü bir ilişki oluşturduğunu belirlemiştir. Walker vd. (2006) çalışmalarında öğrencilerin özyeterlilikleri ile motivasyonlarının akademik başarılarını yordamasını incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada akademik başarıyı ezbere ve derinlemesine öğrenme olarak ele almışlardır. Elde ettikleri sonuçlar öğrencilerin içsel motivasyonlarının ve özyeterliliklerinin derinlemesine öğrenmelerinin yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Benzer bir çalışmada da Turner vd. (2009) özyeterlilik ve motivasyonun yanında üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında ebeveyn tutumunu da incelemişlerdir. Bu çalışma sonuçlarında da yine özyeterlilik ve motivasyonun akademik başarının birer yordayıcısı olduğunu ve bununla birlikte baskın ebeveyn tutumunun da akademik başarı üzerinde etkili olduğunu bildirmişlerdir.

Eğitim kademelerinin zorlu dönemlerinden olan ortaöğretim, öğrencilerin hem psikolojik olarak hem de bilişsel olarak çaba harcadıkları bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilerin ergenlik sebebiyle ortaya çıkan psikolojik sorunlarla uğraşmaları ile birlikte derslerinden geçerek bir sonraki sınıfa geçebilme çabaları söz konusudur (Certel vd., 2015). Bununla birlikte öğrencilerin bu öğrenim dönemi sonunda başarmaları gereken bir yükseköğretime geçiş sınavı (YGS) ve lisans yerleştirme sınavı (LYS) bulunmaktadır. Üniversite eğitimi almanın bir gereklilik haline dönüştüğü toplumumuzda bu sınavda başarılı olmak ortaöğretim öğrencileri için büyük önem taşımaktadır. Bu sınavda başarılı olabilmek için ise sınava hazırlanırken öğrencilerin öncelikle ortaöğretim müfredatı derslerinden başarılı olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin sınıf atlayabilmeleri için elde edilmesi gereken not ortalamasına yani akademik başarı notuna sahip olmaları beklenmektedir (Yörük, 2007). Aynı zamanda

öğrencilerin elde edecekleri bu başarı notu yükseköğretime geçiş sınavında da önemli bir etkiye sahiptir.

Ortaöğretim seviyesinde yapılan pek çok araştırma öğrencilerin akademik başarılarının özyeterlilik (Certel vd., 2015; Gold, 2010; Lodewyk vd., 2009; Pajares vd., 2007) ve motivasyon (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Lepper vd., 2005; Meyer vd., 2009; Sıcak ve Başören, 2015; Steinmayr ve Spinath, 2009) faktörlerinden etkilendiğini göstermektedir. Fakat öğrenci akademik başarısında hem akademik içsel motivasyon faktörlerinin hem de özyeterlilik faktörlerinin ilişkisini birlikte ortaya koyan çalışmalara rastlanılmamıştır ve bu konuda yapılacak çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, alanyazın tarafından desteklenen ortaöğretim süreci içerisinde öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörlerin ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Bu bağlamdan hareketle, bu çalışma kişisel faktörlerden akademik içsel motivasyon ve özyeterlilik faktörlerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki yordayıcı etkilerini araştırmak üzere tasarlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Ortaöğretim öğrencilerinin genel özyeterlilikleri, akademik içsel motivasyonları ve akademik başarı not ortalamaları ne düzeydedir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin genel özyeterlilikleri, akademik içsel motivasyonları, akademik başarı not ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- Ortaöğretim öğrencilerinin genel özyeterlilikleri ve akademik içsel motivasyonları, akademik başarı düzeylerini anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi konularına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli genel tarama modelleri içinde yer almaktadır. Genel tarama modellerinde belirli bir evrenden alınan bir örneklem üzerinde genel bir yargıya varmak amaçlanmaktadır (Karasar, 2006). Bu model kapsamındaki ilişkisel tarama modelinde ise iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığı veya derecesi belirlenir (Cohen vd., 2000). Bununla birlikte araştırmadaki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücü açıklanabilmektedir (Frankel ve Wallen, 2006).

2.2. Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015–2016 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise İzmir ili kapsamında tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 1 Anadolu Lisesi ve 1 Meslek Lisesi olmak üzere toplam iki lisenin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarından rastgele seçilen ikişer şube ile oluşturulmuştur. Toplam 288 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve ölçme araçlarını doldurmuşlardır. Ancak, ölçme araçlarının istenilen nitelikte doldurulmaması sebebi ile 34 öğrencinin ölçme araçları değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 254 öğrencinin verileri ile değerlendirme yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, öğrenim gördükleri lise ve akademik başarı not ortalamalarına ilişkin bilgilerini içermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgi formunda yer alan kategorilere göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Kişisel Bilgi Formundaki Kategorilere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kategori	f	%
Cinsiyet		
Kız	137	53,9
Erkek	117	46,1
Yaş		
15	31	12,2
16	143	56,3
17	64	25,2
18	16	6,3
Sınıf		
9.sınıf	64	25,2
10.sınıf	73	28,7
11.sınıf	65	25,6
12.sınıf	52	20,5
Lise		
Anadolu Lisesi	146	57,5
Meslek Lisesi	108	42,5
Başarı not ortalaması		
25-44	8	3,1
45-54	31	12,2
55-69	70	27,6
70-84	102	40,2
85-100	43	16,9
Toplam	254	100,0

Genel Özyeterlilik Ölçeği (GÖÖ): Bu çalışmada kullanılan Genel Özyeterlilik Ölçeği toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Alanyazında bu ölçeğin duruma özgü özyeterlilik halinin belirlenmesi amacıyla her alanda kullanılabilir olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin özgün formu ise Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiş olup toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler verilen cevaplar "Sizi ne kadar tanımlıyor?" sorusuna yönelik olarak "hiç" ve "çok iyi" yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği 5'li Likert tipindedir. İfadelere ilişkin puanlar 1'den 5'e kadar değişmektedir. Ölçekte yer alan toplam 11 madde olumsuz maddeler olduğundan ters puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar 17-85 aralığında olup yüksek puan alınması yüksek bir özyeterlilik inancını ifade etmektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucu hesaplanan Cronbach alfa değeri ve Guttman Split-half katsayısı sırasıyla 0,80 ve 0,77'dir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu faktörler "Başlama", "Yılmama" ve "Sürdürme Çabası-İsrar" olarak isimlendirilmiştir. Başlama faktöründe 9 madde, Yılmama faktöründe 5 madde, Sürdürme Çabası-İsrar faktöründe ise 3 madde yer almaktadır (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği (AİMÖ): Bu çalışmada kullanılan Akademik İçsel Motivasyon Ölçeği toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Öğrenme sürecindeki öğrencilerin öğrenme isteklerini etkileyen akademik içsel motivasyonlarını belirlemeyi amaçlayan ölçek Shia (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu altı faktör ve 59 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçe'ye Uyulgan ve Akkuzu (2014) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları sonucu oluşturulan Türkçe formu dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler "Başarı Gereksinimi" (6 madde), "Sosyal Kabul" (9 madde), "Başarısızlık Korkusu" (4 madde) ve "Uzmanlık" (4 madde) olarak belirlenmiştir (Uyulgan ve

Akkuzu, 2014). AiM Ölçeğinin maddeleri 7'li Likert tipinde "1= beni yüksek derecede ifade etmiyor" ve "7= beni yüksek derecede ifade ediyor" aralığında derecelendirilmiştir. Puanlama her bir madde için 1-7 arasında olup ölçekten alınabilecek minimum puan 23, maksimum puan ise 161'dir. Yüksek puanlar akademik içsel motivasyonun arttığını ifade etmektedir. Ölçeğin orijinal formundaki ifadeler üniversite öğrencilerine yöneliktir. Bu nedenle maddelerdeki üniversite ifadesi lise olarak değiştirilmiş ve yeniden güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi örneklem haricindeki toplam 137 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizi sonucu hesaplanan Cronbach alfa değeri ise 0,783 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında öncelikle araştırmacılar sınıf ortamında araştırmanın amacı, kullanılan veri toplama araçları, sonuçlarının nerede kullanılacağına dair öğrencilere bilgi vermiştir. Veriler gönüllülük ilkesi esas alınarak toplanmıştır. Güvenirliğin sağlanabilmesi için öğrencilerden ölçeklerin üzerine isimlerini yazmamaları istenmiştir. Veri toplama araçlarının yanıtlanma süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini görebilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve öğrencilerin akademik başarılarına Genel Özyeterlilik ve Akademik İçsel Motivasyon faktörlerinden hangilerinin katkı sağladığını belirleyebilmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi teknikleri kullanılarak SPSS 15.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Analizlerde GÖÖ alt faktörlerinden başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar ile AiMÖ alt faktörlerinden başarı gereksinimi, sosyal kabul, başarısızlık korkusu ve uzmanlık bağımsız değişkenler olarak alınırken, akademik başarı notu bağımlı değişken olarak alınmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Veri analizinden önce verilerin normal dağılımı Kolmogorov – Smirnov Testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları verilerin normal dağıldığını göstermiştir ($p=0.148$; $p>.05$). Ayrıca çarpıklık katsayılarının $-.079$ ile $-.930$ arasında, basıklık katsayılarının ise $-.248$ ile $.678$ arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin -1 ve $+1$ 'in arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğine ve uç değerlere ilişkin inceleme Mahalanobis uzaklığı testiyle incelenmiştir (Büyüköztürk, 2015, s. 99). Analiz sonucunda herhangi bir uç değere ve çok değişkenli normalliği bozan herhangi bir gözleme rastlanmamıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı notları ile GÖÖ ve AiMÖ'den aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistik analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizi

Araştırmada akademik başarı notu, genel özyeterlilikleri ve akademik içsel motivasyon alt faktörlerine ilişkin betimsel istatistik analizi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin akademik başarı not ortalamaları bakımından iyi bir puana sahip oldukları söylenebilir ($\bar{X}=71,075$). Öğrencilerin GÖÖ alt faktörlerinden aldıkları puan ortalamalarına dikkat edildiğinde ortalama puanların tüm faktörler için yüksek değerler aldığı görülmektedir ($\bar{X}_{başlama}=33,756$; $\bar{X}_{yılmama}=18,626$; $\bar{X}_{sürdürmeçabası}=10,776$).

Tablo 2

Akademik Başarı Notu, Genel Özyeterlilik ve Akademik İçsel Motivasyon Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	SS	N
Akademik Başarı Notu	71,075	14,588	254
GÖÖ alt faktörleri			
Başlama	33,756	6,339	254
Yılmama	18,626	3,679	254
Sürdürme Çabası-İsrar	10,776	2,642	254
AIMÖ alt faktörleri			
Başarı Gereksinimi	34,047	5,533	254
Sosyal Kabul	33,413	11,185	254
Başarısızlık Korkusu	18,902	5,693	254
Uzmanlık	18,394	6,148	254

AIMÖ alt faktörlerinden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde ise başarı gereksinimi faktörü için ortalama puanın ($\bar{X}_{\text{başarı gereksinimi}}=34,047$) yüksek bir değer aldığı; sosyal kabul faktörü için bu ortalamanın ($\bar{X}_{\text{sosyal kabul}}=33,413$) orta değere yakın bir değerde olduğu; başarısızlık korkusu ve uzmanlık faktörleri için ise ortalama puanların yüksek değerlerde olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{X}_{\text{başarısızlık korkusu}}=18,902$; $\bar{X}_{\text{uzmanlık}}=18,394$).

3.2. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Analizi

Araştırmada akademik başarı notu ile öğrencilerin genel özyeterlilikleri ve akademik içsel motivasyon alt faktörlerinin birbirleri ile ilişkisini gösteren korelasyon analizinin sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Değişkenlere İlişkin Korelasyon Değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	
Akademik Başarı Notu	1								
Başlama	2	,572*	1						
Yılmama	3	,187*	,415*	1					
Sürdürme Çabası-İsrar	4	,418*	,437*	,350*	1				
Başarı Gereksinimi	5	,420*	,397*	,305*	,344*	1			
Sosyal Kabul	6	,563*	,374*	,156*	,273*	,370*	1		
Başarısızlık Korkusu	7	,564*	,365*	,121	,316*	,290*	,455*	1	
Uzmanlık	8	,164*	,216*	,227*	,312*	,370*	,231*	,167*	1

*p<.05

Tablo 3'teki korelasyon değerlerine bakıldığında araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı notunun GÖÖ alt faktörlerinden başlama faktörü ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.572$; $p<.05$) bir ilişki, sürdürme çabası-ısrar faktörü ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.418$; $p<.05$) bir ilişki, yılmama faktörü ile ise pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=.187$; $p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. AIMÖ alt faktörleri ile akademik başarı notunun ilişkisine bakıldığında ise başarı gereksinimi faktörü ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.420$; $p<.05$) bir ilişki, sosyal kabul faktörü ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.563$; $p<.05$) bir ilişki, başarısızlık korkusu faktörü ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.564$; $p<.05$) bir ilişki, uzmanlık faktörü ile ise pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=.164$; $p<.05$) bir ilişkinin var olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen korelasyon sonuçları araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik başarı notu ile diğer tüm bağımsız değişkenlerin anlamlı ilişkilerinin olduğunu göstermektedir.

3.3. Öğrencilerin Akademik Başarısını Yordayan Değişkenler

Öğrencilerin genel özyeterliliklerinin ve akademik içsel motivasyonlarının akademik başarılarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sdt hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	,476	,318		1,499	.135		
Başlama	,051	,008	,317	6,000	.000*	,357	,252
Yılmama	-,024	,013	-,086	-1,799	.073	-,114	-,076
Sürdürme Çabası-İsrar	,050	,019	,132	2,628	.009*	,165	,110
Başarı Gereksinimi	,023	,009	,126	2,502	.013*	,158	,105
Sosyal Kabul	,024	,005	,270	5,391	.000*	,325	,227
Başarısızlık Korkusu	,048	,009	,271	5,497	.000*	,331	,231
Uzmanlık	-,013	,008	-,080	-1,721	.087	-,109	-,072

*p<.05

Öğrencilerin akademik başarı notu değişkeninin yordanmasına ilişkin Tablo 4'te yer alan regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, GÖÖ faktörlerinden yılmama ve AİMÖ faktörlerinden uzmanlık haricinde diğer tüm değişkenlerle bağımlı değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Akademik başarı notu ile GÖÖ faktörlerinden başlama ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki mevcutken, diğer faktörler olan yılmama ile negatif, sürdürme çabası ile pozitif yönlü düşük düzeyde korelasyonları bulunmuştur. AİMÖ faktörlerinden sosyal kabul ve başarısızlık korkusu ile pozitif yönlü orta düzeyde korelasyonlar mevcutken, uzmanlık faktörü ile negatif, başarı gereksinimi ile pozitif yönlü düşük düzeyde korelasyonlar belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin akademik başarı notu üzerindeki göreceli önem sırası; başlama, başarısızlık korkusu, sosyal kabul, sürdürme çabası-ısrar ve başarı gereksinimi şeklindedir. Yılmama ve uzmanlık değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 4'e göre çoklu doğrusal regresyon modelinin sonuçları matematiksel olarak aşağıdaki gibi gösterilebilir.

$$\text{Akademik Başarı} = 0,051\text{Başlama} + 0,048\text{Başarısızlık Korkusu} + 0,024\text{Sosyal Kabul} + 0,050\text{Sürdürme Çabası} + 0,023\text{Başarı Gereksinimi}$$

Tablo 5

Regresyon Modeli Özet Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin standart hatası	F	p	D-W
Akademik Başarı Notu	,752	,565	,553	,676	45,719	.000*	1,815

*p<.05

Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını incelemek amacıyla korelasyon (r), VIF (varyans büyütme faktörü) ve CI (koşul indeksi) değerlerine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2015, s. 100). Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonların .121 ile .455 arasında değerler aldığı görülmüştür (Tablo 4). Değişkenlere ait puanların regresyon modeline uygunluğu Durbin-Watson d değerinin (D-W=1,815) saptanmasıyla tespit edilmiştir. Bu değer 1,5-2,5 arasında olması oto-korelasyon olmadığını gösterir (Kalaycı, 2010, s. 267). Çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmaması VIF değerlerinin

10'un altında ve tolerans değerlerinin ise 0'a çok yakın olmaması durumlarını ifade eder (Gujarati, 1995). Ayrıca koşul indeksi CI değerlerinin 30'dan yüksek olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre regresyon modelinde çoklu doğrusal bağlantı sorunu ve oto-korelasyonun olmadığı ve modelin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Regresyon analizinde yer alan tüm değişkenler akademik başarı notu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,75$, $R^2=0,56$, $p<.05$). Regresyon analizi sonucuna göre yordayıcı değişkenler akademik başarıdaki toplam varyansın % 56'sını açıklamaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarında etkisi bulunan akademik içsel motivasyonları ve genel özyeterliliklerine odaklanılmıştır. Elde edilen sonuçlar akademik içsel motivasyon ve genel özyeterlilik faktörleri bakımından değerlendirilmiş ve ilgili alanyazının ışığı altında ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarının iyileştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulguları öğrencilerin akademik başarıları ile akademik içsel motivasyon faktörlerinin pozitif yönlü ilişkiler içerisinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçtan yüksek içsel motivasyonun akademik başarıyı arttıracığı söylenebilir. Yapılan araştırma sonuçlarında da bu sonuçla uyumlu olarak akademik motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Boyd, 2002; Ellez, 2004; Spinath vd., 2006; Steinmayr ve Spinath, 2009; Uyulgan ve Akkuzu, 2014; Yılmaz, 2007). Aynı zamanda içsel motivasyonun güçlü bir akademik benlik algısı oluşturduğu, akademik başarıya ulaşmada daha kararlı ve yaratıcı davranışları ortaya çıkardığı, zorlukların üstesinden gelmede daha fazla çabaya teşvik ettiği yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Boyd, 2002; Goldberg ve Cornell, 1998).

Araştırmada ele alınan akademik içsel motivasyon faktörlerine bakıldığında *sosyal kabul*, *başarısızlık korkusu* ve *başarı gereksinimi* faktörleri ile orta düzeyde ilişkiler bulunurken, *uzmanlık* faktörü ile olan ilişkinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonuçlarından akademik içsel motivasyon faktörlerinden *sosyal kabul*, *başarısızlık korkusu* ve *başarı gereksiniminin* akademik başarının anlamlı yordayıcıları olduğu ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlardan akademik içsel motivasyonun tüm alt faktörlerinin öğrencilerin akademik başarısını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ortaöğretim süreci boyunca çevresinden sosyal kabul gören öğrencilerin akademik içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olacağı ve bu motivasyonun da akademik başarıyı arttıracığı söylenebilir. Telbis vd. (2014) gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğrencilerin akademik başarılarının kendi yeteneklerine ve güvenlerine bağlı olduğunu, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin ise çeşitli sosyal etkinliklere girerek kazanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okul yaşantıları sürecinde akranları ile işbirliği içinde çalışmalarını gerektiğinde onlardan yardım alabilmeleri onların okulu sevmelerini ve başarılı deneyimler yaşayabilmelerini sağlar (Snell ve Janney, 2000). Öğrencilerin girecekleri sosyal aktiviteler akranları ile olan ilişkilerini geliştirerek onların okul başarısı üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir. Ayrıca başarıyı olumsuz etkileyen öğrenme güçlüğü'nün %75'inin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Kavale ve Mostert, 2004). Derslerde gerçekleştirilecek sosyal becerileri destekleyen aktiviteler ve grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin akademik çalışmalardaki motivasyonları artırılabilir. Kapıkıran ve Özgüngör (2009) benzer şekilde sosyal desteğin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarında öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olarak ortaya çıkan diğer motivasyon faktörleri ise *başarı gereksinimi* ve *başarısızlık korkusudur*. Bir işi başarmaya olan ilgi bireyin kişisel özelliklerinden başarı gereksinimiyle bu işe karşı duyulan isteksizlik ise başarısızlık korkusu ile açıklanmaktadır. Bu iki motivasyon faktörü birbirinin tam tersidir. Bu

nedenle başarı gereksinimi yüksek olan bir öğrencinin başarısızlık korkusunun da düşük olması beklenmektedir (Stipek, 1988). Başarısızlık korkusu düşük olan öğrenciler başarısızlık yaşamamak için gerekli önlemleri alarak başarıya ulaşma sürecinde daha fazla çaba sarf ederler. Bu durumun aksine yüksek başarısızlık korkusu ise başarısız olmayı reddettireceğinden gelişim için gerekli riskleri almayı engeller. Başarısızlık korkusu yaşayan öğrenciler sahip oldukları potansiyeli kullanamayacak ve böylelikle akademik yaşantılarında olumsuz sonuçlarla karşılaşacaklardır. Benzer bir ifadeyle, Kapıkıran (1999) tez çalışmasında kendilerini yüksek düzeyde olumsuz değerlendiren öğrencilerin yüksek başarısızlık korkusuna sahip olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşayacakları başarısızlık korkusu duygusunun önüne geçebilmek için akademik içsel motivasyonlarını arttıracak eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bu olumsuz faktörlerin özellikle ergenlik dönemi ile birlikte öğrencilerin psikolojisini zayıflatmaması için okullarda öğrencilere bireysel rehberlik hizmetleri sağlanabilir.

Tran (2000), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin akademik başarılarını yordayan iki motivasyon faktörünü incelemiştir. Bu faktörleri başarı motivasyonu ve başarısızlık korkusu olarak belirlemiştir. Araştırma sonuçlarında başarısızlık korkusu faktörünün akademik başarıyı yordayan bir faktör olduğu, başarı motivasyonu faktörünün ise akademik başarıyı yordamadığını ifade etmiştir. Aydın (2010) tez çalışmasında araştırma sonuçları ile benzer şekilde başarı umudu, başarısızlıktan kaçınma ve korkma duygusu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve akademik güdülenmenin akademik başarıyı yordadığını belirlemiştir. Steinmayr ve Spinath (2009) 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında Alman öğrencilerin akademik başarısını yordayan başarı ihtiyacı motivasyon faktörünün diğer kişisel faktörlere göre daha iyi bir faktör olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

1220

Araştırma bulgularında diğer bir kişisel özellik olarak incelenen öğrencilerin genel özyeterliliklerinin akademik başarıları ile pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin genel özyeterlilik düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar benzer şekilde akademik başarının özyeterlilik düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Hackett vd., 1992; Klomegah, 2007). Özyeterlilik inancı yüksek olan öğrenciler akademik yaşantılarında karşılaşacakları zorlukların üstesinden gelebilmek için gerekli olan çabayı sarf ederler ve sonuç alınca kadar sürdürürler. Bu durum öğrencilerin başarıya ulaşabilmelerini sağlar ve akademik başarı düzeylerini artırır. Öğrencilerde bu durumun oluşturulabilmesi adına öğrenim hayatlarındaki başarıları ve başarısızlıkları gösterdikleri çaba ve yeteneğe bağlı olarak değerlendirilebilir (Brophy, 1983). Bu sebeple akademik başarının değerlendirilmesinde performansla yönelik değerlendirme araçları tercih edilebilir.

Regresyon analizi sonuçlarından özyeterlilik faktörleri arasında *başlama* ve *sürdürme çabası-ısrar* faktörlerinin modele girdiği fakat *yılmama* faktörünün anlamlı sonuç vermediğinden dolayı modele alınmadığı görülmüştür. Bu sonuçtan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan özyeterlilik faktörlerinden *başlama* ve *sürdürme çabası-ısrar* faktörlerinin önemli oldukları söylenebilir. Bu sonuçla uyumlu olarak yapılan araştırmalar başarıya ulaşabilmek için yüksek performans ve ısrar sergileyen öğrencilerin yüksek bir özyeterlilik inancına sahip olduklarını gösterir (Downs, 2006). Buna benzer şekilde araştırmalar düşük özyeterlilik inancının öğrencilerin yönelecekleri hedeflerden uzaklaşmalarına, karşılaşacakları problemlerden kaçma, problemleri çözmek için uğraş vermeme gibi davranışlar göstermelerine sebep olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yüksek özyeterlilik inancına sahip öğrencilerin ise başarıya ulaşmada daha azimli, ısrarcı ve atak davranış sergileyeceklerini belirtmektedir (Bandura, 1997; Margolis ve McCabe, 2006).

Öğrencilerin özyeterlilik düzeylerinin yüksek olması onların öğrenme yaşantılarında başarıya ulaşmak için daha fazla çaba harcıyıp yeni stratejiler geliştirmelerini sağlar (Eggen ve Kauchak, 1999). Zimmerhofer vd. (2006) çalışmalarında yeterli bir özyeterlilik inancına sahip olmayan öğrencilerin başarılı olabilmek için çaba harcamadığını ve bu durumun öğrenmeye engel oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmalar elde edilen sonuçlarla uyumlu olarak öğrencilerin sahip oldukları özyeterlilik inancının öğrencilerin başarılarını arttırdığını ve bu kişisel özelliğin akademik başarıyı yordayan önemli değişkenlerden biri olduğunu vurgulamaktadır (Chemers vd., 2001; Elias ve Loomis, 2002; Ferla vd., 2009). Benzer şekilde Al Khatib (2010) araştırmasında öğrenci performansını yordayan önemli değişkenlerin içsel amaç yönelimi, özyeterlilik ve öz düzenleme olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin özyeterlilik düzeylerini geliştirebilmek adına öğretmenlerin verdikleri zorlu görevlerde öğrencilerin özyeterlilik düzeylerini dikkate almaları gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler kendi yeteneklerini değerlendirebilecek ve özyeterlilik seviyelerini arttırabileceklerdir.

Sonuç olarak bu çalışmada gerçekleştirilen regresyon analizi bulguları öğrencilerin akademik içsel motivasyon ve genel özyeterliliklerinin akademik başarılarının yordayıcıları olduğunu ve bu özelliklerin tüm alt faktörlerinin akademik başarı üzerindeki varyansın %56'sını açıklayabildiğini göstermiştir.

Bu araştırma ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan akademik içsel motivasyon ve özyeterlilik faktörlerinin belirlenmesi ile sınırlıdır. Yapılacak ileriki çalışmalarda bu çalışmada ortaya çıkarılan faktörler dikkate alınarak akademik içsel motivasyonu ve özyeterliliği artırıcı bireysel etkinlikler veya grup etkinlikleri düzenlenerek akademik başarıya olan etkileri araştırılabilir. Ayrıca yürütülecek boylamsal çalışmalarla akademik başarıyı yordayan motivasyon ve özyeterlilik faktörlerinin etkisi daha net bir şekilde ortaya çıkarılabilir. Bu konu kapsamında gerçekleştirilecek nitel çalışmalarda görüşme, gözlem gibi teknikler kullanılarak başarıyı yordayan faktörler üzerine daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. ve Dereli, E. (2012). Preschool teaching students' prediction of decision making strategies and academic achievement on learning motivations. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12(4), 2670-2678.
- Akça, H. (2002). *Başarının sekiz temel direği*. Ankara: Tuğra Yayıncılık.
- Akkuzu, N. (2014). The role of different types of feedback in the reciprocal interaction of teaching performance and self-efficacy belief. *Australian Journal of Teacher Education*. 39(3), 36-66.
- Alcı, B. (2015). The influence of self-efficacy and motivational factors on academic performance in general chemistry course: a modeling study. *Educational Research and Reviews*. 10(4), 453-461.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*. 25(1), 23-35.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: a longitudinal study. *The Journal of Educational Research*. 104, 241-252.
- Al Khatib, S. A. (2010). Meta-cognitive self-regulated learning and motivational beliefs as predictors of college students' performance. *International Journal for Research in Education*. 27, 57-72.

- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*. 83, 484-501.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, (p. 71-81), New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. United States of America: W. H. Freedman and Company.
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. 18, 257–277.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivational, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*. 7, 271-285.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*. 18, 200-215.
- Brown, B. L. (2010). *The impact of self-efficacy and motivation characteristics on the academic achievement of upward bound participants*. (Doctoral Dissertation), The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (Genişletilmiş 21.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels: a meta-analysis*. (Unpublished of master thesis), Simon Fraser University, Canada.
- Certel, Z. Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 307-318.
- Chemers, M. M., Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*. 93(1), 55-64.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th edition)*. New York: Routledge Falmer.
- Downs, P. A. (2006). *Student and parent perceptions of academic efficacy, abilities and support: their relationships to navajo american indian high school students' academic achievement*. (Unpublished Doctoral dissertation), Brigham Young University, Utah.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Elias, S., & Loomis, R. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*. 32(8), 1687- 1702.
- Ellez, A. M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri*. (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*. 19, 499-505.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Nc Graw Hill Companies.
- Gold, J. G. (2010). *The relationship between self-efficacy and achievement in at-risk high school students*. (Doctoral Dissertation), Walden University College of Education, Minnesota.
- Goldberg, M. D., & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second- and third-grade students. *Journal of Education of the Gifted*. 21, 179–205.
- Gujarati, N. D. (1995). *Basic econometrics (3rd Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*. 39(4), 527-538.
- Horzum, M. B. ve Çakır Balta, Ö. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 140-154.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (5. Baskı)*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kapıkıran, Ş. (1999). *Başarı korkusu ve başarısızlık korkusunun bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 16(1), 21-30.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 7(4), 983-1003.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 27(1), 31-43.
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*. 41(2), 407-415.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*. 97(2), 184-196.
- Lodewyk, K. R., Gammage, K. L., & Sullivan, P. J. (2009). Relations among body size discrepancy, gender, and indices of motivation and achievement in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 28, 362-377.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*. 41(4), 218–227.
- Meyer, L. H., McClure, J., Walkey, F., Weir, K. F., & McKenzie, L. (2009). Secondary student motivation orientations and standards-based achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology*. 79(2), 273-293.

- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6(1), 62-72.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning (3rd ed.)*. New Jersey: Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 66(4), 543-578.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*. 42, 104-120.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(1), 185-209.
- Schunk, D. H. (1996). Goals and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*. 33, 359-382.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 85-104), New York: Guilford Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2010). *Das konzept der selbstwirksamkeit*. Beltz (Zeitschrift für Padagogik Beiheft, 44), Weinheim, (p. 28-54).
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*. 51, 663-671.
- Shia, R. M. (1998). Assessing academic intrinsic motivation: a look at student goals and personal strategy. www.cet.edu/research/student.html (Erişim tarihi: 2017, 10 Mayıs).
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(2), 548-560.
- Snell, M. E., & Janney, R. (2000). *Teachers' guides to inclusive practices: social relationships and peer support*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*. 34(4), 363-374.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*. 19, 80-90.
- Stipek, D. J., (1988). *Motivation to learn*. New Jersey: Prentice Hall, 75-77.
- Tabane, R., & Human-Vogel, S. (2010). Sense of belonging and social cohesion in a desegregated former house of delegates school. *South African Journal of Education*. 30, 491-504.
- Telbis, N. M., Helgeson, L., & Kingsbury, C. (2014). International students' confidence and academic success. *Journal of International Students*. 4, 330-341.
- Tran, M. H. V. (2000). *Perfectionism, motivational orientation and academic performance*. (M. A. thesis), Lakehead University, Ontario.

- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*. 50(3),337- 346.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*. 78, 751-796.
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(1), 7-32.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*. 16(1), 1-12.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 21(4), 301-308.
- Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, anxiety and mathematics achievement: findings from Turkey, Japan and Finland. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 5(1), 277-291.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zimmerhofer, A., Heukamp, V. M., & Hornke, L. F. (2006). Ein schritt zur fundierten studienwahl-webbasierte self-assesment in der praxis. *Report Psychologie*. 31(2), 63-71.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82-91.

SUMMARY

Academic achievement is the concept of achievement in the education system and attained as a result of the acquisitions and targets required by this system. Therefore, the success of the student is related to how much of educational aims and behaviors can be achieved. In addition to this relationship on the cognitive achievement of the student is related to the non-cognitive skills, such as personal factors, competences, and attitudes (Alcı, 2015; Aydın, 2010; Brown, 2010).

Some studies refer to two basic concepts as the predictors of academic achievement affected by cognitive, affective, personal and social factors. These concepts are the academic motivation and the self-efficacy (Aydın, 2010; Britner & Pajares, 2001; Klomegah, 2007; Schunk, 1996).

Investigations conducted at the educational levels; primary, secondary, college or university, emphasize the importance of self-efficacy perception in motivation dynamics (Akkuzu, 2014; Schunk & Pajares, 2005; Usher & Pajares, 2008; Zimmerman, 2000). Zimmerman (2000) stated that a student who has high self-efficacy uses intrinsic motivation, self-regulation, and meta-cognitive skills to achieve meaningful learning. Schunck (1996) expressed that the relationship between self-efficacy and motivation is reciprocal. Thus, self-efficacy and motivation are related variables, and this relationship is directly related to achievement. Many studies at secondary level have found that the academic achievement of students has been associated with their self-efficacy (Certel et al., 2015; Gold, 2010; Lodewyk et al., 2009; Pajares et al., 2007) and motivation (Kapıkıran & Özgüngör, 2009; Lepper et al., 2005; Meyer et al., 2009; Warm & Principal, 2015; Steinmayr & Spinath, 2009).

The aim of this research is to examine the predictive effects of academic intrinsic motivation and self-efficacy factors within the personal factors on the academic achievement of secondary school students. The research was carried out in the correlational research within the context of the descriptive research methods. A total of 254 students, 53.9% female and 46.1% male, participated in the research. The sample of the research was formed by two randomly chosen high schools, one of Anatolian High School and one of Vocational High School, including 9th, 10th, 11th and 12th grades of two classes, in Izmir province. Personal information form, academic intrinsic motivation scale and general self-efficacy scale were used as data collection tools. The personal information form included gender, age, grade of class, school, and the academic achievement grade points of the students. The general self-efficacy scale consists of a total of 17 items and is a 5-Likert type scale. The scale has three sub-factors and these factors are called *Initiation*, *Persistence* and *Insistence-effort* (Yıldırım & İlhan, 2010). The academic intrinsic motivation scale consists of a total of 23 items and is a 7-Likert type scale. The scale has four sub-factors and these factors are named *Need for achievement*, *Social acceptance*, *Fear of failure* and *Mastery* (Uyulgan & Akkuzu, 2014). The Pearson Product-Moment Correlation coefficient was used to determine the relationship between the academic achievement and the sub-factors of the academic intrinsic motivation and the general self-efficacy scales. Multiple linear regression analysis was conveyed to determine to what extent the sub-factors of the academic intrinsic motivation and the general self-efficacy explained the variance of the students' academic achievement.

The findings indicated that the academic achievement and the academic intrinsic motivation factors were positively related. From this result it can be said that high intrinsic motivation will increase academic achievement. Moreover, it was found out that the academic intrinsic motivation factors of *Social acceptance*, *Fear of failure* and *Need for achievement* were significant predictors of the regression analysis. Also, from the findings the general self-efficacy, as another personal factor in the research, had a positive relationship with the academic achievement. According to this result, it can be said that as the general self-efficacy levels of the students increase, the academic achievements also increase. Additionally, from the regression analysis results, the self-efficacy factors of *Initiation* and *Insistence-effort* were significant predictors of the students' academic achievement.

In conclusion, the results of the regression analysis showed that the academic intrinsic motivation and general self-efficacy of students were the predictors of the academic achievement. It was also found that all sub-factors explained 56% of the variance in academic achievement of secondary school students.

Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırmanın Alternatif Değerlendirme Amaçlı Kullanımı

Necati TAŞKIN, Öğr.Gör., Ordu Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, necatitaskin@odu.edu.tr,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8519-6185>

Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, ekilic@gazi.edu.tr,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3459-6290>

Öz: Oyunlaştırmanın, öğrencilere ilerleme aşamalarını göstererek öz değerlendirme yapabilecekleri önemli fırsatlar sunan yapısının, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında ihtiyaç duyulan değerlendirme yöntemlerine çözüm sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada probleme dayalı öğrenme ortamında oyunlaştırma kullanılarak öğrencilere alternatif değerlendirme fırsatı sağlanmaya çalışılmış ve bu amaçla gerçekleştirilen uygulamanın incelenmesi amaçlanmıştır. Oyunlaştırmanın alternatif değerlendirme yöntemi olarak geçerliliği noktasında kanıt elde edebilmek için korelasyonel çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, probleme dayalı öğrenme çerçevesinde sekiz hafta boyunca bir devlet üniversitesinin teknik bilimler meslek yüksekokulunda öğrenim gören 26 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın verileri üst biliş ölçeği, bağlılık ölçeği, akademik başarı testi ve oyunlaştırma puanları kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin oyunlaştırma puanları ile üst biliş puan ortalamaları ve akademik başarı puanları arasında pozitif olmasına karşın orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Akademik başarı puanları ile bağlılık puan ortalamaları arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın oyunlaştırma puanları ile bağlılık puan ortalamaları arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu ilişki oyunlaştırmanın bağlılığı artırıcı etkisine işaret etmektedir. Sonuç olarak, oyunlaştırmanın öğrencilerin notlarına doğrudan etki eden değerlendirme yöntemi olarak kullanılmasından ziyade süreç içi biçimlendirici değerlendirme olarak kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: alternatif değerlendirme, oyunlaştırma, öğrenci merkezli öğrenme, probleme dayalı öğrenme

The Use of Gamification in Student Centered Learning Environments as Alternative Assessment

Abstract: It has been thought that gamification whose structure offers important chances by showing improvement stages to students will provide a solution for assessment methods needed in student centred learning environments. In this study, it has been tried to provide alternative assessment chance for students using gamification in problem based learning environment. Correlational study has been performed to prove validity of gamification at the point of alternative assessment method. This study was carried out on 26 university students studying at vocational school of technical sciences of a state university for 8 weeks in the context of problem based learning. The data were collected using metacognition scale, engagement scale, academic achievement test and gamification points. It has been found that although it is positive, there is a moderately insignificant relation between students' gamification points and metacognition points average and academic achievement points. It has been found that there is a positive, low level and insignificant relation between academic achievement points and engagement points averages. In contrast, it has been found that there is a positive, high level and significant relation between gamification points and engagement points averages. This relation indicates the increasing effect of gamification on engagement. After all, it is truly thought that gamification is best used as in-process formative assessment rather than as an assessment tool that directly effects students' points.

Key Words: alternative assessment, gamification, student centered learning, problem based learning

1. GİRİŞ

Rowntree (1977) bir eğitim sistemi hakkındaki en doğru bilgiyi o eğitim sisteminde kullanılan değerlendirme yönteminin vereceğini söylemektedir. Her ne kadar öğrenme, eğitimin odak noktası olarak görülse de öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve gerçekleşen öğrenmede istenilen becerilerin kullanılıp kullanılmadığını belirleyen değerlendirmedir (Oliver, 2015). Öğrenme sürecini desteklemek, başarı durumu hakkında kanıt toplamak ve eksik öğrenmeleri tespit etmek değerlendirmenin temel amaçları arasındadır (Gülbahar, 2016). Genel olarak öğrencilerin öğrenmesini doğrulamak için kullanılan bir yöntem olarak algılsa da (Bintz, 1991) öğrenmenin daha etkili nasıl gerçekleştirileceğine karar vermek için kullanılan sistematik bilgi toplama süreci olarak da ifade edilmektedir (Walvoord, 2010). Etkili bir eğitimde değerlendirmenin öncelikli amacı bilgi durumunu test etmekten ziyade öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak (Fink, 2013) ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmalarını sağlamak olmalıdır (Braun, Kanjee, Bettinger ve Kremer, 2006). Bu doğrultuda çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

1.1. Değerlendirme Çeşitleri

Özetleyici (summative) değerlendirme, öğrencinin başarısını bir sonuca bağlayarak eğitim programının etkinliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Özetleyici değerlendirmenin amacı, bir öğretim döneminin sonunda öğrenci yeterliliğine karar vermektir (Zacharis, 2010). Biçimlendirici (formative) değerlendirme ise öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için gerçekleştirilen inceleme ve gözlemden oluşan değerlendirme biçimidir. Biçimlendirici değerlendirme öğrenmeyi iyileştirmek ve hızlandırmak için performansla ilgili geribildirim üretilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Boz ve Boz, 2005; Sadler, 1998; Zacharis, 2010). Öğrenmenin performansa dayalı değerlendirilmesini sağlayarak hangi konunun ne seviyede öğretilmesi gerektiği ve tekrar edilmesi gereken temel kavramların belirlenmesinde bir teşhis aracı görevi görmektedir (VanTassel-Baska, 2014). Biçimlendirici değerlendirmenin önemli bir parçası olan geri bildirim (Stobart, 2006), öğrencilerin arzulan hedefler ile mevcut bilgi birikimi ya da becerileri arasında var olan boşluğun farkına varmalarını sağlayarak hedefe ulaşmak için gerekli olan eylemlerle yönelmelerine yardımcı olmaktadır (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1998). Yani, özetleyici değerlendirme öğretimin etkinliğini ortaya koyma açısından önemliken, biçimlendirici değerlendirme öğrencinin gelişimini kontrol etme ve geri bildirim verme noktasında işe koşulmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, özetleyici değerlendirmeye kıyasla, daha çok öğrenci performansını geliştirilmeye odaklansa da yükseköğretimde özetleyici değerlendirmenin hâkimiyeti devam etmektedir.

1.2. Yükseköğretimde Değerlendirme

Yükseköğretimde gerçekleştirilen eğitim genellikle öğretim elemanı hâkimiyetinde, metinler, sözlü anlatım ve testler çerçevesinde yürütülmektedir. Pasif alıcı konumundaki öğrencilerin bilgileri kalem kâğıtla sınırlandırılmış geleneksel yöntemlerle değerlendirilip derecelendirilmektedir (Reeves, 2000). Bloom (1956) 'un bilişsel alan taksonomisinin bilgi, kavrama ve uygulama basamağına (Krathwohl, 2002) denk gelen kazanımları ölçmek için sözel ya da kâğıt kalem kullanılarak açık ve kapalı uçlu soru tiplerinden oluşan testler kullanılmaktadır (Boud, 1995; Parmaksız ve Yanpar, 2006). Bu sınavlar değerlendirme amaçlı sıklıkla tercih edilirken, uygunlukları noktasında eleştirilmekte ve daha yeni yöntemlerin kullanılması gereği dile getirilmektedir (Gillett ve Hammond, 2009). Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öğretim çıktılarını ölçme noktasında yetersiz kaldığı ve bunun yerine yeni değerlendirme yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiği uzun yıllardır tartışılan ve kabul görmüş bir sorundur (Reeves ve Okey, 1996; Zacharis, 2010). "Öğrenciler nasıl değerlendirilmelidir?" sorusu çok eski ama hala belirsizliğini koruyan temel bir sorun olarak görülmektedir.

1.3. Öğrenme Süreci ve Değerlendirmede Yaşanan Değişim

Değişen yaşam şartlarının etkili iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme ve disiplinler arası takım çalışması gibi becerileri günümüzde önemli bir noktaya getirmesi (Larson ve Miller, 2011) yükseköğretimde gerçekleştirilen öğrenme sürecini öğrenci merkezli ve öz yönetimli öğrenmeye

doğru değişime zorlamıştır (Johnson, Adams ve Cummins, 2012). Artık gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçları arasında öğrencilerin bilgi kazanımlarını artırmanın yanında yeni becerilerin kazandırılması da yer almaktadır (Kang, Heo, Jo, Shin ve Seo, 2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde geliştirilmiş öğretim yöntemlerinden (probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, araştırma tabanlı, işbirliği temelinde öğrenme vb.) bu becerilerin kazanımı noktasında faydalanılmaktadır (Felder ve Brent, 2003; Hung, Jonassen ve Liu, 2008; Savery ve Duffy, 1995).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretime ilişkin kabul görmüş ilkelerine dayanarak ortaya konulmuş öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri bireyin kendi öğrenmesini sorgulayabileceği değerlendirme yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir (Collins, 1990; A. Wilson, 2013; Zacharis, 2010). Akademik standartlarla ilgili yeni beklentileri karşılama isteği, yükseköğretimdeki değerlendirmenin yeniden düşünülmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Boud ve Associates, 2010; Zacharis, 2010). Çünkü öğrencilerin bağımsız ve kendi kendini yöneten öğrenciler olabilmesi için ihtiyaç duydukları becerilerin gelişiminde değerlendirme önemli rol oynamaktadır (Boud, 2000; Boud ve Associates, 2010). Temeli içerik bilgisine dayanan ve öğrenci sayısının fazla olduğu dersler için geleneksel değerlendirme yöntemleri uygun olabilirken (Sternberg, 1995; VanTassel-Baska, 2014) öğrenci merkezli öğrenme ortamlarındaki çıktılarının ölçülebilmesi için pek uygun görülmemektedir (Reeves, 2000; Sternberg, 1995). Kâğıt kalemle ya da sözlü olarak yapılan bu değerlendirmeler yapılandırmacı yaklaşımın ortaya koyduğu problem çözme, öz değerlendirme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gerçek hayata transfer edilebilirliğini ölçme noktasında eksik kalmaktadır (Başturk, 2005; Dochy ve Moerkerke, 1997; Doyle, 2011; Oliver, 2015). Bu noktada her ne kadar yeni değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilse de (Frank ve Barzilai, 2004; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006) halen geleneksel değerlendirmenin hâkimiyeti devam etmektedir (Yaman ve Karamustafaoglu, 2011). Öğrenme noktasında öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmesine karşın değerlendirme noktasında yavaş kalınmıştır (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Öğrenci merkezli öğrenme uygulamalarının her geçen gün daha da önem kazandığı düşünüldüğünde (L. Johnson, Adams Becker, Estrada ve Freeman, 2015; Kang vd., 2011; Larson ve Miller, 2011) öğrencileri öz-yönetimli öğrenmeye yönlendirecek değerlendirme yöntemlerinin kullanılması kaçınılmaz görülmektedir (James, Griffin ve France, 2005; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 2005; Veronesi, 2000).

1.4. Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Duyulan İhtiyaç

Geleneksel değerlendirme sonuçları öğrencilerin başarılarına ilişkin genel bir izleme ölçütü sağlayabilmelerine karşın mevcut durumlarının ötesine geçmelerine yardımcı olamamaktadır. Öğrencilere nelerin iyi yapıldığını, neyin yapılmadığını ve çalışmalarının nasıl daha iyi olabileceğini göstermek için ayrıntılı bilgilere ihtiyaç vardır (Boud ve Associates, 2010). Geleneksel değerlendirme yöntemlerine karşı duyulan memnuniyetsizlik ve gerçek bağlamda bilginin aktif kullanımına dayanan eğitsel hedefleri ölçme isteği yeni değerlendirme yöntemlerine duyulan ihtiyacı artırmıştır (Gibbs, 2006; Reeves, 2000). Bu noktada biçimlendirici değerlendirmenin, bugünün eğitim hedeflerine daha uygun olduğu da belirtilmektedir (Frank ve Barzilai, 2004; Krajcik, Czerniak ve Berger, 1999; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006).

Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerinin ilerleme durumunun belirlenmesinde ve süreçte düzeltilmesi gereken noktaların ortaya konulmasında önemli avantajlar sunmaktadır (Frank ve Barzilai, 2004). Öğretim, öğrenme ve değerlendirme arasında bağlantı kurarak öğrencilerin öğrenmesini desteklemekte ve öğretimin içinde devam eden süreci ölçmektedir. (Anderson, 1998). Öğrencilere değerlendirme sürecine katılma ve kendini düzenleyen/yansıtan öğrenciler olma fırsatı sunmaktadır (Krajcik vd., 1999). Biçimlendirici değerlendirmede genellikle alternatif değerlendirme odaklı olarak portfolyo, ortak, akran ve öz değerlendirme gibi yöntemler kullanılsa da (Yurdabakan, 2011) bunun için geliştirilmiş özel bir araç olmadığı belirtilmektedir. Önemli olanın, öğrencilerin bilgi ve anlama durumlarını ortaya koyan verilerin öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin tekrardan düzenlenmesi veya öğrencilere geri bildirim vermek amacıyla kullanılması olduğuna vurgu yapılmaktadır (Black, 1999; Boz ve Boz, 2005). Bu yüzden öğrenmenin geliştirilmesi adına beceri

kazanımı, yüksek motivasyon ve öğrenci bağlılığını sağlamayı amaçlayan yenilikçi değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Gillett ve Hammond, 2009; Zacharis, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin bağlılığını artırmak için, alternatif değerlendirme amacıyla, oyunlaştırma öğelerinin kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Dichev ve Dicheva, 2017).

1.5. Oyunlaştırma

Oyun tasarım öğelerinin oyunla ilgili olmayan durumlarda kullanılması olarak tanımlanan oyunlaştırma (Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke, 2011) eğitim alanında gelişmekte olan yeni bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır (Johnson, Becker, Estrada ve Freeman, 2014; Seaborn ve Fels, 2015; Surendeleg, Murwa, Yun ve Kim, 2014). Oyunlaştırmanın öğrenme ortamlarında kullanımı yoluyla ihtiyaç duyulan motivasyon ve bağlılık sağlanarak öğrenci performansının geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Pirker, Riffnaller-Schiefer ve Gütl, 2014; Seaborn ve Fels, 2015). Oyunlaştırmanın öğrenme ortamlarında kullanılması bağlılık, motivasyon ve öğrenme performansını artırma noktasında yenilikçi çözümler sunmaktadır (Deterding vd., 2011; Surendeleg vd., 2014; Zichermann ve Cunningham, 2011). Puan, rozet, seviye, lider tablosu, ödül, rekabet ve diğer oyun öğelerinin sınıf faaliyetlerine dâhil edilmesi öğrencilerin ortamda sürekliliğini sağlayarak bağlılığı artırmaktadır (Armier Jr, Shepherd ve Skrabut, 2016; Goehle ve Wagaman, 2016; Tenório, Bittencourt, Isotani, Pedro ve Ospina, 2016).

Oyunlaştırma, öğrencileri motive ederek sınıf ortamına bağlılığı artırmada önemli bir güç olmanın yanı sıra öğrencilere sınıf süreçleri hakkında anlık geri bildirim alma olanağı sağlayarak (Kapp, 2012) öğrenme sürecindeki başarılarını takip etme ve değerlendirme imkânı vermektedir. Sunduğu geri bildirimler sayesinde öğrenmenin görünebilirliğini artırarak öğrencilere kendi yeteneklerini değerlendirebilme ve buna göre yeni yollar düzenleyebilme olanağı sunmaktadır (Lee ve Hammer, 2011). Bu durum öğrenmede temel motive edici unsurlardan birisi olarak belirtilen, öğrenci merkezli ve esnek öğrenme faaliyetleriyle birlikte oluşturulması tavsiye edilen, değerlendirme sistemi (Wanner ve Palmer, 2015) için de alternatif bir yol sunmaktadır. Yapılan aktivite ve öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle öğretmenler tarafından hızlı ve doğru yapılamayan değerlendirme sistemi için de yeni fırsatlar yaratmaktadır (Tenório vd., 2016). Clarisó vd. (2017) oyunlaştırmanın biçimlendirici değerlendirme olarak kullanımı yoluyla kullanıcılara geri bildirim sağlanarak bağlılığın artırılabilirliğini belirtmektedir.

Oyunlaştırma öğelerinin değerlendirmeyi destekleyerek verimliliği artırabileceği ve öğrenme için yeni fırsatlar sağlayabileceği belirtilirken (Wood, Teras, Reiners ve Gregory, 2013) bu doğrultuda gerçekleştirilen deneysel çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir (Dichev ve Dicheva, 2017). Tenório vd. (2016) akran değerlendirme sürecinde yaşanan motivasyon ve katılım sorununa çözüm sunmak için oyunlaştırma (puan, rozet ve lider sıralaması) kullanmıştır. Christy ve Fox (2014) ise değerlendirmede lider sıralamasından faydalanmıştır. Attali ve Arieli-Attali (2015) bir testin puanlama biçimini doğru cevap ve cevaplama hızına göre puan bileşeni yoluyla oyunlaştırmıştır. Anderson, Nash ve McCauley (2015) çalışmasında başarıyla tamamlanan her ders için bir rozet vermiş ve ustalık durumuna göre bazı rozetlere üst seviyeleri gösteren ek özellikler dâhil emiştir. Ders sonlarında öğrencilerin cevapladığı sorulara göre puanlar verip lider sıralaması oluşturarak rekabet ortamı oluşturmuştur.

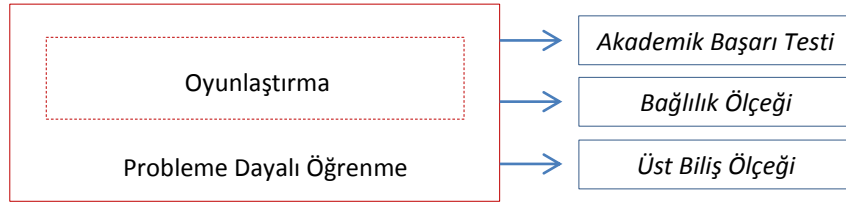
Oyunlaştırmanın öğrencilere ilerleme aşamalarını göstererek öz değerlendirme yapabilecekleri önemli fırsatlar sunan yapısının, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında ihtiyaç duyulan değerlendirme yöntemlerine çözüm sunacağı düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada probleme dayalı öğrenme ortamında oyunlaştırma kullanılarak öğrencilere alternatif değerlendirme fırsatı sağlanmaya çalışılmış ve bu amaçla gerçekleştirilen uygulamanın incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Oyunlaştırmanın, öğrenci merkezli öğrenme ortamında alternatif değerlendirme yöntemi olarak kullanımının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması ve bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesi için korelasyonel (ilişkisel) araştırma yapılmıştır. Oyunlaştırma puanları ile öğrencilerin üst bilişsel seviyeleri, bağlılık puanları ve akademik başarı sonuçları arasındaki ilişkiler çözümlenerek değerlendirme yönteminin geçerliliği noktasında kanıt elde edilmeye çalışılmıştır.

Probleme dayalı öğrenme temelinde kurgulanmış etkinlikler oyunlaştırma kuralları çerçevesinde değerlendirilerek öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sunulmaya çalışılmıştır. Oyunlaştırma, probleme dayalı öğrenme ortamına alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak eklenmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkılarak oyunlaştırmanın biçimlendirici ya da özetleyici değerlendirme olarak kullanılabilirliği incelenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma Modeli

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 26 (13 erkek, 13 kadın) öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu çerçevede çalışma grubu amaçsal olarak ilgili dersi alan öğrencilerden seçilmiştir (Buyukozturk, Kilic Cakmak, Akgun, Karadeniz ve Demirel, 2010).

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin üst biliş seviyelerini belirlemek amacıyla, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Güdüleme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği"nin "Metabilişsel Stratejiler" kısmı kullanılmıştır. "Güdüleme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" iki ana ölçek altında toplam on beş alt ölçekten oluşmaktadır. Modüler bir yapıya sahip olan ölçeğin uygulayıcının kullanım amacına göre ayrı ayrı kullanılabilmesi belirtilmektedir. Ölçeğin "Metabilişsel Stratejiler" modülü planlama, izleme ve düzenleme ana bileşenlerinin maddelerinden oluşmaktadır. Ölçek; öğrencilerin hedef belirleme, görev analizi yapma, okurken dikkati sürdürme, kendi kendini test etme, soru sorma, performansı geliştirmede davranışları kontrol etme ve düzeltmeyi sağlama durumlarını kendi yanıtlarına göre belirleyen bir araç görevi görmektedir. Ölçek yedili likert derecelendirme ölçeğine göre "Benim için kesinlikle yanlış (1)" ile "Benim için kesinlikle doğru (7)" arasında değişen on iki maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 12 ile 84 arasında değişmekte ve yükselmesi üst biliş beceri faaliyetlerinin arttığını işaret etmektedir. Ölçeğin metabilişsel stratejiler ile ilgili olan kısmının güvenilirlik katsayısının 0.75 olarak bulunduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2004).

Öğrencilerin bağlılık düzeylerini belirlemek için Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilen ve Ergün ve Usluel (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Öğrenci Bağlılık Ölçeği" (Students Engagement Scale) kullanılmıştır. Sun ve Rueda (2012) "Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education" isimli çalışma kapsamında, Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) ve Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005)

tarafından geliştirilen ölçeğin bazı maddelerini yükseköğretim öğrencileri için uygun hale getirerek düzenlemiştir. Ölçek, beşli likert dereceleme ölçeğine göre “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle katılıyorum (5)” arasında değişen 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte; davranışsal (beş madde), duyuşsal (altı madde) ve bilişsel (sekiz madde) olmak üzere üç alt faktör yer almaktadır (Tablo 1).

Tablo 1

Öğrenci Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) Alt Faktörleri

Alt Faktörler	Kavramsal Bileşen
Davranışsal Bağlılık	Çaba gösterme, dikkat etme, soru sorma, sınıf tartışmalarına katkı getirme, konsantrasyon gibi öğrenme ve akademik görevler ile ilgili davranışlar
Duyuşsal Bağlılık	Öğrencilerin sınıftaki ilgi, can sıkıntısı, mutluluk, üzüntü gibi duygusal tepkileri
Bilişsel Bağlılık	Öğrencinin karmaşık fikirleri ve zor becerileri kavramak için gerekli çabayı gösterme konusunda istekli olması

Ergün ve Usluel (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin iç tutarlılığı için hesaplanan Cronbach-alfa değerleri; davranışsal bağlılık alt faktörü için 0.62, duyuşsal bağlılık faktörü için 0,90 ve bilişsel bağlılık faktörü için ise 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ait hesaplanan güvenilirlik katsayısının ise 0,90 olarak bulunduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününe ve alt faktörlerin kabul edilebilir değer aralığında olduğu ve özgün ölçek ile tutarlı sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin gerçekleştirilecek uygulama sonrasındaki akademik başarılarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır. Başarı testinin geliştirilmesinde öncelikle “Ses ve Video Uygulamaları” dersine ilişkin konu içeriği çıkartılmıştır. Konu içeriği çerçevesinde Bloom (1956)'un güncelleştirilmiş sınıflamasına uygun olacak şekilde 15 öğretim hedefi oluşturulmuştur (Anderson ve Krathwohl, 2001). Öğretim hedeflerinden yola çıkılarak oluşturulan madde havuzundan 36 soru seçilerek “Başarı Testi Taslak Formu (BTTF)” oluşturulmuştur. BTTF’de yer alan maddeler kapsam geçerliliği bakımından uzman değerlendirmeye sunulmuştur. Alan uzmanları, testin kapsam geçerliliğini sağladığı, amaca ve öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. Altı alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının incelemesinden elde edilen geri bildirimler neticesinde “Ön Uygulama Formu (ÖUF)” oluşturulmuştur. ÖUF daha önce ilgili dersi almış 40 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Madde analizleri sonucunda madde ayırt edicilik değerleri negatif çıkan beş madde ve ayırt ediciliği 0.30’dan küçük olan 8 madde elenerek 23 sorudan oluşan başarı testi oluşturulmuştur.

Başarı testinde kullanılan maddelerin ayırt edicilik endeksleri $r > 0.29$ olduğundan testte yer alan tüm maddelerinin ayırt edici ve kullanılabilir maddeler olduğu sonucuna varılmıştır. Başarı testinin ortalama madde ayırt ediciliği 0,44 olarak bulunmuş ve testteki maddelerin ayırt etme gücünün çok iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Başarı testinde yer alan maddelerin ortalama güçlük derecesi ise 0.49 olarak bulunmuş ve testteki maddelerin orta düzeyde güçlükte olduğu görülmüştür. Oluşturulan akademik başarı testinin KR-20 Güvenirlik Katsayısı 0.712 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak güvenilirlik açısından yeterli, çok iyi düzeyde ayırt etme gücüne sahip ve orta düzey güçlükte 23 sorudan oluşan başarı testi geliştirilmiştir.

2.4. Uygulama

Yapılandırmacılık, öğrenenlerin anlam oluşturma sürecinde aktif rol aldığı ve öğrenmenin “bireylerin kendi anlamını oluşturma süreci” olarak tanımlandığı bir yaklaşımdır (Jonassen, 1991). Yapılandırmacı yaklaşım, bilgiyi çeşitli kaynaklardan araştırarak öğrenen, kendine göre yorumlayabilen, sorunları çözüme bunları kullanabilen öğrenen biçimine odaklanmaktadır (Bednar, Cunningham, Duffy ve Perry, 1992; Driscoll, 2005; L Johnson vd., 2013). Yapılandırmacılık, öğretime ilişkin kabul görmüş ilkelere dayanarak etkili bir öğretimin nasıl olması gerektiği hususunda ipuçları vermektedir (B. G. Wilson, 1996). Bu bağlamda probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yapılandırmacı ilkeler doğrultusunda geliştirilmiş başarılı bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

PDÖ, öğrenenlerin tanımlanmış problemlere geçerli çözümler üretmek için bilgi ve becerilerine başvurarak araştırmalar yürüttüğü öğrenci merkezli öğrenme yöntemidir (Savery, 2006). Öğrenciler işbirlikli öğrenme ortamlarında gerçek dünya ile ilişkili yapılandırılmamış problemlere çözüm üretmeye çalışmaktadır. Öğrenilecek içerik ve beceriler bu problem etrafında organize edilmektedir (Hung vd., 2008). Öğrenciler problem çözme sürecinde araştırmalar yapıp, çoklu yollar üretip, elde ettikleri bilgileri gruplarına getirip tartışarak çözüm yolları aramaktadır (Chung ve Chow, 2004).

Savery ve Duffy (1995) çalışmasında Barrows ve Myers (1993)'un modelini somut bir süreç olarak ele almış ve önermiştir. Bu çalışma da söz konusu model göz önünde bulundurularak sekiz hafta boyunca uygulanacak probleme dayalı öğrenme çerçevesinde bir eğitim programı oluşturulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2
Probleme Dayalı Öğrenme Çerçevesinde Geliştirilmiş Eğitim Programı

Hafta	İşlem	Açıklama
1	Sürecin tanıtılması	Probleme dayalı öğrenme ve oyunlaştırma kuralları hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sorular cevaplanır, öğretmen ve öğrenci rolleri tanıtılır. Gerçek dünya ile ilişkili yapılandırılmamış problem sunulur.
	Problemin sunulması	“Siz teknoloji kullanımı hakkında toplumun bilinçlendirilmesine yönelik çalışılan bir kurumda görev yapmaktasınız. Dijital ortamların kullanımında bazı bilinçsizliklerden kaynaklanan toplumsal sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların ortadan kaldırılması ve dijital yaşam içinde sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek adına yerel/ulusal televizyonlarda yayınlanacak kamu bilgilendirme videolarına ihtiyaç duyulmaktadır. Siz bu sorunu ortadan kaldırmak için nasıl bir video kurgusu hazırlarsınız?”
	Grupların oluşturulması	Kendi aralarında homojen, kendi içinde heterojen olacak şekilde 3-4 kişilik gruplar oluşturulur.
	İletişim ağının kurulması	Konuya ilişkin işbirliğinin sağlanması için çevrimiçi sosyal paylaşım ağı (Facebook) oluşturulur. Her grup kendisine bir isim belirler. Oyunlaştırma puanlarının takibi için öğrenciler ve gruplar bir uygulama (ClassDojo) yoluyla sanal ortamda da oluşturularak giriş şifreleri dağıtılır.
	Geribildirim	Paylaşımlar yapılır, sosyal paylaşım ağı üzerinden öğrencilerin soruları cevaplanır. Öğrencilerin gerçekleştirdiği haftalık görevler ve grup içi işlem sürecindeki aktiviteleri takip edilerek oyunlaştırma kuralları uygulanır/puanlar paylaşılır.
2	Problemin tanımlanması	Öğrenciler problem hakkındaki düşüncelerini ortaya koyarak, araştırmalar yapar ve konuya ilişkin problemi yeniden tanımlar.
	İhtiyaçların belirlenmesi	Öğrenciler probleme ilişkin ihtiyaç duydukları kaynak ve yazılımları belirler, nasıl erişeceklerini tartışır ve bu doğrultuda araştırmaya yönelir.
	Hipotezlerin üretilmesi	Araştırma sonucu elde edilen bilgiler sentezlenerek öğrenciler tarafından hipotezler oluşturulur.
2	Grup içi iletişim	Grup içi iş bölümü yapılır. Probleme ilişkin bilgileri araştırır ve problemin çözümüne yönelik bilgi alışverişinde bulunur. Öğrenilenler doğrultusunda elektronik ortamda kavram haritaları (Text2mindmap) oluşturulur ve paylaşılır.
	Geribildirim	Sınıf içinde uygulama yoluyla geri bildirim yapılır (Kahoot!). İhtiyaç duyulan kaynaklar ve bu kaynaklara nasıl erişecekleri hakkında geribildirim verilir. Öğrencilerin gerçekleştirdiği haftalık görevler ve grup içi işlem sürecindeki aktiviteleri takip edilerek oyunlaştırma kuralları uygulanır/puanlar paylaşılır.
3	Çözüm yolları üretme	Problemin çözümüne yönelik senaryolar oluşturulur. Kavram haritalarından yola çıkılarak yollar belirlenir. Sloganlar oluşturulur ve elektronik mantar panoda (Padlet) paylaşılır.
	Mini sunum	Oluşturulan senaryolar sınıfta anlatılır ya da paylaşılır.
	Geribildirim	Öğretmen ve öğrenciler tarafından senaryolara yönelik geribildirim verilir. Öğrencilerin gerçekleştirdiği haftalık görevler ve grup içi işlem sürecindeki aktiviteleri takip edilerek oyunlaştırma kuralları uygulanır/puanlar paylaşılır.

4	Çekimler Geribildirim	Belirlenen senaryolara göre çekimler gerçekleştirilir. Öğrencilerin gerçekleştirdiği haftalık görevler ve grup içi işlem sürecindeki aktiviteleri takip edilerek oyunlaştırma kuralları uygulanır/puanlar paylaşılır.
5	Kurgu Geribildirim	Belirlenen senaryolar doğrultusunda çekilen videolar yazılımlarla düzenlenir. Sınıf içinde öğrencilere geri bildirim yapılır (Kahoot!). Öğrencilerin yazılımda karşılaştığı sorunlara yönelik geribildirimlerin verilir. Öğrencilerin gerçekleştirdiği haftalık görevler ve grup içi işlem sürecindeki aktiviteleri takip edilerek oyunlaştırma kuralları uygulanır/puanlar paylaşılır.
6	Paylaşım Geribildirim	Oluşturulan kamu bilgilendirme videoları sosyal paylaşım ortamında paylaşılır. Paylaşılan videolara çevrimiçi sosyal paylaşım ortamında geribildirim verilir. Öğrencilerin gerçekleştirdiği haftalık görevler ve grup içi işlem sürecindeki aktiviteleri takip edilerek oyunlaştırma kuralları uygulanır/puanlar paylaşılır.
7	Ürün Paylaşım Geribildirim	Geribildirimler doğrultusunda videoların yeniden düzenlenir. Düzenlenen videolar çevrimiçi sosyal paylaşım ortamında yeniden paylaşılır. Öğrencilerin gerçekleştirdiği haftalık görevler ve grup içi işlem sürecindeki aktiviteleri takip edilerek oyunlaştırma kuralları uygulanır/puanlar paylaşılır.
8	Ürün Değerlendirme Geribildirim	Düzenlenen kamu bilgilendirme videolarının sınıf ortamında sunumu yapılır. Oluşturulan son ürün videolar gruplarca (Surveey) ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilir. Sınıf içinde öğrenilenlerin geri bildirim yapılır (Kahoot!). Öğrencilerin gerçekleştirdiği haftalık görevler ve grup içi işlem sürecindeki aktiviteleri takip edilerek oyunlaştırma kuralları uygulanır/puanlar paylaşılır.

Bu eğitim programına, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak, öğrenmeyi iyileştirmek ve hızlandırmak için, performansla ilgili geribildirim üretilmesi amacıyla, oyunlaştırma öğeleri eklenmiştir. Gerçekleştirilen oyunlaştırma uygulamasında, Marczewski (2015)'in "*Users Types Hexad*" çerçevesinde farklı kullanıcı tipleri (Sosyalleşen, Gönüllü, Bozucu, Oyuncu, Özgür Ruh ve Başaran) için önerdiği oyun tasarım öğeleri (mekanik, bileşen ve fikirler) göz önünde bulundurulmuştur. Başaran (maceralar), sosyalleşen (takımlar, sosyal ağlar, sosyal statü, sosyal rekabet ve sosyal baskı), gönüllü (anlam ve bilgi paylaşımı), özgür ruh (doğrusal olmayan tercihler ve özelleştirme), oyuncu (puanlar/tecrübe puanları ve lider sıralamaları/ basamaklar) ve bozucu (oylama/söz hakkı) oyuncu tiplerinin hepsini kapsayacak öğelere yer verilmiştir. Aynı zamanda genel oyunlaştırma öğelerine de (zaman baskısı, ilerleme/geri bildirim, yön gösterme ve kayıptan kaçınma) yer verilmiştir. Puan dağıtımında zamana bağlı, belirlenmiş ödül programı ve rasgele zamanlamalar kullanılmıştır. Oyunlaştırmanın tasarımında içsel ve dışsal motivasyon öğelerini birbirinden ayırmak yerine her ikisi de teşvik olarak kullanılmıştır (Chou, 2016; Perryer, Celestine, Scott-Ladd ve Leighton, 2016; Zichermann ve Cunningham, 2011). Eğitim programı sürecinde oyunlaştırma öğeleri vasıtasıyla sağlanacak olan geri bildirimlerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin kurallar belirlenerek öğrencilerle paylaşılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3

Oyunlaştırma Kuralları

Davranış	Puan	Puan Türü	Açıklama
Paylaşımında bulunma	1	Arkadaşlarına katkıda bulunma	Araştırdıkları sırasında önemli görülenler grupta paylaşıldı.
Sisteme zamanında kayıt	1	Başarılı zamanında kayıt	Belirtilen sürede (1.hafta) sisteme (ClassDojo, Facebook Grup) giriş yapıldı.
Gruplar içi işlem süreci (öğrenci geri bildirim)	2	Paylaşımları takip etme ve yorumlama	Çekimlere başlanacak hafta öğrencilere ne aşamada oldukları soruldu.
İzlenecek yolun belirlenmesi	2	Görevi yerine getirme	Oluşturulan zihin haritasına göre gruplar kendi yollarını belirledi
Dijital vatandaşlık ilgi alanı (öğrenci geri bildirim)	2	Paylaşımları takip etme ve yorumlama	Öğrencilere hangi dijital vatandaşlık elementine sıcak batkılar soruldu.
Anket (surveey)	2	Anket doldurma	Geç dolduran 1, zamanında dolduran 2 puan kazandı.
Paylaşılanları okuma	2	Paylaşımları takip etme ve	Yapılan paylaşımlar takip edilerek yorumlar

Slogan belirle	2	yorumlama Mantar pano etkileşimine katılma	yapıldı. Belirtilen sürede sloganları Padlet'te paylaşıldı.
Rasgele puan dağıtımı (şans faktörü)	2	Şans faktörü/derse katılım	Derse katılanlar arasında her hafta rasgele seçim ile 2 puan dağıtıldı.
Video çekimini gerçekleştirme	2	Görevi yerine getirme	Belirtilen hafta video çekimlerini yapıldı.
Kurguları paylaşma	2	Görevi yerine getirme	Belirtilen hafta kurguları birleştirerek paylaşıldı
Fotoğraf paylaşımı (grup toplantısı)	3	Grup çalışma iklimini oluşturma	Grupla gerçekleştirilen toplantı ve çalışmadan bir fotoğraf paylaşıldı.
Zihin haritası paylaşımı	3	Zihin haritası oluşturma	Araştırmalara göre Tex2mind ile zihin haritası oluşturuldu.
Fotoğraf paylaşımı (çekim çalışmaları)	3	Grup çalışma iklimini oluşturma	Çekim yaparken grup çalışmalarını gösteren fotoğraf paylaşıldı.
Derse katılım	4	Derse katılım	Her sınıf içi derse katılıma 1 puan verildi.
Kahoot grup yarışması (dijital vatandaşlık)	5	Kahoot puanı	Gruplar başarı sırasına göre derecelendirilir (5.4.3.2.1.)
Kahoot grup yarışması (ses ve video teorik temel)	5	Kahoot puanı	Gruplar başarı sırasına göre derecelendirilir (5.4.3.2.1.)
Kahoot grup yarışması (adobe audition kullanım)	5	Kahoot puanı	Gruplar başarı sırasına göre derecelendirilir (5.4.3.2.1.)
Senaryo paylaşımı	5	Senaryo oluşturma, yazma	Belirtilen sürede senaryolar hazırlanarak paylaşıldı.

Öğrencilerin PDÖ eğitim programı çerçevesinde (Tablo 2) gerçekleştirmesi gereken haftalık görevler takip edilerek oyunlaştırma kuralları (Tablo 3) doğrultusunda puanlandırılmıştır. Puanlar bazen davranışın gerçekleşme ya da zamanında gerçekleşme durumuna göre bazen de rastgele verilmiştir. PDÖ sürecindeki görevler dışında derse katılım, paylaşımları takip etme/yorumlama, sisteme zamanında kayıt olma durumuna göre de puan kazanımları sağlanmıştır. Bazı haftalarda gerçekleştirilen grup yarışmaları (Kahoot!) sonunda elde edilen derecelerde puan olarak öğrencilere yansıtılmıştır. Öğrencilerin gösterdiği davranışlar sonucunda kazandığı puanların görselleştirilmesi için dijital oyunlaştırma platformu (ClassDojo) kullanılmıştır. Bu platformda her öğrenci bir avatar (kişiyi ifade eden resim) ile temsil edilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler kendi profillerinden kazandıkları puanlarla ilgili detayları görebilmektedir. Gerçekleştirilen görevler sonrasında kazanılan puanlar her hafta bu platforma aktararak oluşan lider sıralaması sosyal ağda (Facebook) paylaşılmıştır. Oluşturulan bu lider sıralaması ile de rekabet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Öğrenme sürecinin dijital ortamlara taşınması değerlendirmenin de bu ortama taşınmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Gülbahar, 2016). Teknoloji, farklı değerlendirme imkânlarının kullanılmasına olanak tanıyarak öğrencilerin daha dinamik öğrenme süreci yaşamasına imkân vermektedir (Committee, 2010; Gülbahar, 2016). Değerlendirme kapsamında teknolojiden faydalanılması hızlı ve verimli geribildirim sağlama noktasında katkı sağlamaktadır (Whitelock, 2006). Buna karşın ders içeriğinin dağıtılmasına kıyasla, değerlendirme ve geri bildirim noktasında bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılmakta zayıf kalmıştır (Piech vd., 2013). Bu çalışmada teknolojik olanaklardan faydalanılarak (ClassDojo, Facebook, Surveey, Kahoot!, Padlet, Text2mindmap) değerlendirme konusunda esneklik sağlanmaya çalışılmıştır. Kullanılan dijital olanaklar, bilgilerin sunulması, puanlandırma ve verilerin saklanması çok daha hızlı ve güvenilir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır. İşbirliğine dayalı etkinliklerin rahatlıkla yürütülebilmesi ve öğrencilere bireysel ya da grup bağlamında anında dönüt verebilme imkânı elde edilmiştir. Değerlendirme kriterlerinin ve sonuçlarının kolay ve güvenli bir şekilde öğrencilere sunumu sağlanarak öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını anında öğrenebilmeleri sağlanmıştır. Ortaya konulan dijital ürünlerin gruplarca ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilebilmesi sağlanmıştır (Committee, 2010).

2.5. Verilerin Analizi

Alternatif değerlendirme için geliştirilmiş özel bir araç olmamakla birlikte asıl olanın, öğrencilerin mevcut durumlarını ortaya koyan verilerin öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin tekrardan düzenlenmesi veya öğrencilere geri bildirim vermek amacıyla kullanılması olduğu belirtilmektedir (Black, 1999; Boz ve Boz, 2005). Alternatif değerlendirme herhangi bir değerlendirme gibi geçerliliğini göstermek zorundadır (Stobart, 2006) fakat geçerliliğine ilişkin kanıt elde edilebilmek için kabul görmüş ortak bir fikir yoktur (Bennett, 2011). Alan yazında bunun için çok farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (*Dunn ve Mulvenon, 2009*). Genellikle ana öge olarak öğrenme üzerindeki etkisinden yola çıkılmaktadır. Geçerli bir değerlendirmenin öğrenmenin geliştirilmesine öncülük etmesi gerektiği belirtilmektedir. Neyin öğrenildiğini açıklaması, sağlanan geri bildirim etkinliği, sınıf içi etkileşimin kalitesi ve öğrenme ortamına bağlılık bu geçerliliği ortaya koyan diğer öğeler olarak ele alınmaktadır (Stobart, 2006; Thompson, Goe, Paek ve Ponte, 2004). Boud (1995) alternatif değerlendirmenin geçerliliğine ilişkin değerlendirmenin öğrenme üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Kullanılan değerlendirme yönteminin istenilen etkiyi oluşturmasını geçerlilik olarak ifade etmektedir. Boud (1995) bu değerlendirme sonuçlarının geleneksel değerlendirme sonuçlarıyla ya da öğrencilerin biliş üstü düzeyleriyle karşılaştırılarak yöntemin geçerliliği noktasında kanıt elde edebilmek için kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu değişkenler arasındaki yüksek ilişki düzeyi (Henly, 2003) ya da gruplar arasındaki anlamlı fark (Wang, 2007; Wiliam, Lee, Harrison ve Black, 2004; Wining, 2005) geçerlilik olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin aktif süreçte (öğrenci merkezli öğrenme) karşılaştıkları problemleri çözüme kavuşturması, problem çözme süreçlerini yönetebilmesi ve çözümleri yansıtabilmesi için üst biliş (biliş üstü) beceriye sahip olması gerekmektedir (Açıkgöz, 2014). Bu durum aktif öğrenme ile kullanılacak olan değerlendirme etkinlikleri arasında oluşan ilişkiyi ortaya koymaktadır. Üst biliş ile değerlendirme arasında ki ilişkinin aktif öğrenme ortamlarında kullanılacak etkinliklerin temelini oluşturduğu belirtilmektedir (Sundström, 2005). Üst biliş, akademik başarının kuvvetli bir belirleyicisi olarak görülmekte (Biggs, 1987; Dunning, Johnson, Ehrlinger ve Kruger, 2003; Kruger ve Dunning, 1999) ve eğitimde önemli bir yerinin olduğu kabul edilmektedir (Kapa, 2001; Kramarski, Mevarech ve Arami, 2002; Teong, 2003). Yapılan araştırmalarda üst biliş ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu da görülmektedir (Case, Harris ve Graham, 1992; Coutinho, 2007; Landine ve Stewart, 1998; Özsoy, 2011).

Öğrenci bağlılığı (engagement) öğrenme öğretme sürecinde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden birisi olarak gösterilmekte (Newmann, 1992) ve başarılı bir eğitimin önemli bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci bağlılığı, öğrenme sürecinde öğrencilerin harcadıkları zaman ve emek olarak ele alınmaktadır (Carini, Kuh ve Klein, 2006; Krause ve Coates, 2008). Öğrenciler, aktif olarak ders sürecine dâhil olup takım çalışması gerçekleştirdiğinde, emek harcayacakları zorlayıcı etkinliklerde yer aldığı ve ihtiyaç duyduğu zaman geribildirim alabileceği öğrenci öğretmen etkileşimi sağlandığında bağlılığı artmaktadır (McClenney, Marti ve Adkins, 2012). öğrencilerin öğrenme ortamına bağlılığının bilgi kazanımı ve bilişsel gelişim düzeyi ile paralellik gösterdiği belirtilmektedir (Fredricks vd., 2004). Bağlılık düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenmeye daha açık, problem çözen, analiz edebilen, akademik açıdan daha başarılı ve daha motive olduğu görülmektedir (Kuh, 2009; Pintrich ve De Groot, 1990). Senemoğlu (2012) öğrencilerin ders ile ilgili gerekli çalışmaları ortaya koyması ve ders içi etkinliklere katılmasının kullanılan yöntemin etkinliğini gösteren belirtiler olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden kullanılacak yöntemin ya da oluşturulacak ortamın öğrencilerin derse bağlılığını artırarak öğrenme çabası göstermeleri için onları isteklendirmesi gerekmektedir. Ayrıca oyunlaştırmanın eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesinin öğrenci bağlılığını artırdığı da görülmektedir (Armier Jr vd., 2016; Goehle ve Wagaman, 2016; Tenório vd., 2016).

Bu bağlamda öğrencilerin oyunlaştırma, akademik başarı, üst biliş ve bağlılık puanları arasındaki ilişkinin kullanılacak alternatif değerlendirme hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Bu

sebeple değişkenler arasındaki ilişkinin kuvveti, yönü ve anlamlılığını bulup yorumlamak için korelasyon katsayısına bakılmıştır.

3. BULGULAR

Oyunlaştırmanın alternatif değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilirliğinin incelenmesinde değişkenler arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması ve bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesi için korelasyon katsayısına bakılmıştır. Parametrik testlerin varsayımlarını kontrol etmek amacıyla öğrencilerin oyunlaştırma, akademik başarı, bağlılık ve üst biliş puanlarının normalliğini incelemek için Shapiro-Wilks testi (grup büyüklüğü<50) kullanılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4

Değişkenlerin Normallik Tablosu

<i>Değişken</i>	<i>İstatistik</i>	<i>df</i>	<i>Sig (p)</i>
Oyunlaştırma	.729	26	.000
Akademik Başarı	.942	26	.148
Üst Biliş	.967	26	.556
Bağlılık	.958	26	.349
Duyuşsal Bağlılık	.947	26	.033
Bilişsel Bağlılık	.947	26	.198
Davranışsal Bağlılık	.881	26	.006

Tablo 4'deki sonuçlara göre öğrencilerin akademik başarı, üst biliş, bağlılık ve bağlılık alt faktör (duyuşsal, bilişsel, davranışsal) puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği ve gruplardaki öğrenci puanları dağılımının ($p>.05$) anlamlılık düzeyinde aşırı sapma göstermediği görülmektedir. Oyunlaştırma puanlarının ise Shapiro-Wilks testine göre normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<.05$). Çarpıklık (-2.79) ve basıklık (10.75) katsayılarına bakıldığında da puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2001). Ayrıca çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesiyle oluşan z-istatistiğine de (2.12, >1.96) bakılarak dağılımın normalden aşırı sapma gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Bu durumda sürekli bir dağılıma sahip olan ve birlikte (ikili olarak) normal dağılım gösteren değişkenler (bağlılık-akademik başarı) arasındaki ilişkiyi açıklamak için Pearson korelasyon katsayısı diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak için ise Sperman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

1237

3.1. Oyunlaştırma Puanları ile Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 5

Oyunlaştırma Puanları ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişki

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>Sig (p)</i>
Oyunlaştırma	26	.323	.108
Akademik Başarı			

Tablo 5 incelendiğinde oyunlaştırma puanları ile akademik başarı puanları arasında orta düzeyde ($.70>r>.30$) pozitif fakat anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.323$, $p>.05$).

3.2. Oyunlaştırma Puanları ile Üst Biliş Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 6

Oyunlaştırma Puanları ile Üst Biliş Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>Sig (p)</i>
Oyunlaştırma	26	.348	.082
Üst Biliş			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğrencilerin oyunlaştırma puanları ile üst biliş puan ortalamaları arasında orta düzeyde ($.70>r>.30$) pozitif fakat anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.348$, $p>.05$).

3.3. Oyunlaştırma Puanları ile Bağlılık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 7

Oyunlaştırma Puanları ile Bağlılık Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

Değişken	N	r	Sig (p)
Oyunlaştırma Duyuşsal Bağlılık	26	.522	.006
Oyunlaştırma Bilişsel Bağlılık	26	.512	.008
Oyunlaştırma Davranışsal Bağlılık	26	.683	.000
Oyunlaştırma Toplam Bağlılık	26	.779	.000

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin oyunlaştırma puanları ile bağlılığa ait duyuşsal bağlılık ($r=.522$), bilişsel bağlılık ($r=.512$) ve davranışsal bağlılık ($r=.683$) alt faktör ortalamaları arasında orta düzeyde ($.70 > r > .30$) pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ayrıca oyunlaştırma puanları ile toplam bağlılık puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.779$, $p < .05$). Değişkenler arasında pozitif bir ilişkinin olması öğrencilerin oyunlaştırma puanlarının artması/azalması durumunda bağlılık puanlarının da artma/azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

3.4. Akademik Başarı ile Bağlılık Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

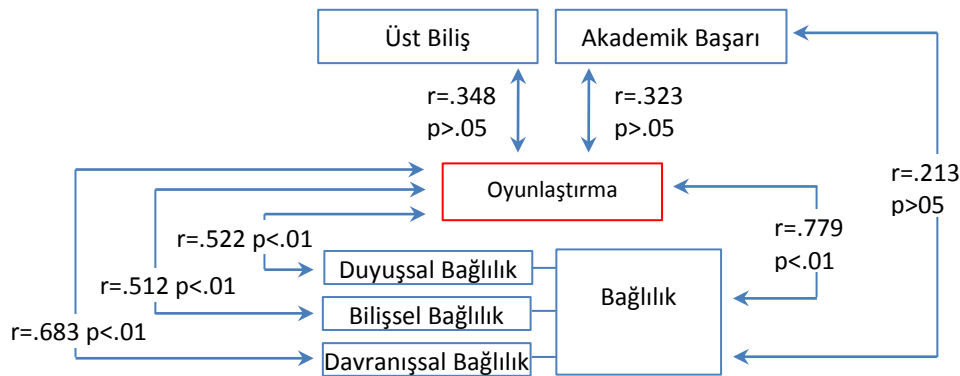
Tablo 8

Akademik Başarı Puanları ile Bağlılık Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

Değişken	N	r	Sig (p)
Akademik Başarı Bağlılık	26	.213	.296

Öğrencilerin akademik başarı puanları ile bağlılık puan ortalamaları arasında düşük düzeyde ($r < .30$) pozitif fakat anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.213$, $p > .05$).

Değişkenler arasındaki ilişkiye ait istatistiksel değerler incelendiğinde, oyunlaştırma ile hem üst biliş hem de akademik başarı arasında pozitif ve orta düzeyde olmasına karşın anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Akademik başarı ile bağlılık arasında ise pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu verilere göre hem kuvvet hem de anlamlılık noktasında, güçlü bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Buna karşın oyunlaştırma puanları ile bağlılık alt faktörler arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı; toplam bağlılık puanı arasında ise pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Şekil2).



Şekil 2. Değişkenler Arasındaki İlişki

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Oyunlaştırmanın öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında ihtiyaç duyulan yenilikçi değerlendirme yöntemlerine çözüm sunacağı düşünülmektedir. Bu sebeple probleme dayalı öğrenme ortamında oyunlaştırmanın kullanımı yoluyla öğrencilere alternatif değerlendirme fırsatı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmanın bulgularında; öğrencilerin oyunlaştırma puanları ile üst biliş puan ortalamaları ve akademik başarı puanları arasında pozitif olmasına karşın orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik başarı puanları ile bağlılık puan ortalamaları arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmaktadır. Buna karşın, oyunlaştırma ile bağlılık puan ortalamaları arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu sonuç bize neden-sonuç bağlamında bir yorumlama olanağı vermese de, değişkenlerin düzeyi ve yönü konusunda fikir sunmaktadır.

Oyunlaştırma ile üst biliş puan ortalamaları ve akademik başarı arasındaki sonuçların orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ortaya koyması biçimlendirici değerlendirmenin başarı düzeyi düşük öğrencilerde, orantısız olarak, daha etkili olmasından (Black ve Wiliam, 1998) ya da oyunlaştırmanın bağlılığı (Armier Jr vd., 2016; da Rocha Seixas, Gomes ve de Melo Filho, 2016) artıran etkisinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin oyunlaştırmaya karşı olumlu tutum sergiledikleri ve bu ortamlardan oldukça memnun oldukları bilinmektedir (Goehle ve Wagaman, 2016; Hew, Huang, Chu ve Chiu, 2016; Kopcha, Ding, Neumann ve Choi, 2016). Bununla birlikte oyunlaştırmanın öğrencilerin ortamda sürekliliğini sağlayarak bağlılığı artırdığını gösteren alanyazında çok ciddi bulgular yer almaktadır (Armier Jr vd., 2016; Cronk, 2012; Goehle ve Wagaman, 2016; Tenório vd., 2016). Oyunlaştırılmış öğrenme ortamlarında motive olmuş öğrencilerin daha zor görevlere katılım gösterdiği ve bu ortamlarda daha fazla zaman geçirdiği de görülmektedir (Armier Jr vd., 2016; Cózar-Gutiérrez ve Sáez-López, 2016). Buna karşın motivasyon ve bağlılığın artırılmasında göstermiş olduğu yüksek etkiyi akademik başarı noktasında yakalayamamaktadır (Attali ve Arieli-Attali, 2015; Domínguez vd., 2013; Goehle ve Wagaman, 2016; Hanus ve Fox, 2015; Hew vd., 2016). Zaten bu çalışmada da oyunlaştırma puanlarının akademik başarıya etki etmediği fakat oyunlaştırma puanı yüksek olan öğrencilerin bağlılık puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Oyunlaştırma puanları ile bağlılık puan ortalamaları arasında bulunan yüksek düzeyde anlamlı ilişki de buna işaret etmektedir.

Boud (1995) kullanılan değerlendirme yönteminin geçerliği noktasında kanıt elde edebilmek için geleneksel değerlendirme ya da öğrencilerin biliş üstü becerileriyle karşılaştırılabileceğini belirtmektedir. Buna karşın, geleneksel değerlendirmenin öğretim çıktılarını ölçme noktasında yetersiz kaldığı kabul edilirken (Reeves ve Okey, 1996; Zacharis, 2010) bunun yerine kullanılması önerilen, bireyin kendi öğrenmesini sorgulayabileceği, yenilikçi değerlendirme yöntemleri (Frank ve Barzilai, 2004; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006) ile karşılaştırılarak geçerlik noktasında kanıt elde edilebilmesi de tartışmaya açık bir durumdur. Boud (1995) aynı zamanda kullanılan değerlendirme yönteminin öğrenme üzerinde istenilen etkiyi oluşturmasını da sonuçsal geçerlik olarak yorumlamaktadır. Sonuçta etkili bir eğitimde biçimlendirici değerlendirmenin öncelikli amacı, bilgi durumunu test etmekten ziyade, öğrencilerin gelişimini kontrol etme ve geri bildirim üretmektir (Fink, 2013). İhtiyaç duyulan yenilikçi değerlendirme yöntemleriyle yüksek motivasyon ve öğrenci bağlılığı sağlanarak öğrenmenin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Gillett ve Hammond, 2009; Zacharis, 2010). Bu noktada oyunlaştırmanın öğrenci ilerlemesinin takibi açısından sunduğu yenilikçi değerlendirme fırsatı görmezden gelinmemelidir (Caballé ve Clarisó, 2016; Clarisó vd., 2017; Gañán vd., 2016; Tenório vd., 2016). Oyunlaştırmanın kullanılmasındaki amaç eğer ki öğrenci bağlılığını artırmak ise bu yapının biçimlendirici değerlendirme olarak amaca hizmet ettiği söylenebilir. Fakat oyunlaştırma puanlarının özetleyici değerlendirme olarak kullanılabilmesi söylenemez.

Oyunlaştırmanın, öğrencilerin nihai notlarına etki edecek şekilde kullanılmaktan ziyade bağlılığı artırma amaçlı süreç içi biçimlendirici değerlendirme olarak kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir (Caballé ve Clarisó, 2016; Clarisó vd., 2017; Gañán, Caballé, Clarisó ve Conesa, 2016). Oyunlaştırma öğelerinin not olarak değil de olumlu takviye sağlayıcılar olarak

kullanılmasının öğrencilerin öz yeterliliklerini yükselteceği ifade edilmektedir (Banfield ve Wilkerson, 2014). Oyunlaştırmanın asıl başarısının, oyuncuları hedefe ulaştırma noktasında sağladığı içsel motivasyondan geldiği (Nicholson, 2012; Zichermann ve Cunningham, 2011) göz önüne alındığında oyunlaştırmanın öğrencileri not gibi dışsal bir pekiştirmeyle güdülemekten ziyade içsel motivasyonun sağlanmasına yönelik kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülebilir. Oyunlaştırmanın sınıf süreçleri hakkında anlık geri bildirim verme olanağı sağlayan (Kapp, 2012) ve bu sayede öğrenmenin görünebilirliğini artırarak öğrencilere yeni yollar düzenleyebilme imkânı sunan yapısı (Lee ve Hammer, 2011) not olarak nitelendirilmeyen biçimlendirici değerlendirme için daha uygun olabilir. Alanyazında biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme üzerine etkisini ortaya koyan araştırmalar yöntemsel sınırlılıkları nedeniyle sonuç bağlamında kesin yargılar vermemektedir (Dunn ve Mulvenon, 2009). Oyunlaştırmanın değerlendirme amacıyla kullanıldığı çalışmaların ise oldukça az olduğu görülmektedir (Dichev ve Dicheva, 2017). Oyunlaştırmanın değerlendirme üzerindeki etkisinin incelenmesi yeni bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır (Crisp, 2014). Bu yüzden oyunlaştırmanın değerlendirmedeki rolü henüz tam olarak ortaya konulamamıştır (Wood, 2013). Oyunlaştırmanın alternatif değerlendirme olarak geçerli olup olmadığı hakkında daha kesin ifadeler kullanabilmek için, eğitimin odak noktası olarak gösterilen, öğrenmeye etkisini ortaya koyan deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca oyunlaştırmanın biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme amacıyla eğitim ortamına nasıl uyarlayacağı ile ilgili yeni yöntemlere de ihtiyaç duyulmaktadır (Crisp, 2014).

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2014). *Aktif Öğrenme* (13 ed.). İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New directions for teaching and learning*, 1998(74), 5-16. doi: 10.1002/tl.7401
- Anderson, P. E., Nash, T., & McCauley, R. (2015). Facilitating Programming Success in Data Science Courses through Gamified Scaffolding and Learn2Mine. *In Proceedings of the 2015 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 99-104). ACM.
- Armier Jr, D. D., Shepherd, C. E. ve Skrabut, S. (2016). Using Game Elements to Increase Student Engagement in Course Assignments. *College Teaching*, 1-9.
- Attali, Y. ve Arieli-Attali, M. (2015). Gamification in assessment: Do points affect test performance?. *Computer & Education*, 83, 57-63. Doi:10.1016/j.compedu.2014.12.012
- Banfield, J. ve Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research (Online)*, 7(4), 291.
- Barrows, H. ve Myers, A. (1993). Problem-based learning in secondary schools. *Unpublished monograph*. Springfield, IL: Problem-Based Learning Institute, Lanphier High School and Southern Illinois University Medical School.
- Başturk, R. (2005). Overviews of the Performance Assessment. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(21), 62-75.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M. ve Perry, J. D. (1992). Theory into practice: How do we link. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, 17-34.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 18(1), 5-25. doi: 10.1080/0969594X.2010.513678
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Research Monograph: ERIC.

- Bintz, W. P. (1991). 'Staying Connected'-Exploring New Functions For Assessment. *Contemporary Education*, 62(4), 307.
- Black, P. (1999). Assessment, learning theories and testing systems. In P. Murphy (Ed.), *Learners, learning and assessment* (pp. 118-134). London: Paul Chapman Publishing.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Cognitive Domain*: Longman.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment*. New York: RoutledgeFalmer, Taylor&Francis Group.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D. ve Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boz, N. ve Boz, Y. (2005). Bilgilendirici Değerlendirmenin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(138).
- Braun, H., Kanjee, A., Bettinger, E. ve Kremer, M. (2006). Improving education through assessment, innovation, and evaluation. *Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences*.
- Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Arastirma Yontemleri* (6 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (7 Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Caballé, S. ve Clarisó, R. (2016). *Formative Assessment, Learning Data Analytics and Gamification: In ICT Education*: Morgan Kaufmann.
- Carini, R. M., Kuh, G. D. ve Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in higher education*, 47(1), 1-32.
- Case, L. P., Harris, K. R. ve Graham, S. (1992). Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities Self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education*, 26(1), 1-19.
- Chou, Y.-K. (2016). *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*: Lean Publishing.
- Chung, J. C. ve Chow, S. M. (2004). Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(2), 157-168.
- Clarisó, R., Arnedo Moreno, J., Bañeres Besora, D., Caballé Llobet, S., Conesa, J. ve Gañán Jiménez, D. (2017). *Gamification as a Service for Formative Assessment E-Learning Tools*. Paper presented at the 1 st Workshop on Gamification and Games for Learning (GamiLearn'17).
- Collins, A. (1990). The role of computer technology in restructuring schools. In K. Sheingold ve M. S. Tucker (Eds.), *Restructuring for Learning with Technology* (pp. 29-48). New York: Center for Technohgy in Education and the National Center on Education and the Economy.

- Committee, J. I. S. (2010). *Effective assessment in a digital age: A guide to technology-enhanced assessment and feedback*: JISC Innovation Group.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Cózar-Gutiérrez, R. ve Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: an experiment with MinecraftEdu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(2). doi: 10.1186/s41239-016-0003-4
- Crisp, G. T. (2014). Assessment in next generation learning spaces. In K. Fraser (Ed.), *The future of learning and teaching in next generation learning spaces* (pp. 85-100): Emerald Group Publishing Limited.
- Christy, K. R., & Fox, J. (2014). Leaderboards in a virtual classroom: A test of stereotype threat and social comparison explanations for women's math performance. *Computers & Education*, 78, 66-77.
- Cronk, R. (2012). *Using Gamification to Increase Student Engagement and Participation in Class Discussion*. Paper presented at the Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.
- da Rocha Seixas, L., Gomes, A. S. ve de Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.021>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. ve Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*. Paper presented at the Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9. doi: 10.1186/s41239-017-0042-5
- Dochy, F. ve Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27(5), 415-432.
- Domínguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., FernÁndez-Sanz, L., Pagés, C. ve MartíNez-Herrálz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Doyle, T. (2011). *Learner-centered teaching: Putting the research on learning into practice*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Driscoll, M. (2005). Constructivism. *Psychology of learning for instruction*, 384-410.
- Dunn, K. E. ve Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J. ve Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83-87.
- Ergün, E. ve Usluel, Y. K. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Felder, R. M. ve Brent, R. (2003). Designing and Teaching Courses to Satisfy the ABET Engineering Criteria. *Journal of Engineering Education*, 92(1), 7-25.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Frank, M. ve Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. ve Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore ve L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-325). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gañán, D., Caballé, S., Clarisó, R. ve Conesa, J. (2016). *Evaluation of an eLearning platform featuring learning analytics and gamification*. Paper presented at the International Conference on P2P, Parallel, Grid, Cloud and Internet Computing.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update* (10 ed.). Boston: Pearson.
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing. In C. Bryan ve K. Clegg (Eds.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 11-22). London: Routledge.
- Gillett, A. ve Hammond, A. (2009). Mapping the maze of assessment: An investigation into practice. *Active Learning in Higher Education*, 10(2), 120-137.
- Goehle, G. ve Wagaman, J. (2016). The Impact of Gamification in Web Based Homework. *PRIMUS*, 26(6), 557-569. doi: 10.1080/10511970.2015.1122690
- Gülbahar, Y. (2016). E-Değerlendirme. In K. Çağıltay ve Y. Gökteş (Eds.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teorileri, Araştırmalar, Eğilimler* (2 ed., pp. 655-666). Ankara: Pegem Akademi.
- Hanus, M. D. ve Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Henly, D. C. (2003). Use of Web-based formative assessment to support student learning in a metabolism/nutrition unit. *European Journal of Dental Education*, 7(3), 116-122.
- Hew, K. F., Huang, B., Chu, K. W. S. ve Chiu, D. K. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. *Computers & Education*, 92, 221-236.
- Hung, W., Jonassen, D. H. ve Liu, R. (2008). Problem-based learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 3, 485-506.
- James, A. R., Griffin, L. L. ve France, T. (2005). Perceptions of assessment in elementary physical education: A case study. *Physical Educator*, 62(2), 85.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. ve Ludgate, H. (2013). NMC Horizon Report: Edición sobre Educación Superior 2013. Austin, Texas: *The New Media Consortium*.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. ve Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium (2015 Higher Education Edition ed.): The New Media Consortium.
- Johnson, L., Adams, S. ve Cummins, M. (2012). The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium: New Media Consortium.
- Johnson, L., Becker, S., Estrada, V. ve Freeman, A. (2014). The NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium: New Media Consortium.

- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational technology research and development*, 39(3), 5-14.
- Kang, M., Heo, H., Jo, I.-H., Shin, J. ve Seo, J. (2011). Developing an Educational Performance Indicator for New Millennium Learners. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 157-170.
- Kapa, E. (2001). A metacognitive support during the process of problem solving in a computerized environment. *Educational Studies in Mathematics*, 47(3), 317-336.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction : game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kopcha, T. J., Ding, L., Neumann, K. L. ve Choi, I. (2016). Teaching Technology Integration to K-12 Educators: A 'Gamified' Approach. *TechTrends*, 60(1), 62-69.
- Krajcik, J. S., Czerniak, C. ve Berger, C. (1999). *Teaching children science: A project-based approach*: McGraw-Hill College.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R. ve Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 225-250.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Krause, K. L. ve Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kruger, J. ve Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of college student development*, 50(6), 683-706.
- Landine, J. ve Stewart, J. (1998). Relationship between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32(3), 200-212.
- Larson, L. C. ve Miller, T. N. (2011). 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. doi: 10.1080/00228958.2011.10516575
- Lee, J. J. ve Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic exchange quarterly*, 15(2), 146.
- Marczewski, A. (2015). *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (1 ed.): CreateSpace Independent Publishing Platform.
- McClenney, K., Marti, C. N. ve Adkins, C. (2012). Student Engagement and Student Outcomes: Key Findings from. *Community College Survey of Student Engagement*.
- Newmann, F. M. (1992). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*: Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, WI.; National Center on Effective Secondary Schools, Madison, WI.
- Nicholson, S. (2012). A user-centered theoretical framework for meaningful gamification. *Games+ Learning+ Society*, 8(1), 223-230.
- Nicol, D. J. ve 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. doi: 10.1080/03075070600572090
- Oliver, E. (2015). Alternative assessment to enhance theological education. *HTS Theological Studies*, 71(3), 01-10.

- Özsoy, G. (2011). An investigation of the relationship between metacognition and mathematics achievement. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 227-235.
- Parmaksız, Ş. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 159-172.
- Perryer, C., Celestine, N. A., Scott-Ladd, B. ve Leighton, C. (2016). Enhancing workplace motivation through gamification: Transferrable lessons from pedagogy. *The International Journal of Management Education*, 14(3), 327-335.
- Piech, C., Huang, J., Chen, Z., Do, C., Ng, A. ve Koller, D. (2013). Tuned models of peer assessment in MOOCs. *arXiv preprint arXiv:1307.2579*.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. ve McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Pirker, J., Riffnaller-Schiefer, M. ve Gütl, C. (2014). *Motivational active learning: Engaging university students in computer science education*. Paper presented at the Proceedings of the 2014 conference on Innovation & technology in computer science education.
- Reeves, T. C. (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 23(1), 101-111.
- Reeves, T. C. ve Okey, J. R. (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 191-202). New Jersey: Educational technology Publications Englewood Cliffs.
- Rowntree, D. (1977). *Assessing students: How shall we know them?* : London: Harper and Row.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 5(1), 77-84.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1). doi: 10.7771/1541-5015.1002
- Savery, J. R. ve Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-38.
- Seaborn, K. ve Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14-31.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme Kuramdan Uygulamaya* (21 ed. Vol. 21). Ankara: Pegem Akademi.
- Sternberg, R. J. (1995). Diversifying Instruction and Assessment. *The Educational Forum*, 59(1), 47-52. doi: 10.1080/00131729409336362
- Stobart, G. (2006). The validity of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 233-241): Sage.
- Sun, J. C.-Y. ve Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204. doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x

- Sundström, A. (2005). Self-assessment of knowledge and abilities. A literature study. *Em Eucaational Measurement*(54).
- Surendeleg, G., Murwa, V., Yun, H. K. ve Kim, Y. S. (2014). The role of gamification in education - a literature review. *Contemporary Engineering Sciences*, 7(29-32), 1609-1616. doi: 10.12988/ces.2014.411217
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (15 ed.): Pearson.
- Tenório, T., Bittencourt, I. I., Isotani, S., Pedro, A. ve Ospina, P. (2016). A gamified peer assessment model for on-line learning environments in a competitive context. *Computers in Human Behavior*, 64, 247-263.
- Teong, S. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(1), 46-55.
- Thompson, M., Goe, L., Paek, P. ve Ponte, E. (2004). Study of the California formative assessment and support system for teachers: Relationship of BTSA/CFASST and student achievement. *Princeton: Educational Testing Service*.
- VanTassel-Baska, J. (2014). Performance-based assessment: The Road to authentic learning for the gifted. *Gifted Child Today*, 37(1), 41-47.
- Veronesi, P. (2000). Testing and assessment in science education: Looking past the scoreboard. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(1), 27-30.
- Walvoord, B. E. (2010). *Assessment clear and simple* (2 Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wang, T.-H. (2007). What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 171-186.
- Wanner, T. ve Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers and Education*, 88, 354-369. doi: 10.1016/j.compedu.2015.07.008
- Whitelock, D. (2006). Electronic assessment: marking, monitoring and mediating learning. *International Journal of Learning Technology*, 2(2-3), 264-276.
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C. ve Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 11(1), 49-65.
- Wilson, A. (2013). Feedback as a transformative tool. The role of feedback in learning and assessment. In K. Coleman ve A. Flood (Eds.), *Marking time: leading and managing the development of assessment in higher education* (pp. 193–200). Champaign, IL: Common Ground.
- Wilson, B. G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*: Educational Technology.
- Winingar, S. R. (2005). Using your tests to teach: Formative summative assessment. *Teaching of Psychology*, 32(3), 164-166.
- Wood, L., Teras, H., Reiners, T., & Gregory, S. (2013). The role of gamification and game-based learning in authentic assessment within virtual environments. In Research and development in higher education: The place of learning and teaching (pp. 514-523). *Higher Education Research and Development Society of Australasia*, Inc.
- Yaman, S. ve Karamustafaoglu, S. (2011). Investigating prospective teachers' perceived levels of efficacy towards measurement and evaluation. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53.

- Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: Eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-77.
- Zacharis, N. Z. (2010). Innovative assessment for learning enhancement: Issues and practices. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(1), 61.
- Zichermann, G. ve Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*: O'Reilly Media, Inc.

SUMMARY

The most accurate information about an education system can be reached from the assessment method used in that education system (Rowntree, 1977). Students in higher education are evaluated and graded by traditional methods. The education is carried out in the context of texts, oral expression and tests under the supervision of the instructor (Reeves, 2000). The desire to meet new expectations about academic standards has revealed the necessity of rethinking the assessment in higher education (Boud & Associates, 2010; Zacharis, 2010). For development of the learning, there is a need for innovative assessment methods aimed at achieving skill acquisition, high motivation and student engagement (Gillett & Hammond, 2009; Zacharis, 2010). In this context, it appears that as an alternative evaluation the use of gamification has begun to increase the engagement of the students (Dichev & Dicheva, 2017). Gamification is defined as “the using game design elements in non-gaming contexts” (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011). The motivation and engagement of the students to the classroom environment can be increased by gamification (Armier Jr et al., 2016; Cronk, 2012; Goehle & Wagaman, 2016; Tenório et al., 2016). At the same time, students are provided instant feedback about class processes (Kapp, 2012). Thus, students are given the opportunity to follow and evaluate their successes through the learning process. It is thought that this structure of gamification will provide solutions to the assessment methods needed in student-centered learning environments. For this reason, in this study, it was tried to provide alternative assessment opportunities to the students by using the gamification in the problem based learning environment.

Savery and Duffy (1995) used Barrows and Myers (1993)'s model as a process in his study and suggested it. In this study, an educational program was created within the problem based learning framework considering the subject model. The gamification was added as an alternative evaluation method to this problem based learning environment. Correlational research has been conducted to determine the relationship between the variables and the level of this relationship. Boud (1995) states that the results of alternative assessments can be compared with the results of traditional assessments or the metacognition level of students in order to obtain evidence of validity of the method. The learning situation, the effectiveness of the feedback, the quality of the interaction and the engagement are treated as the other items that demonstrate this validity (Stobart, 2006; Thompson, Goe, Paek, & Ponte, 2004). For this reason, it was attempted to obtain evidence on the basis of evaluation method's validity by analyzing the relationship between the gamification scores and the students' metacognition levels, engagement scores and academic achievement results. In order to determine the students' metacognition levels, "Metacognitive Scale" part of the "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" developed by Pintrich, Smith, García and McKeachie (1993) and translated into Turkish by Büyüköztürk, Akgün, Kahveci and Demirel (2004) was used. The "Student Engagement Scale" developed by Sun and Rueda (2012) and adapted into Turkish culture by Ergün and Usluel (2015) was used to determine the level of engagement of the students. The multiple-choice achievement test developed within the study was used to determine the students' post-implementation academic achievement.

It has seen that there is a middle level ($.70 > r > .30$) positive but insignificant relation between gamification scores and academic achievement scores ($r = .323$, $p > .05$) and metacognitive score averages ($r = .348$, $p > .05$). It has been found out that there is a low level ($r < .30$) positive but insignificant relation ($r = .213$, $p > .05$) between students' academic achievement points and engagement points averages. On the other hand, it has seen that there is a high level, positive and significant relation between students' gamification scores and engagement points averages ($r = .779$, $p < .05$). It is aimed to develop learning by providing motivation and engagement with the needed innovative assessment methods. It can be clearly said that gamification is a good way of formative assessment in the basis of increasing students' engagement. But, it cannot be said that the gamification scores can be used as a summative assessment. It is thought that gamification can be best used as an in-process formative assessment rather than using it directly effecting students' scores (Caballé & Clarisó, 2016; Clarisó et al., 2017). The examination of the effect of gamification on assessment is a new trend (Crisp, 2014). So, the role of gamification on assessment has not yet been fully elucidated (Wood, 2013). There is a need for empirical studies that demonstrate its effectiveness in learning about whether gamification is valid as an alternative or summative assessment.

Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Problem Çözme Becerileri ve Güçlülük Düzeyleri Üzerine Olan Etkisinin İncelenmesi

Miray ÖZÖZEN DANACI, Öğr. Gör, Düzce Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, mirayozozen@hotmail.com,

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6993-9038>

Özge PINARCIK, Yrd. Doç., Düzce Üniversitesi, o_pincarcik@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9652-2089>

Öz: Epistemolojik inanç, bireyin yeni karşılaştıkları bilgileri işleme ve yorumlama biçimleri, kavrama düzeyleri, çalışma stratejileri, üst düzey düşünme becerileri gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahiptir. O halde eğitimde önemli rol üstlenen öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma ve bilgiyi elde etme durumlarını etkileyebilecek olan problem çözme ve güçlülük düzeyleri üzerinde epistemolojik inançlarının ne şekilde etkili olabileceği bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışmanın grubunu Düzce Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 80 kız ve 70 erkek olmak üzere toplam 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmada, veri toplama araçları olarak 'Kişisel Bilgi Formu' ile Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilen 'Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği', Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen 'Problem Çözme Envanteri' ve Schommer (1990) tarafından geliştirilen 'Epistemolojik (Bilgibilimsel) İnanç Ölçeği' kullanılmıştır.

Çalışma, epistemolojik inançları gelişmiş bireylerin problem çözme ve güçlülük düzeylerinin de benzer doğrultuda yüksek olduğunu göstermektedir. Bu noktada özellikle psikolojik olarak yıpratıcı ve sarsıntılı biçimde olumsuz durumlara maruz kalan bireylerin problem çözme ve güçlülük becerilerinin güçlendirilmesi için epistemolojik inançlarının desteklenmesi ve bu hedefe yönelik sağaltım süreçleri uygulanması yerinde olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, epistemolojik inanç, problem çözme, güçlülük

An Analysis of the Effects of Teacher Candidates' Epistemological Beliefs on Problem Solving Skills and Levels of Power

Abstract: The epistemological belief is based on variables such as the way in which the individual processes and interprets the information they meet, their level of comprehension, their working strategies, and their ability to think at higher levels have decisive effects. The problem of this research is therefore how the epistemological beliefs on the levels of problem solving and empowerment that may affect the availability of knowledge and knowledge of prospective teacher candidates playing an important role in education constitute the problem.

The study group of the study is composed of 80 female and 70 male students who are studying at Düzce University Preschool Teaching Department. The 'Rosenbaum Learned Achievement Scale' developed by Rosenbaum (1980) and the 'Problem Solving Inventory' developed by Heppner and Petersen (1982) and 'Epistemological Belief Scale' developed by Schommer (1990) was used for data collection tools.

The study shows that the level of problem solving and empowerment of individuals who have developed epistemological beliefs is also high in a similar direction. At this point, it would be appropriate to support epistemological beliefs and apply treatment to this goal in order to strengthen the problem solving and strength skills about individuals who are particularly exposed to psychologically depressing and jarringly negative situations.

Key Words: Teacher, epistemological belief, problem solving, powerfulness

1. GİRİŞ

İnsanı diğer canlılardan ayrılan en önemli özelliği aklıdır. İnsanın düşünebilen, araştırabilen, sorgulayabilen bir varlık olması akli sayesinde gerçekleşir. Bunun sonucu olarak da insan bilme ihtiyacı duyar ve ürün olarak “bilgi” ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu bilgi, insanın hayatta kalmasını ve doğaya uyumunu sağlar. Zamanla insanoğlu bilgiyi doğaya uyumdan farklı olarak doğaya yön verme amacıyla kullanmıştır. Yine de bilgi kavramı insanlar için hep düşündürücü olmuştur. İnsan bilginin ne olduğu, doğru bilgiye ulaşılıp ulaşılamayacağı, bilginin değerini, kaynağını, geçerliliğini, sınırlılığını araştırmak istemiştir.

Epistemoloji, kısaca bilgiyi ele alan, bilgi ile ilgili problemleri araştıran bir felsefe disiplini ortaya çıkmıştır. Bilgi felsefesi veya epistemoloji olarak adlandırılan bu disiplin, genel olarak bilginin ne olduğunu, nasıl ve ne yoldan elde edildiğini konu edinir (Çüçen, 2005). Felsefenin temel alanlarından biri olan epistemoloji esas olarak insan bilgisinin doğasını, kaynaklarını, sınırlarını, kavramsal bileşenlerini ve hatta bilginin olanaklı olup olmadığını irdelemektedir (Külcü, 2000). Epistemoloji, kendisine konu edindiği bilimin hedeflediği şeylerden tamamen soyutlanmakla uğraşmaktadır. Böylece epistemoloji, bilgileri artırmak ya da yıldızların veya evrenin gözlemlenmesi gibi yepyeni deneysel sahalara keşfetmekle hiçbir şekilde ilgilenmemektedir. Epistemoloji, aslında sınırları belirlenmiş dört analiz ve düşünme alanı sunmaktadır:

1. Bilimsel teori ve kavramların yapısı ve niteliği. Buna bazen teorilerin sentaksı da denmektedir;
2. Bilimsel teori ve kavramların kapsamı ve konusu. Buna benzer şekilde teorilerin semantiği de denmektedir;
3. Bilimsel metot;
4. Bilimsel teşebbüsün değeri ve sınırlarıdır.

Modern bilim dallarının çalışma alanlarının her birinin temelinde, inceledikleri alanlara dair bilgi edinmek, açıklamak ve elde edilen bilgilerin uygulamalarını gözlemek yer almaktadır (Giancoli, 2003). Felsefenin de bilgiyi incelediği alan felsefe literatüründe epistemoloji olarak geçmektedir. Epistemoloji, çeşitli bilimlerin prensiplerinin, hipotezlerinin ve sonuçlarının mantıksal kökenini, değerini ve objektif kapsamını tespit etmek” istemektedir (Virieux, 1966; Simard, 2003). Hofer, Pintrich (2002) epistemolojiyi insan bilgisinin kaynağı, doğası, sınırlılıkları, sistemi ve doğruluğu olarak tanımlamaktadır. Bilgi kuramının kurucuları arasında yer alan Locke (1952)’e göre bilgi kuramı, bilginin kökenini, doğruluğunu ve sınırlarını, buna göre de inanç, kanı ve yargılarımızın derece ve temellerini araştırır (Kale, 2009). Buradan hareketle epistemolojinin en can alıcı problemleri olan “ne biliyorum?” ve “nasıl biliyorum?” sorularının temelini oluşturan diğer sorular ise, “bilgide kesinliğe nasıl ulaşabiliyorum” ve “bilgileri nasıl doğrulayabiliyorumdur”. Bu noktada ise epistemoloji bireyin öğrenme sürecinde konumlandırıldığında, öğrenmenin mantıksal çözümler ve güçlülük-kolaylık gibi değişkenleri etkileyebildiği düşünülmektedir.

Bireylerin yetenek düzeyi, benlik saygısı, kendine güven, öz yeterlilik algıları, başarıya da başarısızlık yüklemeleri, denetim odağı ve epistemolojik inançlar gibi bireysel özelliklerin öğrencilerin bilişsel mantıksal çözümler stratejilerini kullanmalarında ve öğrenmelerinde, dolayısıyla eğitim sektöründe belirleyici etkileri olduğu yönünde güçlü kanıtlar ifade edilmiştir (Garner, 1990; Garner, Alexander, 1989; Jonassen, Grabowski, 1993; Main, Rowe, 1993; Osman ve Hannafin, 1992).

Birey, öğrenme esnasında sözel tekrar, altını çizme, not alma, özetleme, soru oluşturma ve ya konuların ana hattını ortaya koyma şeklinde farklı türlerde ve düzeylerde zihinsel öğrenme stratejilerini kullanırlar. Bu stratejilerin ana işlevi, yeni bilgiler ile öğrenilmiş

bilgilerin ilişkilendirilmesini sağlamaktır. Böylece bilgi belleğe kodlanabilmektedir. Bilgiyi işleme sürecinde bireyin, verimli ve etkili stratejiyi araştırması ve denetlemesi ise metabiliş kavramı ile açıklanmaktadır (Derry, 1990). Araştırmalar, başarılı olan ve başarısız olan öğrenciler arasındaki ilk ve önemli farklılığın, başarısız öğrencilerin bireysel kavramalarını denetlemelerindeki yetersizlikler olduğunu ortaya koymuş ve metabiliş yeteneğine dikkat çekmiştir (Derry, 1990; Paris, Myers, 1981). Bu noktada ise metabiliş yeteneğinin en önemli kilit noktaları ise problem çözme becerisi ve güçlülüktür.

Problem çözmenin herhangi bir zorluk durumuyla karşılaşıldığında bu durumdan güçlü bir şekilde çıkmayı sağlayan bir kapasite olması, güçlülüğün ise, bu zor ve yıpratıcı koşullarda dahi geleceğe yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olabilme yeteneği olması ve her iki yeteneğin de davranışları yönlendirmesi epistemolojik inançlar ile olabilecek ilişkiyi düşündürmektedir.

Problem, genel itibarıyla karşılaşılan güçlük olarak tanımlanabilir. Problem, bireyin amaçlanan hedefine ulaşabilmek için harcadığı güçlerinin önüne çıkabilen engel ve çatışma durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Morgan, 1999; Bingham, 1998). Problem çözme ise bu güçlüğün ortadan kaldırılmasıdır (Aksu,1990). Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecek bilgilerin kazanılması ve kullanıma hazır olacak şekilde birleştirilerek, bir sorunun çözümünü uygulayabilme düzeyidir (Ulupınar, 1997). Problem çözme becerisi, bilgi edinmede esastır. Problemi, çözen kişi bilgiye çabuk ulaşır. Epistemolojik inanç kavramında yer alan bilgiye ulaşma felsefesinin temelinde de bu durum yer almaktadır.

Öğrenilmiş güçlülük ise stresli yaşamsal olaylar ve problemlerle baş etmede bireye destek olabilen belli tutumları kapsamaktadır (Çakır, 2009). Yani, öğrenilmiş güçlülük bireyin stresle karşılaştıkları durumda bilinçle davranarak bu süreçten ne şekilde başarılı olarak kendini kurtarabildiğini açıklamaktadır (Dağ, 1991). Dolayısıyla öğrenilmiş güçlülük, stres yönetimi ve stresle baş etmede etkili ve nitelikli bir karakteristik beceri olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle de öğrenilmiş güçlülüğün bireylerin epistemolojik inançlarının hedeflerinde yer alan değişkenlerden etkilenebileceği düşünülmektedir.

Literatürde epistemolojik inançların ve problem çözmenin farklı durumlar ile olan ilişkileri üzerine yapılan araştırmalarda bu değişkenlerin akademik başarı, problem çözme becerisi, öğretim stilleri, cinsiyet ve sınıf düzeyi, yaş, akran ilişkileri sınıf, cinsiyet, aile yapısı, öz-yeterlilik, sınıf yönetimi, öğrenme stratejileri ve süreçleri ve benimsenen eğitsel felsefe örnek olarak verilebilir (Schommer, 1998; Chan, 2004; Rodriguez, Cano, 2007; Yükselen, Çetin, 2007; Boz, Aydemir ve Aydemir, 2011; Bedel, 2012; Trakulphadetkraia, 2012; Mohamed ve Habba, 2013). Ancak epistemolojik inançlar ile bireylerin metabiliş verimliliğinde kilit role sahip olan problem çözme becerisi ve öğrenilmiş güçlülüğün arasında olabilecek ilişkinin incelenmesi ile öğrenmenin felsefi boyutlarının yapılandırılması ve geliştirilmesine katkıda bulunulabileceği hedeflenmektedir.

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama modeli olarak yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte ve ya halen bulunan durumları var olan biçimde tasvir etmeyi amaçlayan araştırma modelleri için uygundur (Karasar, 2006). İki ve daha fazla sayıda değişkenler arası değişimleri veya bu değişimlerin düzeyini tespit etmeyi hedefleyen tanımlayıcı nitelikteki araştırma modeli, eğitim fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeylerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ele alınmıştır. Gözlenmekte olan değişkenlere yönelik hatalara dikkat etmesi, çok değişkene sahip modelleri

geliştirmeyi, yordama ve test etme sağlaması, modelin sahip olduğu değişkenler arası bağlantıların direkt ve ya dolaylı etkilerinde inceleme yapması sebebiyle çoğunlukla tercih sebebidir (Raykov, Marcoulides, 2006). Araştırma, birbirine bağımlı üç değişkenin korelasyonunun incelenmesi bakımından yapısal eşitlik modeli ile planlanmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 80 kız ve 70 erkek olmak üzere toplam 150 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilerek oluşturulmuştur.

2.3.Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarına yönelik demografik bilgileri içeren sorular yer almaktadır. İkinci bölümde *Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi Ölçeği* kullanılmıştır. Üçüncü bölümde *Problem Çözme Envanteri* kullanılmış ve dördüncü yani son bölümde ise *Epistemolojik (Bilgibilimsel) İnanç Ölçeği* kullanılmıştır.

Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi Ölçeği

Orjinal formu Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilen “Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği” nin Türkçeye uyarlaması Siva ve Dağ (1991) tarafından yapılmıştır. Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük ölçeğinin, öğrenilmiş güçlülüğün değerlendirilmesinde oldukça uygun bir araç olduğu araştırmalarla desteklenmiştir (Dağ, 1990). 36 maddeden oluşan ölçek, 5’li likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekte puanlar yükseldikçe, kendini denetleme becerilerinin yüksekliği, başa çıkma stratejilerinin sıklıkla kullanıldığına işaret etmektedir. Ölçek, 17 yaş ve üstü en az orta öğretim mezunu kişilere uygulanabilmektedir. Ölçeğin çevirisi Siva (1991) tarafından klinik psikoloji uzmanlarına danışılarak yapılmıştır.

Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğine ait 12 adet faktör bulunmuştur. Bu faktörler, planlı davranış, ruhsal denetim, istenmeyen düşüncelerin denetlenmesi, dürtüselliğin denetlenmesi ve planlı davranış, yeterlilik ve kendini sakinleştirme, ağrının denetlenmesi, erteleme, yardım araştırma, iyi yorumlama, dikkat yönlendirilmesi, esnek plan ve teftiş eden arama olup çalışmada alt boyutlar kullanım dışı bırakılmış, ölçeğin tamamı değerlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa kat sayısı .84’ olarak bulunmuştur. Türkiye’de ölçekle ilgili geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda değerler, 78, 77, 75, 79, 83 olarak bulunmuştur (Dağ, 1991; Yıldırım, Ekinci, 2005; Dönmez, Genç, 2006; Yıldırım vd., 2007; Gazioğlu, Demir, 2008). Rosenbaum, Cohen (1999) araştırmalarında ölçeğe ait iç tutarlılık katsayısını 85 olarak ifade etmişlerdir. Sonuç olarak bu değerlere göre, ölçeğin güvenilirlik değeri oldukça yüksek bir değer şeklinde ifade edilebilir.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Problem Çözme Envanteri, Heppner, Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş, bireyin problem çözme becerisine ilişkin kendini anlayabilmesini değerlendiren bir ölçektir. Olumlu-olumsuz ifadeler içeren ölçek likert tipi şeklinde 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlardaki yükseklik, bireyin problem çözme becerisini yetersiz görmesi anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Taylan (1990) ile Şahin, Şahin, Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Uyarlamada, ölçeğin 6 boyutlu olduğu ve bu boyutların ise; aceleci yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, düşünen yaklaşım, planlı yaklaşım olduğu ifade edilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçekte yer alan alt boyutlar;

Kaçınan yaklaşım: Bireyin, sorunların çözümlenmesine ilişkin detaylı bilgi edinmeyi düşünüp düşünmediğinin ölçülmesidir.

Kendine güvenen yaklaşım: Problem çözmeye ilişkin bireyin özgüvene sahip olup olmadığının ölçülmesidir.

Değerlendirici yaklaşım: Bireyin problemle karşılaştığında onu çözebilmek amacıyla deneyeceği yolları ini ve bu yolları düşünürken ne hissettiğini anlayabilmek için duygu durumunu incelenip ele alıp almadığını ölçülmesidir.

Düşünen yaklaşım: Kişinin bir sorunla karşılaştığında problem durumunu anlamak amacıyla girişimlerde bulunup bulunmadığını ve bu konuya yönelik tüm bilgileri değerlendirip değerlendirmediklerinin ölçülmesidir.

Planlı yaklaşım: Kişinin bir problemin çözülmesiyle ilgili, sadece o problemin üzerine durup durmadığının ölçülmesidir.

Aceleci yaklaşım: Bireyin bir problemle karşılaştığında onu çözmek için üzerinde fazla kafa yormadan, aklına ilk gelen fikire göre hareket edip etmediğinin ölçülmesidir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Faktör yükü 0.32 - 0.83 arası değişim gösteren envanterin güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. Envanterin üç boyut (faktörden) oluşan özgün yapısı orijinal olarak korunmuştur ve N iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.74 olarak belirlenmiştir. Güvenirliği değerlendirmek için Spearman Brown iki yarı güvenilirlik-testi yapılmış ve katsayı 0.80 bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Epistemolojik (Bilgibilimsel) İnanç Ölçeği

Schommer (1990), epistemolojik inançların yalnızca bilgi, zeka ya da öğrenme gibi tek bir boyut açısından ayrı ayrı ele alınmasının yetersiz bir yaklaşım olduğuna dikkat çekmiş ve epistemolojik inançların tüm bu boyutları içine alan çok boyutlu bir yapı biçiminde, yani bir inanç sistemi olarak düşünülmesi gerekliliğinden yola çıkarak kapsamlı bir Epistemolojik İnanç Ölçeği geliştirmiştir. Dört faktörlü yapıya sahip ölçekte, likert tipi 63 madde yer almaktadır (Schommer, 1998; Schommer, 1990). Ölçekteki maddelerin 35'i olumlu (+), 28'i ise olumsuz (-) yönde kodlanmaktadır. Ölçeğin ilk faktörü *Öğrenme Yeteneği Doğuştandır* (Innate Ability) adını, ikinci faktör *Bilgi Basittir* (Simple Knowledge) adını, üçüncü faktör *Öğrenme Hemen Gerçekleşir* (Quick Learning) adını taş dördüncü faktör ise *Bilgi Kesindir* (Certain Knowledge) adını taşımaktadır.

Schommer'in epistemolojik inanç ölçeği lise ve üniversite öğrencileri ile yetişkinlere kolaylıkla uygulanabilir niteliktedir. Ölçeğin puanlandırılması faktör bazında yapıldığı için, ölçek tamamından elde edilen toplam puanlar değerlendirilmemektedir. Bunun sebebi, ölçeğin her bir faktöründe diğer faktörlerde bulunmayan bağımsız bir boyut ölçülmesi ve her boyutun öğrenmeye farklı etkilerde bulunmasının bilinmesidir (Schommer, 1990). Ölçeğin bir faktöründen elde edilen yüksek puanlar, katılımcının o faktöre ait olgunlaşmamış/gelişmemiş (naive) inanca sahip olduğunu, düşük puanlar ise kişinin o faktöre ait olgunlaşmış/gelişmiş (sophisticated) inanca sahipliğini ortaya koymaktadır.

Ölçek, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkiye'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirtmek için faktör analizi yapılmış ve 28 maddenin faktör yük değerinin 0.30'un altında kaldığı ya da birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip oldukları görülmüştür. Bu tür maddeler ölçekten çıkartılmış ve kalan 35 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır. Ölçeğin test - tekrar test güvenilirliği .74 olup faktörlerin güvenilirlik katsayıları ise

.85 - .63 arasında değişim göstermektedir (Schommer, 1993).

Ölçeğin özgün hali, 'Sabit Yetenek', 'Öğrenme Hemen Gerçekleşir', 'Bilgi Basittir' ve 'Bilgi Kesindir' şeklinde dört faktöre sahiptir ve Türkçe uyarlamasında kültürel farklılıklar sebebiyle 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç', 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' ve 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' şeklinde faktörler derecelendirilmiştir. Ölçeğin test tekrar güvenilirliği .74, faktörlere ait güvenilirlik katsayıları ise .85 ile .63 arasında yer almaktadır (Schommer, 1993). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları faktörler arası sırasıyla;.83,.62, ve .59 olup ölçeğin tamamı için.71 şeklinde bulunmuştur (Deryakulu, Büyüköztürk, 2002).

2.4.Verilerin Analizi

Araştırmada uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 16.0 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin problem çözme ve öğrenilmiş güçlülük puanları ile epistemolojik inanç alt boyutları puanları arasındaki ilişkinin analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniği ve Bootstrap Etki Mekanizması kullanılmıştır. Epistemolojik inanç özelliğinin problem çözme ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı çözümlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada yapısal model analizinden önce doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçümsel model değerlendirilmiştir. Epistemolojik inanç, problem çözme ve güçlülük örtük değişkenler olarak tanımlanmıştır. Her değişken için ise Bootstrap Güçen Aralığı, korelasyon kullanılmış ve böylece incelenen üçlü değişken ile ölçümsel model ele alınmıştır. Modele ilişkin tablo ve diyagramlar aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 1
Epistemolojik inanç, Problem çözme ve Geleceğe Güçlülük Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler

	Korelasyon					
	Problem çözme	Güçlülük	Epistemolojik inanç	X	Çarpıklık	Basıklık
Problem çözme	-	.40**	.35**	48.95	-1.99	1.34
Güçlülük	.40**	-	.45**	39.72	-1.56	1.56
Epistemolojik inanç	.35**	.45**	-	78.69	-1.85	1.22

p < .001

Tablo 1'de görüldüğü üzere Epistemolojik inanç, Problem çözme ve Geleceğe Güçlülük Arasındaki korelasyonlar ve betimsel istatistiklere göre, üç değişken de normallik koşullarını sağlamaktadır. Korelasyonlar ele alındığında, problem çözmenin güçlülük (r = 0.40; p < .001) ve epistemolojik inanç (r = 0.35; p < .001) ile pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte güçlülük ile problem çözme (r = 0.40; p < .001) ve epistemolojik inanç (r = 0.45; p < .001) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Tablo 2

Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etki Değerleri (Bootstrap Güven Aralığı Değerleri)

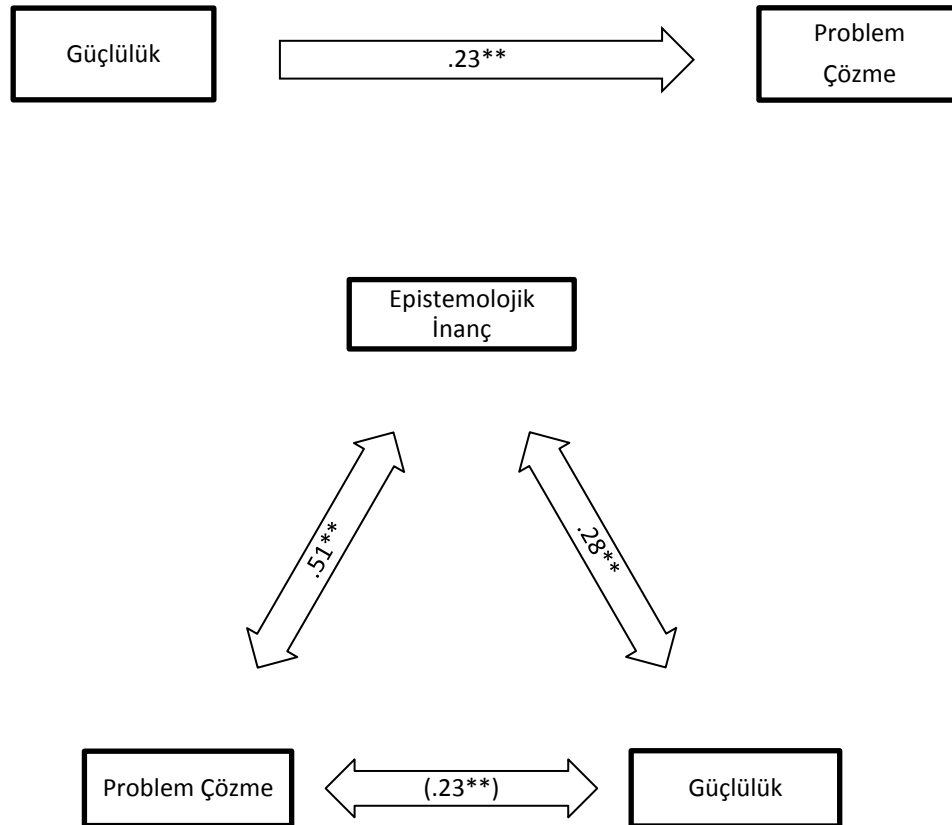
Yol Katsayı		Bootstrap Etki Mekanizması		
Problem çözme	Epistemolojik inanç	Standart Hata	%95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır

Yön			
Güçlülük	.23** (05)	.51** (.07)	
Epistemolojik inanç	.28** (05)		
U-DZ-Y		.17 (.05)	.13 .33

Not: ** $p < .01$, U = Güçlülük, DZ = Epistemolojik inanç, Y = Problem çözme

BSH: Big Data Mining Hackathon

Tablo 2’de regresyon temelli aracılık testi sonuçlarına ait problem çözme ile güçlülük arasında epistemolojik inancın etkisine yönelik bootstrapping katsayı sonuçları yer almaktadır. Veriler incelendiğinde, güçlülük düzeyinin problem çözmeyi (BSH = 0.23) ve epistemolojik inancı (BSH = 0.51) doğrusal olarak etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte, epistemolojik inancın da problem çözmeyi etkilediği doğrusal olarak etkilediği anlaşılmaktadır (BSH = 0.28). Dolaylı etkiler değerlendirildiğinde de, epistemolojik inancın öğretmen adaylarının problem çözme ile güçlülük düzeyleri arasında aracı değişken olarak konumlandığı görülmektedir (bootstrap katsayısı = .17, SH = .05; %95 GA = .13, .33). Ayrıca aracı değişken olan epistemolojik inancın örneklem grubunda modele dahil edilmesiyle, başlangıçta doğrusal bağıntılı ve anlamlı olan problem çözme ile güçlülük arasındaki ilişkinin anlamsızlaşması sonucu epistemolojik inancın bu etkenler üzerinde tam aracı olduğu ifade edilebilir. ($c' = 0.04$, $p > .05$). Değişkenler arası aracılık modeli Şekil 1’de sunulmuştur. Değerler arası katsayı ise tam ilişkiyi ifade etmektedir.



Şekil 1. Problem çözme ve güçlülük düzeyleri ile epistemolojik inanç ilişkisi üçlü yordama aracı etki modeli

Temel aracılık modelinin en önemli özelliği modelde aracı değişkenin bir tane olmasıdır. Araştırmada aracı değişken olarak epistemolojik inanç etki merkezine alınmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözme ve güçlülük düzeyleri ile epistemolojik inançlarının ilişkisel rolünün şematik verilerinde görüldüğü üzere güçlülük düzeyleri öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını artırabilmekte ve bu artış neticesinde de problem çözme düzeylerinin de geliştiği görülmektedir. İlişkisel modelde değişken ve varyanslar modelin anlamlılığını ifade etmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Epistemolojik inanç, bireyin bilginin ve öğrenmenin doğasına olan inancı anlamına gelmektedir. Epistemoloji teriminin felsefenin bilgi temelinde olan, bilgi nedir, bilginin kaynakları nelerdir, birey nasıl bilebilir şeklindeki sorulara cevap arayan çalışmaları belirtmesi sebebiyle araştırmada, problem çözme ve güçlülük kavramları arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı korelasyon bulunduğu görülmüştür.

Epistemolojik inançlar teorik bilgi, motive olma ve öğrenme sürecinin kolaylığını etkileyebilecek önemli bir öğrenen niteliğidir (Pintrich, 2002). Bu sebeple epistemolojik inancın hangi değişkenlerle ne şekilde ilişkili olduğunun belirlenmesi eğitim sektöründe hedeflenen insan profili ve istendik davranışlar açısından oldukça önemlidir. Eğitim, epistemolojik inançları değiştirebilmekte ve şekillendirebilmektedir ancak önemli olan bunu nasıl yapacağı ve neleri etkileyeceğidir (Schraw, 2001). Bu aşamada epistemolojik inançlar ile bireylerin problem çözme ve güçlülük düzeyleri kilit birer kavram olarak ortaya çıkabilmektedir.

1256

Araştırma sonucu, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının onların problem çözme ile geleceğe yönelik güçlülük düzeyleri üzerinde tam bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Çalışmada öncelikle değişkenler arası ilişkiler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak problem çözme ile epistemolojik inanç arasında ilişki bulunduğu ve yine epistemolojik inanç ile güçlülük düzeyi arasında ilişki bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucunda; güçlülük düzeyleri ile problem çözme arasında ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, literatürde yer alan epistemolojik inanç ile problem çözme ve güçlülük düzeyleri değişkenleri arası korelasyonların yordandığı diğer araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir. Kuhn, Dean (2004), Mason, Bromme (2010), eleştirel düşünme ve problem çözmenin epistemolojik olgunluğun etkili bir ögesi olduğunu; White, Frederiksen ve Collins (2009) de üst bilişsel becerilere sahip olabilmek için epistemolojik inancın mutlaka bulunması gereken bir özellik olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmalar epistemolojik inancın salt bir felsefi kavram olmaktan çok öte üstbilişsel metamorfik izlencelerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan benzer çalışmalar epistemolojik inancın doğrudan problem çözme ve güçlülük düzeylerinin etkileyebilmesinin yanı sıra dolaylı yollardan da bu değişkenlerle bir etki mekanizması içerisinde bulunduğunu ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak çalışmalarda üst biliş yansıtıcı kararlar vermenin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi bazı beceriler için kritik ve esasi bir role sahip önkoşul yeterlik olduğunu belirtilmiştir (Dawson, 2008; Hofer, 2004). Üstbiliş becerilerin ise epistemolojik inanç ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Schraw, Dennison, 1994; Wyre, 2007; Dawson, 2008; Başbay, 2013).

Bu çalışmada ise esas amaç olarak adı geçen değişkenler arası ilişkilerin yapılandırılmış bir modelini ortaya konmuştur. Bu modele göre araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme düzeyleri ile epistemolojik inanç ve güçlülük düzeylerinin pozitif yönlü anlamlı ilişkilere

sahip olduğu, epistemolojik inanç ile güçlülük ve problem çözme düzeyleri olan her iki etken ile tam aracı olarak rol oynadığı görülmüştür.

Epistemolojik inanç ile psikolojik sağlamlık üzerine yapılan çalışmalarda epistemolojik inancı yüksek bireylerin psikolojik olarak diğer bireylere oranla daha sağlam yapıda buldukları bildirilmiş ve epistemolojik inancın, psikolojik sağlamlığı dolayısıyla buna bağlı olarak bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini güçlendiren etkileyici bir faktör olduğu bildirilmiştir (Bilge, Arslan, 2000; Güloğlu, Aydın, 2007; Armstrong, Galligan, 2011). Ayrıca örgütsel güç kaynaklarına yönelik değerlendirmeler, çatışma çözme mekanizmaları ile ilgili bağlantıları da ortaya koymaktadır (Titrek, Zafer, 2009).

Araştırmada aday öğretmenlerin *Bilgi Basittir* faktöründe gelişmiş düzeyde, *Öğrenme Yeteneği Doğuşandır* faktöründe orta düzeyde, *Öğrenme Hemen Gerçekleşir* ve *Bilgi Kesindir* düzeylerinde ise gelişmemiş inançlara sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada epistemolojik inancın alt yeterliklerine ilişkin elde edilen bu sonuçlar benzer araştırmalar ile uyumluluk göstermektedir (Kulcu, 2000; Chai, Khine, Teo, 2006; Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008; Çağlayan, Mehtap, 2010; Belet, Güven, 2011; Kaleci, 2013; Özdemir, Köksal, 2014; Terzi, Çetin, Eser, 2012). Ancak alanyazında farklı alt boyut yeterliklerine sahip bireylerin bulguları da Yani *Bilgi Basittir* faktörüne gelişmemiş düzeyde inançlara sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bildirilmiştir (Eroğlu ve Güven 2006; Gürol, Altunbaş, ve Karaarslan, 2010; Köse ve Dinç, 2012; Terzi, Şahan, Çelik, Zöy, 2015). Buradan hareketle çalışma ile tüm alanyazın çalışmaları ile genel sonuç olarak değerlendirildiğinde aday öğretmenlerin bilgisinin kolaylığına inandıkları ve bu konuda nitelikli bilgilere sahip oldukları ancak öğrenmenin doğuştan olduğuna inanmadıkları ve öğrenmenin hızlı gerçekleştiğine inanmadıkları, bilginin ise kesin değil sorgulanabilir nitelikte olduğunu düşündükleri belirtilebilir. Bu açıdan çıkan sonuçlar öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin de düşük olabileceğine yani öğrenme ve bilgi edinmeye karşı olumlu tavra sahip olduklarına yorumlanabilmektedir.

Araştırma sonucu ile literatürdeki ilgili araştırmalar değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu yönündeki inançlarının orta düzeyde ancak daha da geliştirilebilir olduğu, dolayısıyla çalışmalarının karşılığını elde etmelerine dair inançlarının artırılması gerektiği de görülmektedir. Elde edilen bu bulgu araştırmada ele alınan *Güçlülük* değişkenine ile epistemolojik inancın ilişkisinin oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum araştırmanın epistemolojik felsefede pozitivizm ve pragmatizm paradokslar açısından ümit verici sonuçlarından biri olarak ifade edilebilir.

Öneriler

Alanyazında ileride yapılabilecek araştırmalarda ise farklı çalışma grupları ile bilginin doğasına ve bilginin edinimine yani öğrenmeye ilişkin inançları geliştiren epistemolojik inançların ahlak, stratejik yaklaşımlar, stres, üzüntü, moral, tükenmişlik gibi benzer faktörlerle yordanması çalışılabilir. Öğretmen adaylarına ya da velilere yönelik ise belirli aralıklarla problem çözme ve güçlülük düzeylerinin takip edilerek seminer, sosyal aktivite, alan çalışmaları gibi faaliyetler ile geliştirilmesi epistemolojik inancın iyileştirilmesi açısından uygun olabilir.

KAYNAKLAR

- Aksu, M. (1989). Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu, 44-54.
- Armstrong, A., Galligan, R. (2011). Eq And Psychological Resilience To Negative Life Events. *Personality and Individual Differences*, 51, 331-336.

- Başbay, M. (2008). Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bedel, E. F. (2012). An examination of locus of control, epistemological beliefs and metacognitive awareness in preservice early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice, Special Issue*, 3051-3060.
- Belet, Ş. D., Güven, M. (2011). Sınıf Öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve bilişüstü stratejilerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 ç(1), 31-57.
- Bilge, F., Arslan, A. (2000). Akılcı olmayan düşünce düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 7-18.
- Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi, (Çev. A. F. Oğuzhan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Boz, Y., Aydemir, M., Aydemir, N. (2011). Türkiye'deki 4, 6 ve 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları, *İlköğretim Online*, 10, 1191-1201.
- Chai, C.S., Khine, M.S., Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: A survey among pre-service teachers in Singapore. *Educational Media International*, 43 (4), 285-298.
- Chan, K. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning : Cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29 (1).1-13.
- Çağlayan, S. H., Mehtap B. (2010). Üniversite bayan futsal takımı sporcularının epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (1),37-47.
- Çakır, Ö. (2009) Çalışma Yaşamında Öğrenilmiş Güçlülük ve İş Stresi ile Başa Çıkmada Rolünü Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 21-23 Mayıs, Eskişehir.
- Çuçen, A. K. (2005). *Bilgi felsefesi*. Bursa: Asa Yayınları.
- Dağ, İ. (1991). Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2 (4), 269-274.
- Dawsonl, T. L. (2008). Metacognition and learning in adulthood, Prepared in response to tasking from ODNI/CHCO/IC Leadership Development Office, Developmental Testing Service, [Online]: Retrieved on 15-February-2012, at URL: .
- Derry, S J. (1990). *Learning strategies for acquiring useful knowledge*. In B.F. Jones-L. Idol (Eds.), Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Deryakulu, D., Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (8), 111-125.
- Dönmez, B., Genç, G. (2006). Genel liselerdeki okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, (12), 41-60.

- Erdem, M., Yılmaz, A., Akkoyunlu, B. (06-08 Mayıs 2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. 8th International Educational Technology Conference (IETC), s. 775-779, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eroğlu S. E., Güven K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60 (4), 517- 529.
- Garner, R., Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24 (2), 143-158.
- Gazioğlu, İ. E., Demir, İ. (2008). Learned resourcefulness, attachment styles, and childhood traumatic experiences: A study on Turkish college sample, *European Journal of Social Sciences*, 6,(2), 175-187.
- Giancoli, D. C. (2013). *Physics: Principles with applications* (7th ed).Addison-Wesley Pub.
- Güloğlu, B., Aydın, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 33, 157-168.
- Gürol, A., Altunbaş, S., Karaarslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy. Education Sciences*, 5 (3), 1395-1404.
- Heppner, P.P., Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem -solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Hofer, B. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39 (1), 43-55.
- Hofer, B. K., Pintrich, P. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jonassen, D.H., Grabowski, BL (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. 1. baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaleci, F. (2013). Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 23-32.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Köse, S. ve Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 121-141.
- Kuhn, D., Dean Jr., D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*, 43 (4), 268-273.
- Kulcu, Ö. (2000). Kuramsal Bilginin Oluşumu ve Toplumsal Bilgiye Dönüşümünde Epistemoloji Bilgi Hizmetleri İlişkisi I. *Türk Kütüphaneciliği*, 14 (4), 386-411.
- Külcü, Ö. (2000). Kuramsal Bilginin Oluşumu ve Toplumsal Bilgiye Dönüşümünde

- Epistemoloji Bilgi Hizmetleri İlişkisi, *İş Türk Kütüphaneciliği* 14 (4),386-411.
- Locke, J. (1952). *An Essay Concerning Human Understanding*. Great Books of the Western World, c.35, Chicago.
- Main, J.D., Rowe, M.B. (1993). The relation of locus of control orientation and task structure to problem solving performance of sixth grade student 61 pairs. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (4),401-420.
- Mason, L., Bromme, R. (2010). Situating and relating epistemological beliefs into metacognition: studies on beliefs about knowledge and knowing. *Metacognition Learning*, 5, 1–6.
- Mohamed, M. T. & Habba, M. E. (2013). The relationship between epistemic beliefs and academic performance: are better students always more mature? *Canadian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3 (1), 158-172.
- Morgan, C. T. (1999). Psikolojiye giriş. Ed. H. Arıcı vd., Ankara: Meteksan Yayınları.
- Osman, M.E., Hannafin, MJ. (1992). Metacognition research and theory: Analysis and implications for instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 40 (2), 83-99.
- Özdemir, İ., Köksal N. (2014). The evaluation of elementary school teachers' epistemological beliefs, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47 (1), 301-326.
- Paris, S.B. ve Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13 (1),5-22.
- Pintrich, P. R. (2000). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35, 221–226.
- Raykov, T., Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2nd ed.).Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rodriguez, L. and Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: a cross-sectional and longitudinal study. *Society for Research Into Higher Education*, 32(5) 647-667.
- Rosenbaum, M. ve Cohen, E. (1999). Equalitarian Marriages, Spousal Support, Resourcefulness, and Psychological Distress among Israeli Working Women, *Journal of Vocational Behavior*, 54, 102-113.
- Savaşır, İ., Şahin, N.H. (1997) *Bilişsel-Davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No.9, Ankara.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*,34 (3), 355-370.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- Schommer, M. (1998). *The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life*. In M. C. Smith, C. T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

- Associate. 127-143.
- Schraw, G., Dennison R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. (2001). Current themes and future directions in epistemological research: A commentary. *Educational Psychology Review*, 13 (4), 451-464.
- Simard, J.C. (2003). Epistemoloji. *Bilimname*, 2, 13-21.
- Siva, A., Dağ, İ. (1997), *Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (Kendini Denetleme Ölçeği) (RÖGÖ)*, içinde *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ed: Işık Savaşır, Nesrin Hisli Şahin, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 9, Ankara.
- Siva, A.N. (1991), İnfertilede stresle başetme, öğrenilmiş güçlülük ve depresyonun incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, N., Şahin, N. H., Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students, *Cognitive Therapy and Research*, 4 (17), 379–396.
- Taylan, S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terzi, A. R., Çetin, G., Eser, H. (2012). The relationship between undergraduate students' locus of control and epistemological beliefs. *Educational Research*, 3 (1), 030-039.
- Terzi, Şahan, Çelik, Zöy, (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 344-356.
- Titrek, O. Erkişiç, A., Süre, E., Güvenç, M., Temür-Pek,N. (2016). **The socio-cultural, financial and education problems of international postgraduate students in Turkey.** *Universal Journal of Educational Research*, 4 (12A), 160-166.
- Titrek, O., Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 657-674).
- Trakulphadetkraia, N. V. (2012). Relationship between classroom authority and epistemological beliefs. *Journal of International and Comparative Education*, 1(2), 71-89.
- Ulupınar S. (1997). Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Virieux, R., (1966). *L'Épistémologie*. Paris, P.U.F. (SUP), s. 3.
- White, B. Y., Frederiksen, J. R., Collins, A. (2009) The interplay of scientific inquiry and metacognition: More than a marriage of convenience. In D. Hacker, J. Dunlosky, and A. Graesser (Eds.) *Handbook of metacognition in education* (pp. 175-205). New York: Routledge.
- Wyre, H. S. (2007). *Critical Thinking, Metacognition, and Epistemological Beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, Educational Leadership University Of Phoenix.

- Yıldırım, A. Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. (2007). Hemşirelerin Stresle Başa Çıkmada Bilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerinin ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10, 4, 21-29.
- Yıldırım, A., Ekinci, M. (2005). Eğitimi hemşirelik olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma düzeylerinin karşılaştırılması, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8,(3), 19-29.
- Yükselen, A., Çetin, Z. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi* 96,4-8.

SUMMARY

The epistemological belief is based on variables such as the way in which the individual processes and interprets the information they meet, their level of comprehension, their working strategies, and their ability to think at higher levels have decisive effects. The problem of this research is therefore how the epistemological beliefs on the levels of problem solving and empowerment that may affect the availability of knowledge and knowledge of prospective teacher candidates playing an important role in education constitute the problem.

The most important feature that distinguishes human beings from other living things is obvious. It is through reason that it is a being that can be thought, investigated, questionable. As a result, people need to know and "knowledge" comes out as a product. This information, which is available, allows people to survive and adapt to nature. In time, mankind has used knowledge to orient nature unlike adaptation to nature. Nevertheless, the concept of knowledge has always been thought-provoking for people. It wants to investigate what human knowledge is, whether the right information can be attained, the value of knowledge, its source, its validity, its limitations.

A discipline of philosophy emerged that deals with epistemology, briefly, knowledge-related problems. This discipline, called philosophy of knowledge or epistemology, generally refers to what information is, how and from which way it is derived (Çüçen, 2005). Epistemology, one of the main areas of philosophy, mainly examines the nature, sources, boundaries, conceptual components of human knowledge, and even the possibility of knowledge (Külcü, 2000). Epistemology deals with abstracting from the things that the subject science is aiming at. Thus, epistemology is in no way interested in enhancing information or discovering new experimental spheres such as observing stars or the universe.

The study group of the study is composed of 80 female and 70 male students who are studying at Düzce University Preschool Teaching Department. The 'Rosenbaum Learned Achievement Scale' developed by Rosenbaum (1980) and the 'Problem Solving Inventory' developed by Heppner and Petersen (1982) and 'Epistemological Belief Scale' developed by Schommer (1990) was used for data collection tools.

Epistemological belief is the belief in the nature of the individual and the nature of the individual. The relationship between the concept of problem solving and strength has been investigated and it has been found that there is a meaningful correlation between the concept of epistemology and the concept of problem solving, because the philosophical term is based on knowledge, knowledge, sources of knowledge, and how individuals seek answers.

The study shows that the level of problem solving and empowerment of individuals who have developed epistemological beliefs is also high in a similar direction. At this point, it would be appropriate to support epistemological beliefs and apply treatment to this goal in order to strengthen the problem solving and strength skills about individuals who are particularly exposed to psychologically depressing and jarringly negative situations.

In future studies in the field of literature, it is possible to study the epistemological beliefs that develop beliefs about the nature of knowledge and the acquisition of knowledge, that is learning with different working groups, by similar factors such as ethics, strategic approaches, stress, sadness, morale and burnout. It may be appropriate to improve the epistemological belief by developing activities such as seminars, social activities, field studies, etc., by following the problem solving and strength levels periodically to teacher candidates or parents.

Doi: 10.14686/buefad.337019

Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında Öğretmen Adaylarının Kesirlerle İlgili Kavram Yanılgılarını Giderme Yeterliklerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Hayal YAVUZ MUMCU, Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, hayalym52@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6720-509X>

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının, kesirlerle ilgili olarak öğrencilerde görülmesi muhtemel kavram yanılgılarını gidermeye yönelik yeterlik durumlarını belirleyerek, bu yeterlikleri farklı değişkenlere göre incelemektir. Bu kapsamda ayrıca öğretmen adaylarının söz konusu yanılgıları gidermeye yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri de araştırılmıştır. Araştırma karma desende yürütülmüştür. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programının son sınıfına devam etmekte olan 52 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ve iki bölümden oluşan *Kavram Yanılgıları Giderme Formu* (KYGF) kullanılmıştır. Verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte iki bölümden oluşan Puanlama Ölçeği (PÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kesirlerde görülen kavram yanılgılarını gidermek amacıyla çoğunlukla model kullanma yöntemini tercih ettikleri ve genel olarak geçerli yöntemler önerdikleri fakat bu yöntemleri söz konusu duruma uygun olarak kullanma noktasında yetersiz kaldıkları görülmüştür. Ayrıca Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgıları seçmeli dersini alma-almama, mezun olunan okul türü ve genel akademik not ortalaması değişkenlerine göre öğretmen adaylarının kavram yanılgıları giderme yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler/farklılıklar gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: pedagojik alan bilgisi, kavram yanılgısı, kesir, öğretmen adayları

Examination of Pre-Service Teachers' Ability to Eliminate Misconceptions about Fractions in terms of Pedagogical Content Knowledge According to Different Variables

Abstract: The aim of this study is to determine the pre-service teachers' competencies to eliminate possible misconceptions about fractions and to examine these competencies according to different variables. The teaching methods preferred by the prospective teachers have also been investigated. The study has been conducted on the mixed method. The study group is composed of 52 teacher candidates who are senior students of a state university elementary mathematics education program. Eliminating Misconceptions Form was used as data collection tool in the study. The analysis of the data was carried out in four stages. Scoring Scale was used in this process. As a result of the research, it was seen that the teacher candidates mostly preferred the method of using a model in order to eliminate the misconceptions. They generally propose valid methods but they are found to be inadequate to use these methods. Furthermore, there were no significant relationships/differences between the competencies according to variables of taking (or not) elective course of *Misconceptions in Mathematics Education*, school type and general academic average.

Key Words: pedagogical content knowledge, misconception, fractions, pre-service teachers

1. GİRİŞ

Matematik eğitiminin niteliğın artırılmasında etkili birçok faktör olmakla birlikte, bunlardan en önemlisi hiç kuşkusuz öğretmen eğitimidir. Bir ülkede uygulanan eğitim politikaları ne kadar düzgün işlerse işlesin, öğretim ortamları gerekli tüm fiziksel ve teknolojik donanımlara ne kadar sahip olursa olsun, eğer matematik sınıflarında nitelikli öğretmenleriniz yoksa eğitim süreci sonunda ulaşacağınız nokta muhtemelen beklenenin altında olacaktır. Bununla birlikte, kötü işleyen bir eğitim politikası veya fiziksel ve teknolojik imkânların kısıtlılığı gibi olumsuz faktörlerin söz konusu olduğu öğretim ortamlarında ise, nitelikli öğretmenlerin yürüteceği etkili öğretim süreçleri ile birlikte beklenenin üstünde sonuçlar elde edilebilir.

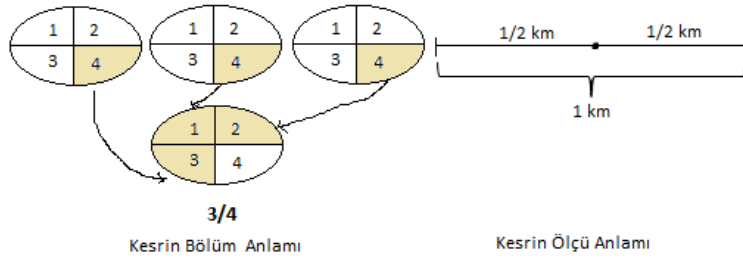
Öğretmen eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar söz konusu olduğunda, alan yazında son yıllarda oldukça önem kazanmış ve ilgili çalışmaların sayısı günden güne artmakta olan *Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)* kavramı ön plana çıkmaktadır. PAB ilk olarak Shulman (1986)'ın ABD'de eğitim üzerine yapılan reform hareketlerini, öğretimi olduğundan daha basit ele alarak öğretim süreçlerinde yaşanan zorlukları yeteri kadar ortaya koymadıkları noktasında eleştirerek ortaya çıkardığı özel bir kavramdır. Shulman (1986) bir öğretmende bulunması gereken üç tür bilgiden söz etmektedir. Bunlar: (a) konu alan bilgisi, (b) pedagojik alan bilgisi ve (c) müfredat bilgisi'dir. Konu alanı bilgisi, öğretmenin alanındaki kavram, olgular, alanın yapısı hakkındaki bilgisi ile bu kavram ve olguların hangi durumlarda geçerliliğinin savunulabileceği bilgisini kapsamaktadır. Müfredat bilgisi öğretim müfredatları ve bunlarla ilişkili kaynakların nasıl kullanılacağına yanında konu ve kavramların farklı yıllarda nasıl ele alındığı ve diğer ders ve öğrenme alanlarıyla ilişkisini içeren bilgi türü olarak tanımlanabilir (Işıksal-Bostan ve Osmanoglu, 2016). PAB ise Shulman (1986) tarafından, bir konunun/kavramın bireyler tarafından anlaşılabilmesi için gerekli olan en güçlü temsil, gösterim, benzetim, örnek ve açıklamaların neler olabileceğine yönelik sahip olunan bilgi türü olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında bazı özel konu veya kavramların öğretimini zorlaştıran ve kolaylaştıran faktörlerin bilgisi PAB içerisinde kabul edilmektedir. Burada sözü edilen faktörler, farklı yaş ve birikimdeki öğrencilerin ilgili kavram veya konuya ilişkin sahip oldukları ön öğrenmeleridir. Eğer bu öğrenmeler kavram yanılgıları içeriyorsa, bu yanılgıları giderecek biçimde öğrenme süreçlerini tekrar düzenleyebilmek için gerekli olan strateji bilgisi yine PAB içinde yer almaktadır. Ball vd. (2008), Shulman tarafından ortaya atılmış PAB modelini, matematik eğitimi perspektifinden ele alarak yorumlamış ve bu bağlamda PAB'ni oluşturan üç tür bilgiden söz etmişlerdir. Bunlar *Alan Öğretimi Bilgisi*, *Alana İlişkin Öğrenci Bilgisi* ile *Alan ve Müfredat Bilgisi*'dir. *Alan Öğretimi Bilgisi* (AÖB), özel olarak matematik eğitimi söz konusu olduğunda, matematiğın nasıl öğretileceği ile ilgili olan bilgi türüdür. Buradaki nasıl sorusunun cevabı öğretim süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknikleri içermektedir. *Alana İlişkin Öğrenci Bilgisi* (AİÖB) ise öğrencilerin ön öğrenmeleri ve bunların olası sonuçlarını tahmin edebilmekle ilgili bir kavramdır. Dolayısıyla burada öğrenci ihtiyaçları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin belli bir matematik konusunu nasıl anlayabileceklerini bilmesi, karmaşık bulabilecekleri noktaları tahmin edebilmesi, öğrencilerde var olabilecek kavram yanılgılarının farkında olması ve öğretim planını hazırlarken tüm bunları göz önünde bulundurması söz konusu bilginin varlığıyla mümkün olabilmektedir. Alan ve program bilgisi ise uygulanan öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmayı içermektedir. Dolayısıyla özellikle matematik eğitimi söz konusu olduğunda, öğrencilerin kavram yanılgılarının anlaşılması ve giderilmesi noktasında PAB'in önemli bir rolü olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin temel eğitim sürecinde karşılaştıkları en soyut kavram kesir kavramıdır (Newstead ve Murray, 1998) ve kesirlerin öğrenimi öğrenciler açısından matematik öğrenme sürecindeki en büyük engellerden biridir (Behr vd., 1993). Yapılan çalışmalar (Alacacı, 2010; Booker, 1998; Davis, 2003; Hart, 1987; Hasemann, 1981; Işık ve Kar, 2012; Okur ve Çakmak-Gürel, 2016; Erbilgin vd., 2017; Thompson, 1993) öğrencilerin kesir kavramıyla ilgili farklı tür hata

ve yanılgılara sahip olduklarını göstermektedir ve söz konusu yanılgıların nedenleri farklı çalışmalarda farklı yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri kesir kavramının kendisinden kaynaklanan nedenler, diğeri ise öğretim sürecinin niteliğinden kaynaklanan nedenler olarak ifade edilebilir.

Kesirlerin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılabilmesi ve kavramla ilgili öğrencilerin hata ve yanılgılara düşmesinin nedenini, kavramın kendi yapısı ile ilişkilendiren araştırmalardan Bigalke ve Hasemann (1978) ile Padberg (1978) çalışmalarında söz konusu nedenleri; kesirlerin günlük yaşamda doğal sayılar kadar kullanılmaması, kesirleri anlatmanın doğal sayılar kadar kolay olmaması, kesirlerin yazılı formunun doğal sayılardan daha karmaşık olması, kesirleri sayı doğrusunda göstermenin ve sıralamanın kolay olmaması, kesir işlemlerinin doğal sayılardan çok daha karmaşık olan birçok kurala sahip olması olarak ifade etmektedirler. Ayrıca bu araştırmacılar, kesir işlemlerinin zamanından önce öğrenilmesinin, bu işlemlerin ezbere ve düşüncelessizce kullanılmasına neden olacağını ifade etmektedirler. Hasemann (1981) ile Mack (1990, 1995) ise söz konusu nedenleri kesirlerin yazılı formunun karmaşık olması, kesir aritmetiğinin birçok kuralının olması, kesrin sembolik dili ile anlamı arasındaki ilişkinin kurulamaması olarak ifade etmişlerdir. Dickson vd. (1993) kesirlerde öğrenci güçlüklerinin nedenlerinden biri olarak kesrin birçok anlamı içinde barındırıyor olmasını göstermekte, Leinhardt ve Smith (1984) de benzer olarak, söz konusu güçlüklerin nedeni olarak kavramlar ve gösterimler arasındaki karmaşık ilişkileri göstermektedirler. Hart (1981) ise bu zorluğun nedeni olarak işlemsel kuralları işaret etmektedir.

Kesirlerin genel olarak sahip olduğu farklı anlamlar *parça-bütün*, *ölçme*, *bölme*, *işlemci* ve *oran* olarak ifade edilebilir (Van De Walle vd., 2004). Parça-bütün anlamı, bir bütünü birbirine eş olan parçalarından bir veya birkaç tanesinin bütününe tamamına oranı biçiminde ifadelendirilebilir ve bu sözel ifade aslında günlük yaşamda kullandığımız tüm kesir anlamları ile ilişkilidir. *Sınıfın 3/5'ü sinemaya gitti* ifadesinde kullanılan $3/5$ kesri, bütün, sınıf mevcudu olarak düşünüldüğünde ve 5 parça olarak alındığında, bunun 3 parçası olarak, bir oranı ifade etmektedir ve kesrin *parça-bütün* anlamını taşımaktadır. *1/2 km yolumuz kaldı* ifadesinde kullanılan $1/2$ kesri, bütün 1 km olarak alındığında ve 2 parça olarak düşünüldüğünde, bunun 1 parçası olarak bir oranı ifade etmektedir ve kesrin *ölçme* anlamını taşımaktadır. *20 metre karenin 4/5'i boyandı* ifadesinde kullanılan $4/5$ kesri, bütün 20 metre kare olarak düşünüldüğünde ve 5 parça olarak alındığında bunun 4 parçası olarak bir oranı ifade etmektedir ve kesrin *işlemci* anlamını taşımaktadır. 3 pizza 4 çocuk tarafından paylaşıldığında 1 çocuğun payına düşen pizza miktarını ifade eden $3/4$ kesri, bütün 4 parça olarak düşünüldüğünde, bunun 3 parçası olarak bir oranı ifade etmektedir ve kesrin *bölüm* anlamını taşımaktadır. Son olarak sınıftaki gözlük takan öğrencilerin gözlük takmayan öğrencilere oranı $1/4$ 'tür ifadesindeki $1/4$ kesri bir oranı ifade ettiğinden ötürü kesrin oran anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla kesrin tüm anlamlarında bir parça-bütün olgusuna bağlı oran anlamının var olduğu görülmektedir. Charalambous ve Pitta-Pantazi (2005) de benzer şekilde kesirlerin parça-bütün anlamlarının diğer dört anlamı ile ilişkili olduğunu, bu ilişkinin işlemci ve oran anlamlarında daha kuvvetli iken; ölçü ve bölüm anlamlarında diğer iki anlama oranla daha az olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşe paralel olarak Karaağaç ve Köse (2015) parça-bütün kavramının tam olarak anlaşılabilmesinin kesir kavramının tam olarak öğrenilememesine sebep olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 1. Kesrin bölüm ve ölçü anlamları

Kesirlerle ilgili olarak yapılan öğrenci hata ve yanlışlarını, öğretim sürecinin niteliği ile ilişkilendiren çalışmalardan Reys vd. (1998) ile Van De Walle vd. (2004), söz konusu hata ve yanlışların birçoğunun nedeni olarak kesir öğretimine özensiz yaklaşımları göstermektedirler. Benzer şekilde Bezuk ve Bieck (1993) sınıfta öğrencilerin deneyimlerine dayanmadan ve temel kavramsal alt yapı geliştirilmeden kesirlerin soyut sembollerle gösterimine erken ve aceleci bir geçişin kavram yanlışlarına yol açtığını ifade etmektedir. Aksu (1997) ile Mok vd. (2008) ise kesir kavramı tam olarak öğrenilmesine yeterli zaman ayrılmadan kesirlerle işlemlerin öğretimine geçilmesini, öğrencilerin yaşadıkları hata ve yanlışların önemli bir nedeni olarak göstermektedir. Zira Hanson (1995), öğrencilerin kesirlerle ilgili yaşadıkları sorunların temelinde büyük ölçüde formülleri ve algoritmaları ezberleme çabalarının yattığını ileri sürmektedir. Pantziara ve Philippou (2011) ise kavramsal anlamaya yönelik etkinliklere yeterince yer verilmemesini kesirlerle ilgili hata ve yanlışların nedenleri arasında saymaktadır.

Soylu ve Soylu (2005), öğretim süreci içerisinde öğretmenlerin, öğrencilerinin yaşadıkları öğrenme güçlüklerini ve sahip oldukları kavram yanlışlarını belirleyerek, buna göre bir öğretim stratejisi belirledikleri takdirde, kesirlerde kavramsal düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedirler. Van-Steenbrugge vd. (2014) ise, öğretmen eğitiminin, öğrencilerin kesirler konusundaki eksik anlamalarının giderilmesinde kilit bir role sahip olduğunu söylemektedirler. Öğretilecek konu veya kavram ne kadar zor ve karmaşık olursa olsun, kavramın ne zaman ve nasıl öğretileceği kararını veren tek kişi olan öğretmenin, kavramların anlamlı olarak öğrenilmesindeki etkisi hiç kuşkusuz tartışılmaz büyüklüktedir (Leinhardt ve Smith, 1985). Moss ve Case (1999), matematik eğitiminde yapılan son zamanlardaki araştırmalarda; öğrencilerin herhangi bir kavram yanlışlığı oluşturmalarını engelleyecek bir yolla öğretim yapmanın imkânsız olduğunu belirttiğini ifade etmekte lakin bununla birlikte öğretmenler söz konusu yanlışları açığa çıkarmak için özel bir çaba harcamadıkça da bu yanlışların gizli kalacağını söylemektedirler. Bu nedenle, aynı çalışmada, kavram yanlışlarını tartışan ve açığa çıkaran öğretim stillerinin kullanımı ile birlikte kavram yanlışlarının sınırlandırılabilmesi ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin PAB'lerinin niteliğinin belirlenerek zenginleştirilmesine yönelik atılacak adımların ve yapılacak farklı çalışmaların oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Zira Shulman (1986, s.10) öğrencilerin öğretilen kavramlarla ilgili olarak ne tür kavram yanlışlarına sahip olabileceği ve bu yanlışların nasıl giderilebileceğine ilişkin bilgi türlerinin, bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli pedagojik bilgi türlerinden olduğu ifade etmektedir.

Kesirlerle ilgili olarak alan yazında farklı çalışmalar olmakla birlikte, öğretmen adaylarının, muhtemel kavram yanlışlarının çözümüne yönelik olarak PAB'lerini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın problemi ve alt problemleri aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın problemi: *Öğretmen adaylarının kesir kavramına yönelik kavram yanlışlarını giderme bağlamında pedagojik alan bilgilerini kullanma yeterlikleri nasıldır ve söz konusu yeterlikler arasında farklı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar/ilişkiler görülmekte midir?*

şeklinde ifade edilebilir. Çalışma sonuçları ile alan yazındaki söz konusu boşluğun giderilmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında aşağıdaki alt problemler yanıtlanmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının kesirlerle ilgili kavram yanılgılarını gidermek amacıyla kullandıkları yöntemler nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının kesirlerle ilgili kavram yanılgılarını gidermek amacıyla kullandıkları yöntemler, kavram yanılgısının türüne göre nasıl değişmektedir?
3. Öğretmen adaylarının kesirlerle ilgili kavram yanılgılarını giderme yeterlikleri nasıldır ve kullanılan yöntemlere göre nasıl değişmektedir?
4. Öğretmen adaylarının kesirlerle ilgili kavram yanılgılarını giderme yeterlikleri *mezun olunan okul türü ve Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgıları (MEKY) seçmeli dersini alma/almama* değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının kesirlerle ilgili kavram yanılgılarını giderme yeterlikleri ile genel akademik not ortalamaları (GANO) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma bir karma yöntem araştırmasıdır. Creswell ve Plano Clark (2007) karma yöntem araştırmasını, nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren araştırma olarak tanımlamaktadır. Mason (2006) sosyal deneyimlerin ve gerçeklerin çok boyutlu olduğunu ve bunları tek bir boyutuyla incelememiz halinde ortaya çıkan algının eksik olacağını vurgulamaktadır. Karma yöntem araştırması yaklaşımı bu ilkeye dayanarak farklı yöntemlerin aynı araştırmada bir arada kullanılması gerektiğini savunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; s.352). Bu araştırmada öğretmen adaylarının kavram yanılgılarını giderme düzeylerini belirleyerek ilgili alt problemlere yanıtlayabilmek amacıyla nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma karma desende yürütülmüştür.

Araştırmanın deseni karma yöntem desenlerinden olan açıklayıcı desendir. Açıklayıcı desen, iki aşamadan oluşan bir yaklaşımla planlanmaktadır. Önce araştırmanın nitel bölümü gerçekleştirilmekte, bu bölümden elde edilen veriler doğrultusunda nicel bölüme geçiş yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; s.358). Bu araştırmada öğrencilerin kavram yanılgılarını giderme durumlarının veri analizine uygun hale getirilmesinde nitel yöntemlerden yararlanılarak içerik analizi tekniği kullanılmış, araştırmanın devamında ise nicel yöntemlerle çalışıldığı için bu desenin kullanımı uygun görülmüştür.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin ilköğretim Matematik Öğretmenliği programına devam etmekte olan 52 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem seçimindeki mantık, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için bilgi zengini durumları seçmektir (Patton, 2014; s.230). Bu araştırmada özel olarak matematik öğretmen adaylarından son sınıfta öğrenim görmekte olanlar seçildiğinden bu yöntemin kullanımı uygun görülmüştür.

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanımında ise amaç, araştırmaya hız, maliyet ve zaman açısından avantajlar sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.141). Zira bu yöntemde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan durumlar üzerinde çalışmaktadır. Bu yöntem eğitim araştırmaları için geçerlik ve güvenilirliği düşürmesi nedeniyle çok fazla tercih edilmemekle birlikte, bu araştırmanın yapısına uygun olması nedeniyle tercih edilmiştir. Az sayıda örneklem üzerinde derinlemesine çalışılmış olan ve nitel yönü ağır basan bu araştırma için söz konusu

yöntemin uygun olduğu görülmüş ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için ilerleyen bölümlerde ifade edilmiş olan tedbirler alınmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		Frekans
Mezun Olunan Okul Türü	Fen Lisesi	1
	Anadolu/Anadolu İmam Hatip Lisesi	22
	Anadolu Öğretmen Lisesi	14
	Düz Lise	14
	Meslek Lisesi	1
Genel Akademik Not Ortalaması	3,1-4	6
	2,51-3	30
	2-2,50	16
MEKY Dersini Alma/Almama Durumu	Alanlar	24
	Almayanlar	28
Toplam		52

MEKY: Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgıları

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının kesirler konusundaki kavram yanılgılarını giderme düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak araştırmacı tarafından Kavram Yanılgıları Giderme Formu (KYGF) hazırlanmıştır. Söz konusu form iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının demografik bilgilerini sorgulayan üç adet soru yer almaktadır. Bu sorular öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türünü, uygulamanın yapıldığı tarih itibarıyla genel akademik not ortalamaları (GANO)’nı ve *Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgıları* seçmeli dersini alıp almadıklarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Formun ikinci bölümünde ise sekiz adet açık uçlu soru yer almaktadır ve her bir soru kesirler konusu ile ilgili olarak sahip olunabilecek farklı tür yanılgıları içermektedir. Bu sorularda öğretmen adaylarına, söz konusu yanılgıları gidermek için geliştirecekleri çözüm yollarının neler olabileceği sorulmaktadır. KYGF’de yer alan soruların hazırlanmasında Alacacı (2010) çalışmasından yararlanılarak kesirlerle ilgili olarak ifade edilen kavram yanılgısı türleri referans alınmıştır. Bunlar (a) Kesirlerde Miktarın Referans Alınan Bütüne Bağlı Olması (RAB), (b) Kesirlerde Kısımlara Ayırma (KA), (c) Kesirlerin Karşılaştırılması (KK), (d) Bileşik Kesirlerde Birimin Belirlenememesi (BKB), (e) Hatalı Kesir Toplamı (HKT), (f) Çarpmanın Kesirlere Etkisi (ÇKE), (g) Bölmenin Kesirlere Etkisi (BKE) ve (h) Kesrin Yarısının Elde Edilişi (KYE) olarak ifade edilebilir. KYGF’nin ikinci bölümünde öncelikli olarak öğretmen adaylarına mevcut sorularla ilgili bazı açıklamalar yapılmaktadır. Bu açıklamalar kapsamında; KYGF’de yer alan sorulara verilen tüm yanıtların ortaokul 6-7. sınıf seviyesindeki öğrencilere uygun olarak hazırlanması ve yanıtların mümkün olduğunca açık ve anlaşılır olarak ifade edilmesi gerektiği, öğretmen adaylarının tüm sorulara yanıt vermek zorunda olmadıkları ve istedikleri soruları boş bırakabilecekleri ifade edilmiştir. Veri toplama aracının uygulanmasında herhangi bir süre sınırlandırması yapılmamış, öğretmen adaylarının kimliklerinin gizli tutulması suretiyle mevcut soruları samimiyetle doğru yanıtlamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

KYGF’nin geçerliği için alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerinden ve pilot çalışmalardan yararlanılmıştır. Zira Kabapınar (2003) kavram yanılgıları ile ilgili olarak açık uçlu yapıda hazırlanan ve nitel yönü ağır basan ölçeklerin geçerliğinin uzman görüşleri ve pilot çalışmalarla sağlandığını ifade etmektedir. Alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak hazırlanan sorular öncelikle farklı bir üniversitede öğrenim görmekte olan ve 24 kişiden oluşan benzer bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında öğrencilere KYGF ile ilgili olarak anlamakta güçlük çektikleri noktalar olup olmadığı sorularak bu öğrencilerden bazıları ile

bireysel görüşmeler yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında sorularda açık olmayan ya da farklı algılamalara yol açabilen ifadeler öğrenci görüşleri doğrultusunda düzeltilmiştir. Bu aşamadan sonra pilot çalışmada yer alan öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmekte olan benzer bir öğrenci grubu ile ikinci bir pilot uygulama gerçekleştirilerek KYGF’de yer alan soruların uygulanabilirliği test edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın yapısına uygun olarak veri analizi süreci dört adımda gerçekleştirilmiştir. Bunlar (a) KYGF’ye verilen yanıtların değerlendirilmesinde kullanılacak puanlama ölçeğinin (PÖ) oluşturulması, (b) yanıtların kodlanması ve puanlanması, (c) yanıtların kodları kullanılarak araştırmanın bir, iki ve üçüncü alt problemlerine yönelik nitel analizlerin gerçekleştirilmesi, (d) yanıtların puanları kullanılarak araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemine yönelik nicel analizlerin gerçekleştirilmesi olarak ifade edilebilir.

2.3.1. Puanlama Ölçeği (PÖ)’nin Oluşturulması

Öğretmen adaylarının KYGF’ye verdikleri yanıtların analizinde kullanılacak olan PÖ’nün oluşturulmasında öncelikle ölçeğin alt boyutlarına karar verilmiştir. Bunun için içerik analizinden yararlanılmış ve öğretmen adaylarının yanıtları, farklı türdeki kavram yanılgılarını gidermek için kullandıkları öğretim yöntemleri ve yanıtların benzer noktaları dikkate alınarak beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar Somut Nesne/ Materyal Kullanma (SN/MK), Açıklama Yapma/Soru Sorma (AY/SS), Model Kullanma (MK), Boş (B) ve Diğer (D) olarak ifade edilebilir. Diğer temasında yer alan yanıtlar ilgili temalar dışında kalan geçersiz yanıtlardan oluşmaktadır. Bu temada yer alan yanıtlar söz konusu yanılgıların giderilmesine yönelik herhangi bir öneri içermeyen veya oldukça belirsiz ifadelerden oluşan yanıtlardır. *Konuyu baştan anlatırım* türündeki yanıtlar da oluşturulan temalar dışında kalması ve açık bir öneri içermemesine bağlı olarak bu tema altında değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının yanıtlarının niteliğinin belirlenmesinde öncelikle öğretmen adaylarının yanıtları KYGF’de yer alan her bir soru için tek tek okunmuş ve benzer nitelikte olanlar gruplandırılmıştır. Her soru için yapılan bu gruplandırmaların neticesinde ortaya çıkan farklı yanıt türlerinin ortak noktaları saptanmaya çalışılmış ve söz konusu yanıt türleri tek bir isim altında toplanmaya, bir başka deyişle yanıtların kodları oluşturulmaya çalışılmıştır. Süreç sonunda öğretmen adaylarının tüm sorular için ortak olarak kullandıkları bir yapı belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının söz konusu sorularda ifade edilen yanılgıların çözümüne yönelik olarak verdikleri yanıtların üç farklı türde olduğu görülmüştür. Buna göre birinci türdeki yanıtlar, söz konusu yanılgıyı gidermeye yönelik olarak özel bir öğretim yönteminin ve duruma ilişkin olarak bu yöntemin nasıl kullanılacağına açıkça ifade edildiği yanıtlardır. Bu tür yanıtlarda yer alan uygulama ve etkinlikler, doğru yöntemlerin kullanımına bağlı olarak geçerli, öğrencilerin sahip oldukları yanılgıların giderilmesi anlamında ise yeterli görülmüştür. Bu nedenle G/Y olarak kodlanmıştır. İkinci tür yanıtlar, söz konusu yanılgıyı gidermeye yönelik yöntemin doğru olarak ifade edildiği fakat bu yöntemin nasıl uygulanacağına ilişkin açık bir resmin olmadığı yanıtlardır. Bu tür yanıtlar, doğru yöntemin ifade edilmesine bağlı olarak kısmen geçerli olarak görülmekle birlikte, öğrencilerin sahip oldukları yanılgıları giderme noktasında yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle KG/YSZ olarak kodlanmıştır. Üçüncü türdeki yanıtlar ise söz konusu yanılgıların giderilmesine yönelik açık bir ifade içermeyen veya uygun olmayan yöntemlerin kullanımını içeren yanıtlardır. Doğru yöntemleri içermemelerine bağlı olarak geçersiz, öğrencilerin yanılgılarını giderme noktasında da yetersiz olarak değerlendirilmiş ve GSZ/YSZ olarak kodlanmıştır.

Söz konusu yapının oluşturulması sürecinde alanda uzman iki öğretim üyesinin daha fikirlerine başvurulmuş PÖ’nün içeriğinin belirlenmesi hususunda fikir birliğine varılmaya

çalışılmıştır. Süreç sonunda KYGF’den elde edilen yanıtların değerlendirilmesi için Tablo 2’de yer alan puanlama ölçeği (PÖ) oluşturulmuştur.

Tablo 2
KYGF’ye Verilen Yanıtları Puanlama Ölçeği

Yanıtın Niteliği	Yanıtın Kodu	Açıklama	Puan
Geçerli-Yeterli Yanıt	G/Y	• Söz konusu yanlışlığı gidermeye yönelik geçerli çözüm önerilerini eksiksiz olarak içeren yanıtlar	2
Kısmen Geçerli-Yetersiz Yanıt	KG/YSZ	• Söz konusu yanlışlığı gidermeye yönelik geçerli yöntemi doğru biçimde ifade edip, yöntemin nasıl kullanılacağına açık olarak belirtilmediği yanıtlar • Söz konusu yanlışlığı gidermeye yönelik geçerli yöntemi doğru biçimde ifade edip, yöntemin <u>doğru kullanımını</u> tam olarak içermeyen yanıtlar • Söz konusu yanlışlığı gidermeye yönelik geçerli yöntemin tüm adımlarını tam olarak içermeyen yanıtlar	1
Geçersiz-Yetersiz Yanıt	GSZ/YSZ	• Söz konusu yanlışlığı gidermeye yönelik geçerli çözüm önerilerini açık olarak içermeyen yanıtlar • Söz konusu yanlışlığı gidermeye yönelik geçersiz çözüm önerilerini içeren yanıtlar	0
Boş Yanıt	B	• Boş bırakma • Bilmiyorum, yorumlayamıyorum şeklinde yanıtlar	0
Diğer	D	• Söz konusu yanlışlığın giderilmesine yönelik bir öneri içermeyen yanıtlar • Söz konusu yanlışlığın giderilmesine yönelik tüm konunun tekrar anlatılmasının önerildiği yanıtlar	0

2.3.2. Yanıtların Kodlanması ve Puanlanması

Kodlama sürecinde araştırmayı yürüten araştırmacı tarafından yapılan kodlama işlemi birkaç kez tekrarlanarak ortaya çıkabilecek farklı türdeki hatalardan arındırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından veri analizi süreci her bir yanıt türü için karşılaştırmalı olarak tekrar tekrar incelenerek veri seti için bir bütünlük oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmayı yürüten tek bir araştırmacı olmasından ötürü yanıtların kodlanmasında birden fazla uzman görüşünden yararlanılmış ve oluşturulan farklı nitelikteki yanıtların uzman kişilerce tekrar tekrar kodlanması sağlanarak kollayıcılar arasında fikir birliği sağlanana dek görüşmeler yapılmıştır. Görüşlerinden yararlanan iki öğretim üyesi ve araştırmacı arasındaki uyum yüzdeleri farklı tür yanıtlar için süreç sonunda Tablo 3’teki şekilde hesaplanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)) kullanılmıştır.

Tablo 3
Kodlama Güvenirliğine Yönelik Olarak Yapılan Uyum Yüzdeleri

Yanıt Türleri	Uyum Yüzdesi 1	Uyum Yüzdesi 2
G/Y	108/(108+13)= 0,89	106/(106+15)= 0,87
KG/YSZ	151/ (151+21)= 0,87	155/ (155+17)= 0,90
GSZ/YSZ	69/ (69+11)=0,86	71/ (71+9)=0,88
B	52/ (52+1)=0,98	51/ (51+2)=0,96
D	28/(28+5)=0,84	28/(28+5)=0,84

Yanıtların kodlanması sürecinde, KYGF’de yer alan sorular için iki farklı yöntemin birarada kullanımını öneren öğretmen adaylarının yanıtlarının tek bir tema altında

değerlendirilmesine özen gösterilmiştir. Burada amaç, veri analizinde ortaya çıkabilecek belirsiz durumların önüne geçerek, araştırma sonuçlarının yorumlanmasında daha net bir resim elde etmektir. Söz konusu süreçte, öğretmen adayının ağırlıklı olarak kullandığı yöntem esas alınmıştır.

2.3.3. Nitel Analizlerin Gerçekleştirilmesi

KYGF'ye verilen yanıtların kodlarından yararlanılarak bu bölümde frekans ve yüzde (%) değerleri kullanılmış ve betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan betimsel analizler çerçevesinde, öğretmen adaylarının KYGF için vermiş oldukları yanıtların kodlarının, toplamda ve farklı temalar altında nasıl bir dağılım gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan veri analizlerinin sonuçlarının ifade edilmesinde, KYGF'de yer alan her soru için yapılan farklı türdeki kodlamaların daha açık görülmesi ve bu bağlamda çalışmanın geçerliğinin artırılması amacıyla farklı kodlara sahip yanıtlardan direkt alıntılara yer verilmiştir. KYGF'de yer alan sorular, içerdiği kavram yanılgısı türlerine göre sekiz farklı kategoride ele alınarak değerlendirilmiştir.

2.3.4. Nicel Analizlerin Gerçekleştirilmesi

PÖ yardımıyla elde edilen nicel veriler bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılacak olan değişkenlerin, KYGF puanları ile olan ilişkilerinin analizinde kullanılacak olan test türlerinin belirlenebilmesi amacıyla öncelikle KYGF puan verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile belirlenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği ($p=0,153$, $p>.05$) sonucu elde edilmiştir. Bundan sonra KYGF puanlarının farklılaşma durumu, MEKY seçmeli dersini alıp almama değişkenine göre parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi ile mezun olunan okul türü değişkenine göre ise yine parametrik testlerden ANOVA testi ile incelenmiştir. Grup varyanslarının homojenliği Levene testi sonuçları ile sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamaları (GANO) ile KYGF puanları arasındaki ilişkinin anlamlılığına yönelik olarak ise korelasyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

3.1. Öğretmen Adaylarının Kesirlerde Görülen Kavram Yanılgılarını Gidermek Amacıyla Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yer alan öğretmen adaylarının, kesirlerle ilgili kavram yanılgılarını giderme noktasında tercih ettikleri yöntemlere ilişkin sayısal veriler Tablo 4'te verilmektedir.

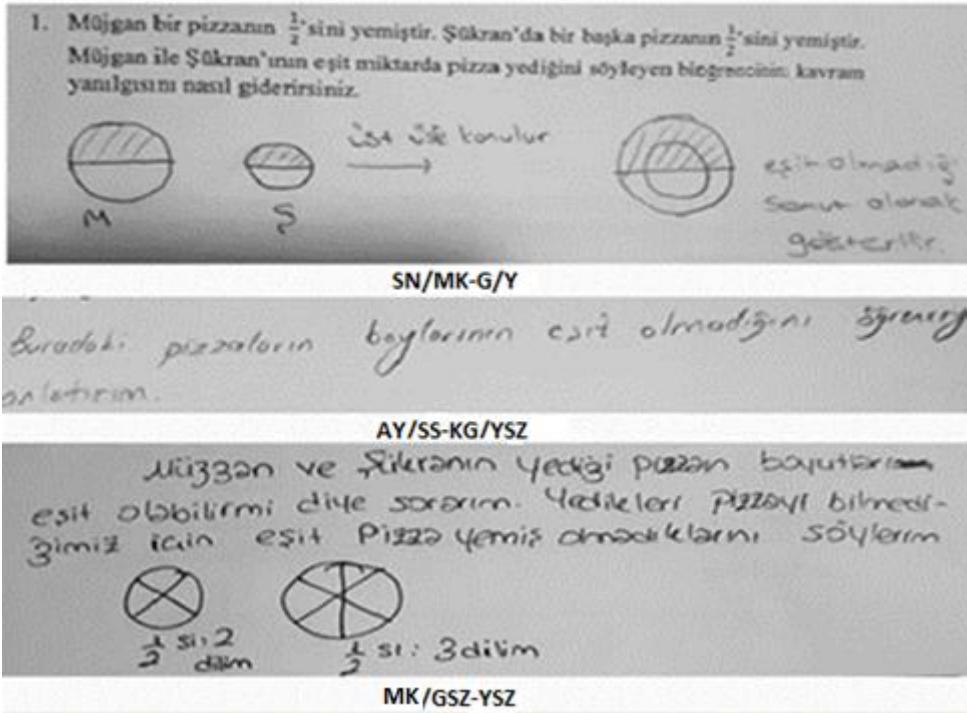
Tablo 4
Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Farklı Tema ve Kategorilere Göre Dağılımı

SK	SN/MK			Toplam	AY/SS			Toplam	MK			Toplam	B	D
	G/Y	KG/YSZ	GSZ/YSZ		G/Y	KG/YSZ	GSZ/YSZ		G/Y	KG/YSZ	GSZ/YSZ			
RAB	18	1	-	19	1	9	3	13	14	1	1	16	1	3
KA	-	5	3	8	1	21	9	31	4	2	1	7	2	4
KK	5	-	-	5	1	6	3	10	28	7	-	35	1	1
BKB	-	1	-	1	2	13	11	26	9	3	1	13	11	1
BKB	-	1	-	1	1	10	9	20	10	6	2	18	12	1
HKT	-	-	1	1	0	6	6	12	16	12	4	32	1	6
ÇKE	-	-	-	-	3	12	3	18	9	11	2	22	6	6
BKE	-	-	1	1	-	12	6	18	3	8	6	17	12	4
KYE	-	2	1	3	-	13	2	15	6	12	2	20	7	7
Ort				4,33				18,11				20,00	5,88	3,66
Toplan	23	10	6		9	100	55		99	62	19		53	33

Tablo 4'te yer alan veriler öğretmen adaylarının kesirlerle ilgili kavram yanılgılarını giderme noktasından en çok *model kullanma* yöntemini tercih ettiklerini göstermektedir.

Bundan sonra tercih edilen yöntemler ise sırasıyla *açıklama yapma/soru sorma* ve *somut nesne /materyal kullanma* olarak ifade edilebilir. Ortalama 20 öğretmen adayı (%38,46) kavram yanlışlarını giderme noktasında *model kullanmayı* tercih ediyorken, 18 öğretmen adayı (%34,61) *açıklama yapmayı/soru sormayı*, 4 öğretmen adayı (%7,69) ise *somut nesne/materyal kullanmayı* tercih etmektedirler. Buradaki sayısal veriler göz önüne alındığında *somut nesne/materyal kullanmayı* tercih eden öğretmen adaylarının oranının diğer yöntemleri tercih eden öğretmen adaylarına oranla daha az olduğu dikkat çekmektedir. Diğer yöntemlerin tercih edilme oranları ise hemen hemen aynıdır.

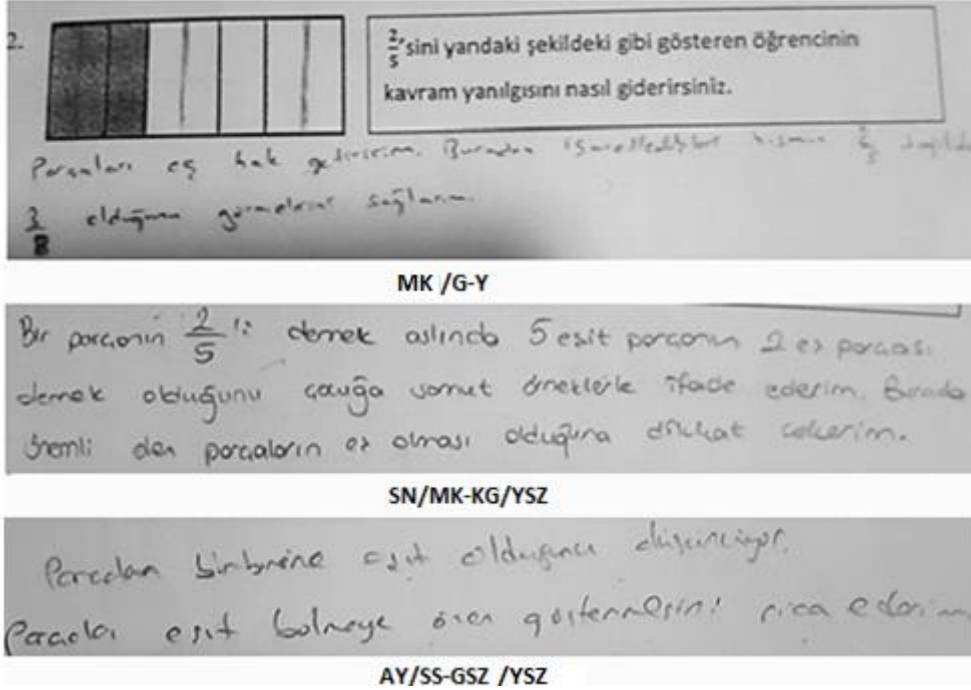
Tablo 4, çalışmada ele alınan kavram yanlışlarının türlerine göre ele alınarak yorumlandığında, *kesirlerde miktarın referans alınan bütüne bağlı olması* kategorisinde 19 öğretmen adayının (%36,53) *somut nesne/materyal kullanma* yöntemini, 16 öğretmen adayının (%30,76) *model kullanmayı* ve 13 öğretmen adayının ise (%25) *açıklama yapma/soru sorma* yöntemini tercih ettiği görülmektedir. Mevcut sayısal veriler göz önüne alındığında farklı yöntemleri tercih eden öğretmen adaylarının oranları arasında büyük farklılıklar olmadığı dikkat çekicidir. Bu kategoride, farklı yöntemler içerisinde yer alan G/Y, KG/YSZ ve GSZ/YSZ yanıtlar için örnek durumlar Şekil 2’de verilmektedir.



Şekil 2. RAB kategorisindeki farklı tür yanıtlar için örnek durumlar

Şekil 2’de yer alan ilk alıntıda öğretmen adayı, farklı boyutlarda iki pizzanın üst üste konulmasıyla pizzaların $\frac{1}{2}$ ’lik kısımlarının eşit olmayacağını öğrenciye gösterilebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla ilgili yanıt SN/MK teması altında G/Y olarak kodlanmıştır. İkinci alıntıda öğretmen adayı *pizzaların boylarının eşit olmadığını öğrenciye anlatırım* şeklinde, söz konusu yanlışın nasıl giderileceğine ilişkin çok açık olmayan bir ifade kullanmıştır. Zira burada yapılması gereken, aynı sembollerle gösterilen kesirlerin her zaman aynı büyüklüğü ifade etmeyeceğinin öğrenciye kavratılmasıdır. Bu nedenle söz konusu yanıt AY/SS teması altında KG/YSZ olarak kodlanmıştır. Üçüncü alıntıda ise öğretmen adayının söz konusu durum için uygun olmayan bir model kullanmasından ötürü yanıtı, MK teması altında GSZ-YSZ olarak kodlanmıştır.

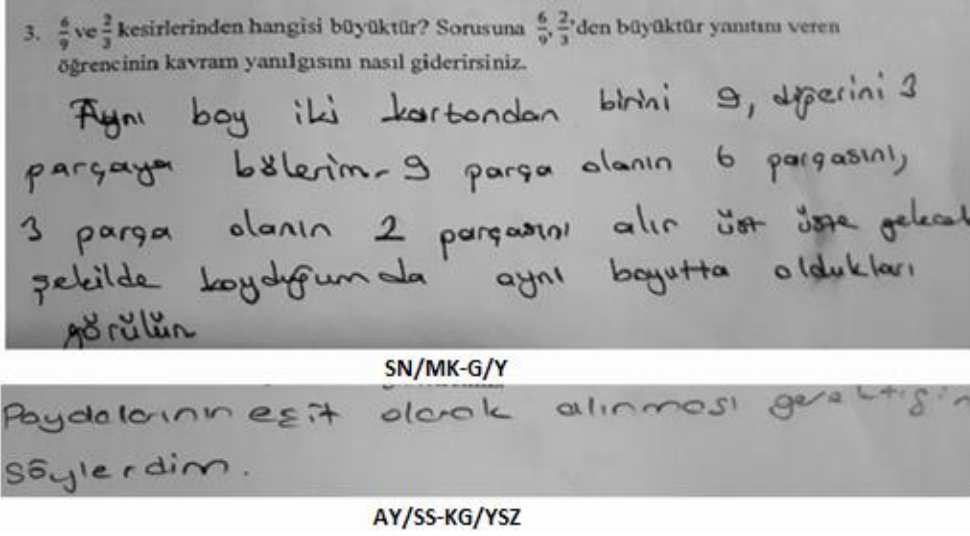
Kesirlerde kısımlara ayırma kategorisinde 31 öğretmen adayının (%59,61) açıklama yapma/soru sorma yöntemini, 8 öğretmen adayının (%15,38) somut nesne/materyal kullanmayı ve 7 öğretmen adayının ise (%13,46) model kullanma yöntemini tercih ettiği görülmektedir. Bu kategoride özellikle açıklama yapma/soru sorma yönteminin diğer yöntemlere nazaran daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Diğer yöntemlerin tercih edilme oranları ise hemen hemen aynıdır. Bu kategoride farklı yöntemler içerisinde yer alan G/Y, KG/YSZ ve GSZ/YSZ yanıtlar için örnek durumlar Şekil 3'te verilmektedir.



Şekil 3. KA kategorisindeki farklı tür yanıtlar için örnek durumlar

Şekil 3'te yer alan ilk alıntıda öğretmen adayının, $\frac{2}{5}$ kesri için doğru olmayan bir model kullanan öğrencinin, yapmış olduğu hatayı kendisine gösterebilmek amacıyla farklı bir model geliştirdiği görülmektedir. Böylece öğrenci, kesri neden yanlış biçimde göstermiş olduğunu görecektir ve hatasının nedenini anlayabilecektir. Dolayısıyla söz konusu yanıt MK teması altında G/Y olarak kodlanmıştır. İkinci alıntıda öğretmen adayı kesrin model ile gösteriminde parçaların eş büyüklükte olması gerektiğini öğrenciye somut örneklerle ifade edeceğini ve bu süreçte parçaların eş olması gerektiğine dikkat çekeceğini söylemekte, fakat bunu nasıl yapacağını tam olarak açıklamamaktadır. Bu nedenle söz konusu yanıt SN/MK teması altında KG-YSZ olarak kodlanmıştır. Üçüncü alıntıda ise *rica ederim* ifadesinin, öğrencinin söz konusu durumun bir gereklilik olduğunu hissetmesine bir engel teşkil edebileceği düşünülmektedir. Burada öğrenciye sahip olduğu yanılgının çözümüne yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamaktadır. Bu nedenle söz konusu yanıt AY/SS teması altında GSZ/YSZ olarak kodlanmıştır.

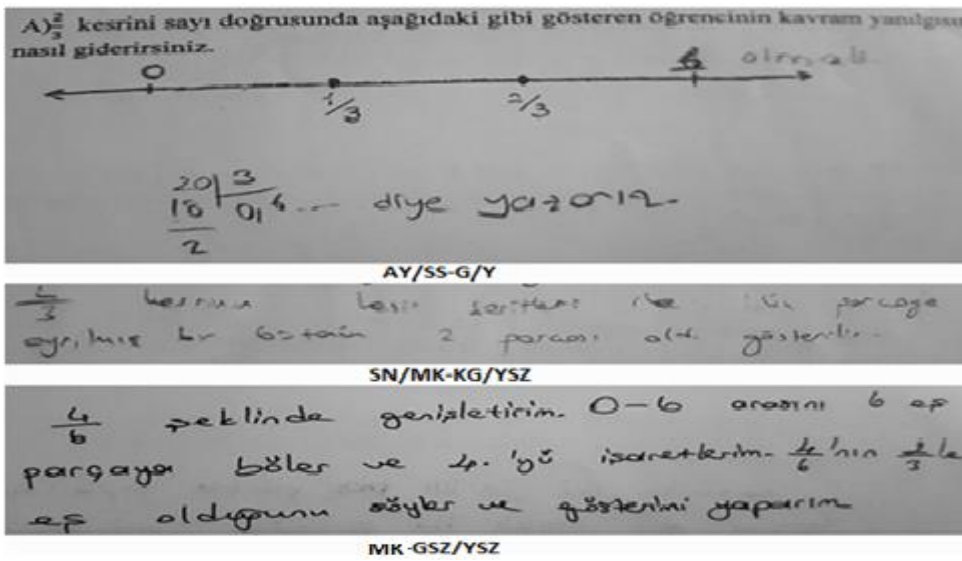
Kesirlerin karşılaştırılması kategorisinde 35 öğretmen adayı (%67,30) model kullanma yöntemini tercih ederken, 10 (%19,23) öğretmen adayı açıklama yapma/soru sorma, 5 (%9,61) öğretmen adayı ise somut nesne/materyal kullanma yöntemini tercih etmişlerdir. İlgili veriler incelendiğinde özellikle model kullanma yöntemini tercih eden öğretmen adaylarının oranının, diğer yöntemleri tercih eden öğretmen adaylarının oranlarına göre çok daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu kategoride farklı yöntemler içerisinde yer alan G/Y ve KG/YSZ yanıtlar için örnek durumlar Şekil 4'te verilmektedir. Bu kategoride geçersiz yanıt bulunmamaktadır.



Şekil 4. KK kategorisindeki farklı tür yanıtlar için örnek durumlar

Şekil 4'te yer alan ilk alıntıda öğretmen adayının, kesirlerin karşılaştırılması için somut nesne/materyal kullanma yöntemini uygun olarak kullandığı görülmektedir. Bu nedenle yanıtı SN/MK teması altında G/Y olarak kodlanmıştır. İkinci alıntıda ise öğretmen adayının, kesirlerin karşılaştırılması için paydaların eşit olarak alınması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu ifade doğru olmakla birlikte, öğrencinin kavram yanılığını çözme noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle ilgili yanıt AY/SS teması altında KG/YSZ olarak kodlanmıştır.

Bileşik kesirlerde birimin belirlenememesi kategorisinde iki farklı soru yer almaktadır. Dolayısıyla burada öğretmen adaylarının her iki soru için vermiş oldukları yanıtlar aynı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoride yer alan iki soru için açıklama yapma/soru sorma yöntemini tercih etme durumunun diğer yöntemlere göre daha kuvvetli olduğu, bundan sonra ise model kullanma yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Somut nesne/materyal kullanma yöntemini ise öğretmen adaylarının genel olarak tercih etmedikleri söylenebilir. Bu kategoride farklı yöntemler içerisinde yer alan G/Y, KG/YSZ ve GSZ/YSZ yanıtlar için örnek durumlar Şekil 5'te verilmektedir.

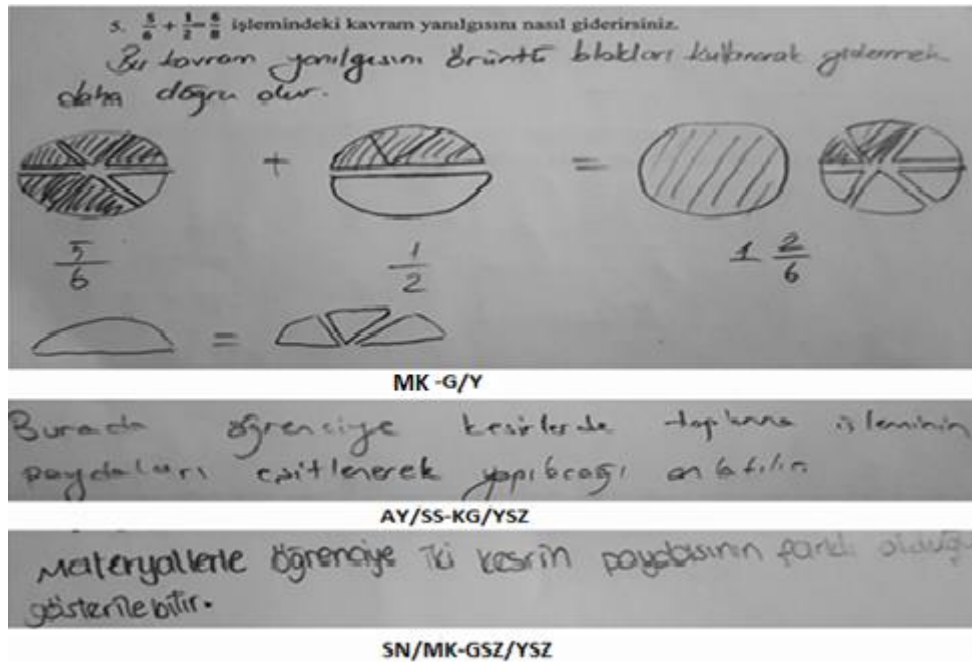


Şekil 5. BKB kategorisindeki farklı tür yanıtlar için örnek durumlar

Şekil 5'te yer alan ilk alıntıda öğretmen adayının $\frac{2}{3}$ kesrinin sayı doğrusu üzerindeki yerinin belirlenmesine yönelik olarak bölme işlemini kullandığı ve bu bilgiden yararlanarak $\frac{2}{3}$ kesrini sayı doğrusuna yerleştirdiği görülmektedir. Burada öğretmen adayının, $\frac{2}{3}$ kesrinin daha somut olarak anlaşılabilmesi için bir açıklama kullandığı ve bu açıklamayı kullanarak sonuca ulaştığı görülmektedir. Söz konusu yöntem öğrencinin $\frac{2}{3}$ kesrinin sayı doğrusu üzerindeki yerini kavraması için yeterli görülmüş ve ilgili yanıt AY/SS teması altında, G/Y olarak değerlendirilmiş ve kodlanmıştır. İkinci alıntıda öğretmen adayı kesir şeritleri kullanarak $\frac{2}{3}$ kesrini, üç parçaya ayrılmış bir bütünün 2 parçası olarak göstereceğini ifade etmektedir. Bu yanıt $\frac{2}{3}$ kesrinin materyal yardımı ile gösteriminde geçerli bir niteliğe sahip olmakla birlikte, öğrencinin yanılgısını giderme noktasında yeterli değildir. Zira öğrencinin kullandığı sayı doğrusu modelinde de $\frac{2}{3}$ kesri, üç parçaya ayrılmış bir bütünün 2 parçası olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla ilgili yanıt SN/MK teması altında KG/YSZ olarak kodlanmıştır. Üçüncü alıntıda ise öğretmen adayının mevcut soruda öğrencinin kullanmış olduğu sayı doğrusu modelini kullandığı görülmektedir. Bu nedenle ilgili yanıt MK teması altında yer almaktadır. Yanıtın içeriğine bakıldığında ise öğretmen adayının, öğrencinin ifadesini doğru kabul ettiği görülmektedir. Öğretmen adayı, öğrencinin kullandığı sayı doğrusu üzerinde verilen aralığı 6 eş parçaya bölerek 4. adımı $\frac{4}{6}$ olarak işaretlemekte ve $\frac{2}{3}$ ile $\frac{4}{6}$ kesirlerinin sayı doğrusunda aynı noktaya karşılık geldiğini göstermektedir. Yani $\frac{4}{6}$ kesrini sayı doğrusu üzerinde gösterirken $[0, 1]$ aralığını değil $[0, 6]$ aralığını kullanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayının öğrenci ile aynı yanılgıya sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle ilgili yanıt GSZ/YSZ olarak kodlanmıştır.

Hatalı kesir toplamı kategorisinde 32 öğretmen adayı (%61,53) model kullanma yöntemini tercih ederken, 12 öğretmen adayı (%23,07) açıklama yapma/soru sorma yöntemini, 1 öğretmen adayı (%1,92) ise somut nesne/materyal kullanma yöntemini tercih etmiştir. Buradaki veriler model kullanmayı tercih eden öğretmen adaylarının oranının diğer yöntemleri tercih eden öğretmen adaylarına oranla belirgin biçimde daha fazla olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu kategoride genel olarak somut nesne/materyal kullanma yöntemini tercih etmedikleri söylenebilir. Bu kategoride farklı yöntemler içerisinde yer alan G/Y, KG/YSZ ve GSZ/YSZ yanıtlar için örnek durumlar Şekil 6'da verilmektedir.

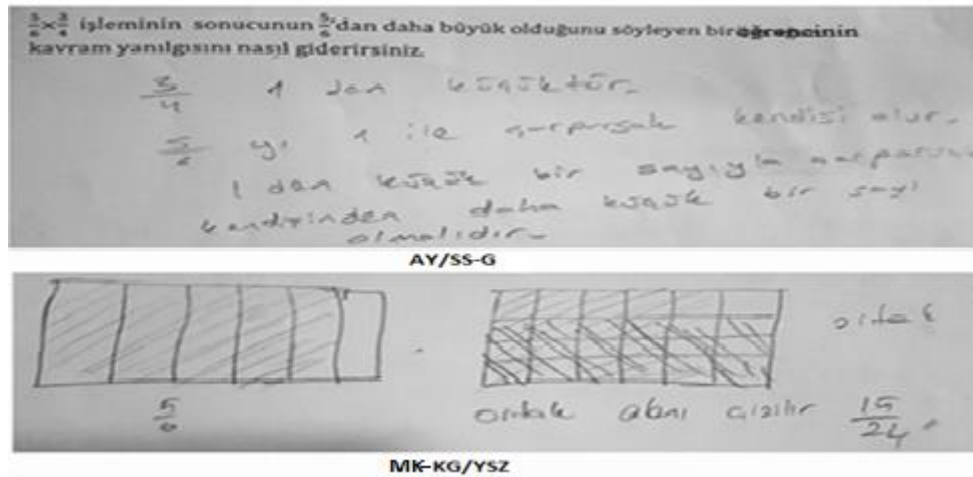
1276



Şekil 6. HKT kategorisindeki farklı tür yanıtlar için örnek durumlar

Şekil 6'da yer alan ilk alıntıda öğretmen adayının ilgili toplama işlemini kesir modelleriyle doğru biçimde ifade ettiği görülmektedir. Söz konusu gösterim öğrencinin sahip olduğu yanılığın giderilmesinde yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle ilgili yanıt MK teması altında G/Y olarak kodlanmıştır. İkinci alıntıda öğretmen adayı kesirlerle toplama işleminin kesirlerin paydaları eşitlenerek yapılacağı şeklinde ezberi bir bilgi (açıklama) vermektedir. Bu bilgi doğru olmakla birlikte öğrencinin sahip olduğu yanılığın giderme noktasında yetersizdir. Bu nedenle ilgili yanıt AY/SS teması altında KG/YSZ olarak kodlanmıştır. Üçüncü alıntıda ise öğretmen adayı, öğrenciye materyal kullanarak iki kesrin paydasının farklı olduğunu gösterebileceğini söylemektedir. Burada materyal kullanımının ifade edilen durum için uygun bir yöntem olmadığı görülmekle birlikte, sözü edilen yöntemin kullanılış biçiminin ise öğrencinin yanılığını giderme noktasında yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle ilgili yanıt SN/MK teması altında GSZ/YSZ olarak değerlendirilmiştir ve kodlanmıştır.

Çarpmanın kesirlere etkisi kategorisinde 22 öğretmen adayı (%42,30) model kullanma yöntemini tercih ederken, 18 öğretmen adayı (%34,61) ise açıklama yapma/soru sorma yöntemini kullanmıştır. Bu kategoride somut nesne/materyal kullanma yöntemini tercih eden öğretmen adayına rastlanmamıştır. İlgili sayısal veriler dikkate alındığında bu kategoride model kullanma ve açıklama yapma/soru sorma yöntemini kullanan öğretmen adaylarının oranlarının oldukça yüksek ve birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir. Bu kategoride farklı yöntemler içerisinde yer alan G/Y, KG/YSZ ve GSZ/YSZ yanıtlar için örnek durumlar Şekil 7'de verilmektedir.

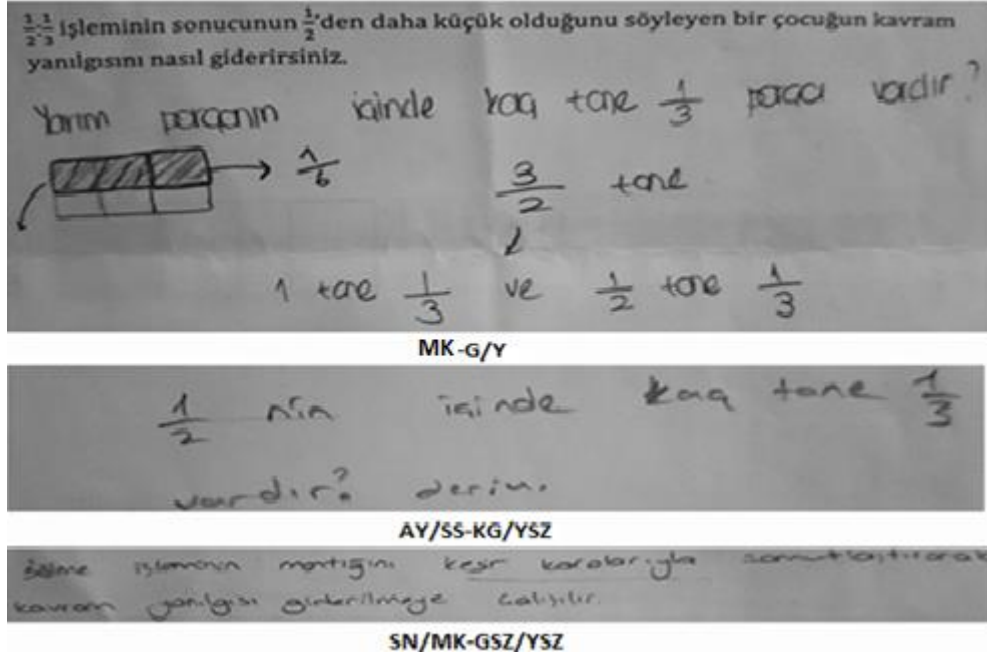


Şekil 7. ÇKE kategorisindeki farklı tür yanıtlar için örnek durumlar

Şekil 7'de yer alan ilk alıntıda öğretmen adayının $\frac{3}{4}$ kesri 1'den küçük olduğu için $\frac{5}{6}$ ile çarpımının sayının kendisinden (yani $\frac{5}{6}$ 'dan) daha küçük olacağı biçiminde bir açıklama kullandığı görülmektedir. Bu açıklama öğrencinin yanılığını giderme noktasında yeterli görüldüğü için ilgili yanıt AY/SS teması altında G/Y olarak değerlendirilmiştir. İkinci alıntıda öğretmen adayı $\frac{5}{6}$ ile $\frac{3}{4}$ kesirlerinin çarpımına yönelik bir model kullanmıştır. Kullanılan bu model duruma uygun olmakla birlikte, çarpım sonucunun $\frac{5}{6}$ 'dan daha küçük olduğu bilgisini içermemesine bağlı olarak kısmen geçerli olarak değerlendirilmiş ve öğrencinin yanılığını giderme noktasında yetersiz bulunmuştur. Bu nedenle ilgili yanıt MK teması altında KG/YSZ olarak değerlendirilmiştir ve kodlanmıştır.

Bölmenin kesirlere etkisi kategorisinde 18 öğretmen (%34,61) adayı açıklama yapma/soru sorma yöntemini tercih ederken, 17 öğretmen adayı (%32,69) ise model kullanma yöntemini tercih etmişlerdir. Sadece 1 öğretmen adayı somut nesne/materyal kullanma yöntemini tercih etmiştir. Dolayısıyla söz konusu veriler, öğretmen adaylarının büyük oranda açıklama yapma/soru sorma veya model kullanma yöntemini tercih ettiklerini, somut

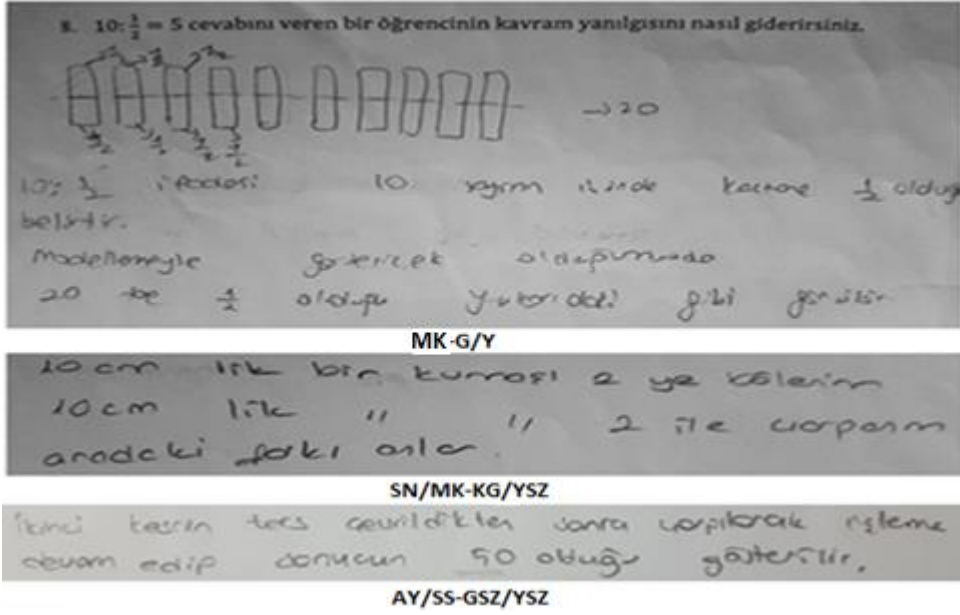
nesne/materyal kullanma yönteminin ise öğretmen adayları tarafından genel olarak tercih edilmediğini göstermektedir. Bu kategoride farklı yöntemler içerisinde yer alan G/Y, KG/YSZ ve GSZ/YSZ yanıtlar için örnek durumlar Şekil 8'de verilmektedir.



Şekil 8. BKE kategorisindeki farklı tür yanıtlar için örnek durumlar

Şekil 8'de yer alan ilk alıntıda öğretmen adayının mevcut durum için bir model oluşturduğu ve kullandığı görülmektedir. Mevcut modelin öğrencinin kavram yanılgısını giderme noktasında yeterli olduğu görülmüş ve ilgili yanıt MK teması altında G/Y olarak kodlanmıştır. İkinci alıntıda öğretmen adayı mevcut durum için sözel bir ifade kullanmış ve soruyu farklı bir biçimde ifade etmeye çalışmıştır. Öğretmen adayının yanıtında kullanılan ifade doğru olmakla birlikte, öğrencinin yanılgısını giderme noktasında yetersizdir. Bu nedenle ilgili yanıt AY/SS teması altında KG/YSZ olarak kodlanmıştır. Üçüncü alıntıda ise öğretmen adayı materyal kullanımını önermekle birlikte bunun nasıl yapılacağı hakkında herhangi bir açıklama yapmamıştır. Bu nedenle ilgili yanıt SN/MK teması altında GSZ/YSZ olarak kodlanmıştır.

Kesrin yarısını elde etme kategorisinde 20 öğretmen adayı (%38,46) model kullanma yöntemini, 15 öğretmen adayı (%28,84) açıklama yapma/soru sorma yöntemini, 3 öğretmen adayı (%5,76) ise somut nesne/materyal kullanma yöntemini tercih etmişlerdir. Mevcut sayısal veriler incelendiğinde model kullanma ve açıklama yapma/soru sorma yöntemini tercih eden öğretmen adaylarının oranının birbirine yakın değerler olduğu, somut nesne/materyal kullanma yöntemini tercih eden öğretmen adaylarının oranının ise ortalamadan çok altında bir değer olduğu görülmektedir. Bu kategoride farklı yöntemler içerisinde yer alan G/Y, KG/YSZ ve GSZ/YSZ yanıtlar için örnek durumlar Şekil 9'da verilmektedir.

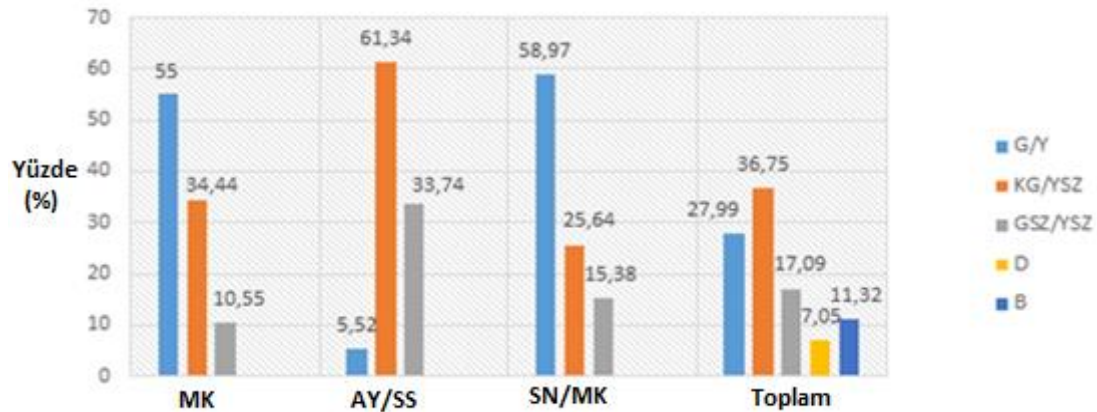


Şekil 9. KYE kategorisindeki farklı tür yanıtlar için örnek durumlar

Şekil 9'da yer alan ilk alıntıda öğretmen adayının bölme işlemi için uygun bir model kullandığı görülmektedir. Dolayısıyla ilgili yanıt MK teması altında G/Y olarak kodlanmıştır. İkinci alıntıda öğretmen adayının, 2 ye bölme ve 2 ile çarpmanın nicelikler üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla somut nesne kullandığı görülmektedir lakin oluşturulan senaryo mevcut durum ile ilişkisizdir. Zira mevcut soruda $\frac{1}{2}$ 'ye bölme durumu söz konusudur. Öğretmen adayının ilgili yanılığın giderilmesine yönelik uygun bir yöntemi tam olarak kullanamadığı görülmektedir. Bu nedenle ilgili yanıt SN/MK teması altında KG/YSZ olarak kodlanmıştır. Üçüncü alıntıda ise öğretmen adayı bölme işlemi için yapılması gereken işlem algoritmasını vermekte ve mevcut durumun kavramsal olarak anlaşılmasına yönelik olarak herhangi bir açıklamada bulunmamaktadır. Dolayısıyla söz konusu yanıtın ilgili kavram yanlışlığını giderme noktasında yetersiz olduğu kabul edilmiş ve ilgili yanıt AY/SS teması altında GSZ/YSZ olarak kodlanmıştır.

3.2. Öğretmen Adaylarının Kesirlerde Görülen Kavram Yanılıklarını Giderme Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yer alan öğretmen adaylarının KYGF için kullandıkları yanıt türlerinin toplamda ve ayrı ayrı her bir tema altındaki dağılımına ilişkin sayısal veriler Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 10. Öğretmen adaylarının yanıtlarına ilişkin sayısal veriler

Şekil 10'daki verilere göre çalışmada yer alan öğretmen adaylarının toplamda %37'sine yakın bir bölümünün KYGF'de yer alan sorulara kısmen geçerli/yetersiz yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bundan sonra öğretmen adaylarının %28'ine yakın bir bölümü ise söz konusu sorulara geçerli/yeterli yanıtlar vermişlerdir. KYGF'ye verilen yanıtların nitelendirilmesi amacıyla oluşturulan yanıt türleri içerisinde *boş* ve *diğer* türündeki yanıtlar yetersiz olarak kabul edilebileceğinden öğretmen adaylarının %35,46'sının mevcut sorulara geçersiz/yetersiz yanıtlar verdikleri söylenebilir.

KYGF'ye verilen yanıtlardan *model kullanma* temasında yer alanlar incelendiğinde, bu yanıtların %55'inin geçerli/yeterli, %35'e yakın bir bölümünün kısmen geçerli/yetersiz, %11'e yakın bir bölümünün ise geçersiz/yetersiz oldukları görülmektedir. Dolayısıyla model kullanma teması altındaki yanıtların büyük bölümünün geçerli/yeterli olduğu söylenebilir. Açıklama yapma/soru sorma teması altındaki yanıtların oranları dikkate alındığında ise öğretmen adaylarının %61'e yakın bir bölümünün kısmen geçerli/yetersiz, %33'üne yakın bir bölümünün geçersiz/yetersiz, %6'sına yakın bir bölümünün ise geçerli/yeterli yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bu tema altındaki yanıtların büyük çoğunluğunu da kısmen geçerli/yetersiz yanıtların oluşturduğu görülmektedir. Somut nesne/materyal kullanma teması altında yer alan yanıtların %59'a yakın bir bölümünün geçerli/yeterli olduğu görülmektedir. Bundan sonra gelen yanıtlar ise sırasıyla %26'ya yakın bir oran ile kısmen geçerli/yetersiz ve %15'e yakın bir oranla da geçersiz/yetersiz yanıtlardır.

3.3. MEKY Dersini Alma-Almama Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının KYGF Puanlarına İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının KYGF'ye vermiş oldukları yanıtların, MEKY seçmeli dersini alıp almama değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmektedir.

1280

Tablo 5
MEKY Dersini Alma/Almama Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
MEKY Dersini alanlar	24	8,83	3,67	50	,78	,43
MEKY Dersini almayanlar	28	8,03	3,65			

Tablo 5'te yer alan verilere göre MEKY seçmeli dersini alan öğretmen adaylarının KYGF puan ortalamalarının (8,83), söz konusu dersi almayan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından (8,03) daha yüksek olduğu fakat puanlar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

3.4. Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının KYGF Puanlarına İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının KYGF'ye vermiş oldukları yanıtların, mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 6
Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Anova Testi Betimsel Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	ss
Düz Lise	15	7,53	3,39
Anadolu Öğretmen Lisesi	15	8,33	2,82
Anadolu Lisesi	20	8,90	4,41
İmam-Hatip Lisesi	2	10,50	3,53

Tablo 7
Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	25,153	3	8,384	,614	,609
Gruplar içi	655,367	48	13,653		
Toplam	680,519	51			

Tablo 6 incelendiğinde KYGF puanlarının sırasıyla imam hatip liselerinden (10,50), anadolu liselerinden (8,90), anadolu öğretmen liselerinden (8,33) ve düz liselerden (7,53) mezun olan öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Lakin Tablo 7'deki veriler ($F(3,48)=,614, p>.05$) söz konusu puan farklılıklarının anlamlı olmadığını göstermektedir.

3.5. Genel Akademik Not Ortalaması Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının KYGF Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamaları ile KYGF puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen basit korelasyon analizi sonucunda iki değişken arasında düşük düzeyde bir ilişki ($r=,177$) olduğu görülmüştür.

4. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu çalışmada geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının, matematik eğitiminde kavramların öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılabilmesi sonucu ortaya çıkan ve oldukça sık rastlanılan kavram yanlışlarını giderme hususunda pedagojik alan bilgilerini kullanma yeterlikleri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında farklı alt problemlere yanıtlar aranmaya çalışılmış ve söz konusu problemlerle ilişkili olarak bazı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde bu sonuçlar sırasıyla verilerle alan yazınla ilişkili olarak tartışılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda kesirlerle ilgili kavram yanlışlarını gidermek amacıyla öğretmen adaylarının genellikle model kullanma ve açıklama yapma/soru sorma yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Bu iki yöntemi tercih eden öğretmen adaylarının oranları birbirine oldukça yakındır. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde açıklama yapma/soru sorma teması altındaki yanıtların tamamen geleneksel bir anlayış içerisinde yapılandırıldığı, açıklama yapma sürecinde kullanılan soruların ise öğrencilerin kavramları veya matematiksel ilişkileri keşfetmesine büyük oranda hizmet etmediği, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bireyi aktif tutan ve keşfetmesine imkân veren stratejileri kullanan öğretmen adaylarının sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte geleneksel bir anlayış içerisinde yapılan açıklamaların dahi öğrencilerin yanlışlarını giderecek niteliğe sahip olmadığı, bu tür yanıtların %61'inin kısmen geçerli ve yetersiz olmasına bağlı olarak söylenebilir. Söz konusu kodlamanın özelliğine bağlı olarak bu yanıtları veren öğretmen adayları, öğrenciye neyin anlatılması veya öğrencinin neyi farketmesi gerektiğini doğru biçimde ifade edebilmiş lakin bunun nasıl yapılacağı hususunda yetersiz kalmışlardır. Kavram yanlışlığına sahip bir öğrenciye yanlışlığını giderecek seviyede açıklama yapabilen öğretmen adaylarının oranının sadece %5 olduğu görülmüştür. Öğretimsel açıklamalar pedagojik alan bilgisinin en önemli boyutlarından biri olmasına rağmen, alan yazında yapılan araştırmalar (Henningsen ve Stein, 1997; Gökkurt-Özdemir & Soylu, 2017; Kinach, 2002a, 2002b; Kılcan, 2006; Şahin, Gökkurt, & Soylu, 2016) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğretimsel açıklamaların genellikle anlamadan çok ezbere dayalı ve dolayısıyla kural ve işlem odaklı olduğunu göstermektedir. Borko ve Putnam (1996), Prawat (1992), Richardson (1996) ve Thompson (1992) ise bu durumun nedenlerinden bazıları olarak öğretmenlerin

matematik bilgilerinin yetersizliği ve matematiğe ilişkin inançlarını göstermektedirler (aktaran Uçar, 2011). Bununla ilişkili olarak söz konusu çalışmalarda yeterli düzeyde kavramsal bilgisi olmayan bir öğretmenin kullanacağı açıklamaların da kavramsal düzeyde olmayacağı ve matematiği bir kurallar bütünü olarak gören bir öğretmenin açıklamalarının da kural temelli olacağı ifade edilmektedir.

Model kullanma yöntemini kullanarak öğrenci yanılgılarını gidermede yeterli görülen öğretmen adaylarının oranı %55'tir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının model kullanma yöntemini kullanma hususunda, açıklama yapma/soru sorma yöntemini kullanmadan daha başarılı oldukları söylenebilir. Bununla birlikte bu kategoride yer alan yanıtların küçümsenmeyecek bir miktarının (%44,99) ise yetersiz yanıtlardan oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde model kullanma yöntemini kullanmada yetersiz olunan ilk üç soru kategorisi, *bölmenin kesirlere etkisi*, *kısımlara ayırma* ve *kesrin yarısını elde etme* kategorileridir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının özellikle kesirlerle bölme işlemi için uygun model oluşturmada güçlük çektikleri söylenebilir. Alan yazında yapılan farklı çalışmalarda da (Ball, 1990a; Leinhardt ve Smith, 1985; Ma, 1999; McDiarmid ve Wilson, 1991; Post vd., 1991; Tirosh, 2000) öğretmen adaylarının özellikle kesirlerle bölme işlemi için model oluşturma ve işlem algoritmasını anlamlandırmada güçlük çektikleri ifade edilmektedir. *Kısımlara ayırma* kategorisinde yer alan soru için öğretmen adaylarının özellikle model kullanma yöntemini tercih etmelerine rağmen söz konusu modelleri yeterli düzeyde kullanamamaları ise öğretmen adaylarının alan bilgilerinin sınırlılığı ile ilişkilendirilebilir. Zira bir kesrin parça-bütün anlamını ortaya koyan matematiksel modelde neden parçaların birbiri ile eşit büyüklükte olması gerektiği sorusuna tatmin edici bir yanıt verebilen öğretmen adaylarının sayısı oldukça azdır. Bu soruda öğretmen adaylarının yanıtlarının büyük bir bölümü açıklama yapma/soru sorma yöntemini içermektedir ve bu yöntemi tercih eden öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu bu soruda *kesirlerin gösteriminde parçaların eşit olması gerekir* biçiminde açıklama yapmışlardır. Bunun gerekçesini ortaya koyabilen öğretmen adayları ise yok denecek kadar azdır.

Model kullanma teması altında yer alan yanıtlarla ilgili olarak bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarının genel olarak kendilerine öğretilen belirli kavramsal modelleri kullandıkları ve bunun dışına çok fazla çıkmamaları olmuştur. Öğretmen adayları tarafından oluşturulmuş duruma özgü kavramsal modellere çok az rastlanmıştır. Bu duruma örnek olarak RAB, ÇKE, BKE, KYE kategorilerindeki sorular gösterilebilir. Özel olarak RAB kategorisindeki soru için model kullanma yöntemini tercih eden öğretmen adaylarının tamamı bir bütünü iki eş parçaya ayırma ve parçalardan birini tarama yoluna gitmişlerdir. Bunun dışında farklı bir matematiksel model kullanan öğretmen adayına rastlanmamıştır. Bununla birlikte ÇKE, BKE ve KYE kategorilerindeki öğretmen adaylarının tamamının derslerde kendilerine gösterilmiş olan alan modellerini kullandıkları, farklı matematiksel modellere genel olarak yer vermedikleri gözlenmiştir. McDiarmid vd. (1989), öğretmenlerin kavramlar için farklı gösterimler oluşturabilmelerini için kavramları derinlemesine anlamaları gerektiğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla burada elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının alan bilgileri ve buna bağlı olarak pedagojik alan bilgilerinin kısmen de olsa yetersizliği ile ilişkilendirilebilir. Zira Ma (1996, 1999) yeterli düzeyde alan bilgisi olmayan bir öğretmenin ilgili konuda pedagojik alan bilgisinin de yeterli düzeyde gelişemeyeceğini söylemektedir.

Kavram yanılgılarının türleri dikkate alındığında öğretmen adaylarının kesirlerin karşılaştırılması, hatalı kesir toplama, çarpmanın kesirlere etkisi ve kesrin yarısını elde etme

kategorilerinde yer alan sorularda model kullanma yöntemini ağırlıklı olarak tercih ettikleri ve genel olarak yeterli biçimde kullanabildikleri gözlenmiştir. Bunun yanında kısımlara ayırma, bileşik kesirlerde birimin belirlenememesi ve bölmenin kesirler etkisi kategorilerinde yer alan sorularda öğretmen adaylarının genel olarak açıklama yapma/soru sorma yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Kesirlerde kısımlara ayırma ve bileşik kesirlerde birimin belirlenememesi kategorilerinde yer alan sorularda öğrenciler tarafından yanlış olarak oluşturulmuş belirli matematiksel modellerin varlığı söz konusudur. Dolayısıyla bu sorularda öğretmen adaylarından beklenen, söz konusu modellerin kesirlerle doğru biçimde ilişkilendirilmesi ve öğrenciye sahip olduğu yanılığının nedenlerinin, soruda yer alan matematiksel modelden yararlanılarak gösterilmesidir. Öğretmen adaylarının model kullanma yerine söz konusu yanılığları düzeltmek için açıklama yapma yöntemini tercih etmeleri, söz konusu durumlara ilişkin matematiksel modelleri oluşturma ve kendilerine özgü biçimde kullanma noktasında çok yeterli olmadıkları izlenimi uyandırmaktadır. Öğrencilerin kesirlerle ilgili yaşadıkları güçlükleri ve yanılığları giderme noktasında matematiksel model kullanma etkili bir yöntem olmakla birlikte (Ball, 1993; Behr, Lesh, Post ve Silver, 1983; de Castro, 2008; Erdem, 2015; Lamon, 1996; Parmar, 2003), yapılan farklı çalışmalarda (Çelik ve Çiltaş, 2015; Tuna vd., 2013; Akgün vd., 2013; Bayazıt vd., 2011) matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kesirler konusundaki matematiksel durumları uygun modeller geliştirerek kullanma noktasında eksikliklerinin olduğu belirtilmektedir. Kesirlerde miktarın referans alınan bütüne bağlı olması kategorisinde öğretmen adaylarının çoğunun somut nesne/materyal kullanma yöntemini tercih ettikleri ve genel olarak doğru biçimde kullanabildikleri görülmüştür. Burada elde edilen sonuç yanılığ kategorisinin niteliği ile ilişkilendirildiğinde olası bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının yanıtlarının niteliği göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının %37'sine yakın bir bölümünün kısmen geçerli fakat yetersiz yanıtlar verdikleri görülmüştür. Daha açıkça ifade edilirse öğretmen adayları, öğrencilerin kavram yanılıklarını gidermeye yönelik doğru yöntemi ifade edebilmiş fakat bu yöntemin nasıl kullanılacağı hususunda yetersiz kalmışlardır. Dolayısıyla elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin, öğretim stratejileri bilgisi bağlamında yetersizliği hakkında ipuçları vermektedir. Öğretmen adaylarının toplamda %35,46 sı geçersiz ve yetersiz yanıtlar verirken, %28'e yakın bir bölümünün ise geçerli ve yeterli yanıtlar verdikleri görülmüştür. Elde edilen bu sonuç alan yazında yer alan farklı çalışma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Gökkurt vd. (2013) sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerle ilgili pedagojik alan bilgilerini öğrenci hataları açısından ele alarak inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunun kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma ve çarpma işlemlerinde yapılan öğrenci hatalarının giderilmesiyle ilgili pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Literatür incelendiğinde de birçok çalışma, benzer şekilde öğretmen adaylarının kesirler konusuna yönelik pedagojik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını ortaya çıkarmıştır (Ball, 1990a, 1990b; Işıksal, 2006; Gökkurt vd., 2012; Lubinski vd., 1998; Ma, 1999; Nagle ve McCoy, 1999; Tirosh, 2000; Toluk-Uçar, 2009; Toluk-Uçar, 2011; aktaran Gökkurt vd., 2013).

Araştırma sonuçları farklı soru kategorileri için gözden geçirildiğinde öğretmen adaylarının yetersiz yanıtlar verdikleri soru kategorilerinin genel olarak kesirlerle işlemleri ve kesir kavramının anlamını içeren kategoriler olduğu görülmüştür. Bu kategorilerde yer alan yanıtlar, öğrenci yanılıklarının giderilmesine yönelik geçerli bir matematiksel açıklama veya gösterim oluşturma noktasında genel olarak yetersiz kalmışlardır. Öğrenci yanılıklarının giderilmesine yönelik olarak yapılan açıklamaların ise genel olarak kural temelli oldukları

görülmüştür. Dolayısıyla elde edilen bu sonuç, öğretmen adaylarının alan bilgilerinin yetersizliği hakkında ipuçları vermektedir zira McDiarmid vd. (1989), Borko vd. (1992) ile Ma (1999) öğretmenin kavramsal açıdan doğru temsiller oluşturabilmesi için öncelikle kendisinin bu kavram ya da işlemleri kavramsal düzeyde anlaması gerektiğini ifade etmektedirler. Benzer şekilde Stoddart vd. (1993), öğrencilerin anlamasına yönelik etkili stratejiler geliştirmek isteyen bir öğretmenin öncelikle ilgili kavramla ilgili kendisinin alan bilgisini sorgulaması gerektiğini söylemektedir. Öğretmen adaylarının kesirlerle ilgili alan bilgilerinin yetersizliğinin nedenleri, muhtemelen okul sıralarında kesir kavramını geleneksel yollarla öğrenmiş olmaları, ezberi bir takım kurullarla kesir işlemlerini yürütmeleri ve nedenlerini sorgulamamalarına bağlı olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bilgi edinme yollarının, bilgiyi öğretme yöntemlerini de etkilediği söylenebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının yanıtlarının niteliğinin, mezun oldukları okul türü, akademik başarı ve MEKY seçmeli dersini alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin niteliğinde, söz konusu değişkenlerin önemli bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının okul türlerinin PAB ile ilişkisinin zayıf olması, geçmiş akademik yaşantılarındaki başarılarının PAB'ın gelişimini etkilemediği biçiminde yorumlanabilir. Zira, PAB, büyük oranda lisans öğrenimi sırasında ve meslek yaşamı boyunca geliştirilebilecek bir yeterlidir. Akademik başarı değişkeninin, PAB ile ilişkisinin zayıf olması, lisans öğrenimi boyunca alınmış olan derslerin kapsam ve içeriği ile ilişkili olarak yorumlanabilir. Çünkü, lisans öğrenimi boyunca öğretmen adayları alan eğitimi ve meslek dersleri almakla birlikte, alan dersleri de almaktadırlar. Özel bir matematik kavramıyla ilişkili kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik olarak öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler, ağırlıklı olarak alan eğitimi ve meslek dersleri ile kazanılabilecek niteliktedir, hâlbuki öğretmen adaylarının akademik başarılarında tüm dersler etkili olmaktadır. Dolayısıyla burada elde edilen sonuç, bu şekilde yorumlanabilir. MEKY dersinde ise öğretmen adaylarına öğretim süreçlerinde karşılaşılabilecek kavram yanılgıları ve bunların türleri hakkında bilgi verilmekte, söz konusu yanılgıların nedenleri ve giderilmesine yönelik tartışmalar yürütülmektedir. Bununla birlikte öğrenci yanılgılarını gidermeye yönelik etkinliklere çok fazla yer verilmemekte, bu etkinlikleri geliştirmeleri öğretmen adaylarından beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında MEKY dersini alıp almama değişkenine göre elde edilen sonuçlar ise bu şekilde yorumlanabilir. PAB, bireysel olarak farklılık göstermekle birlikte temelleri lisans öğrenimi boyunca alınacak ve öğretmenlik deneyimi ile birlikte gelişme gösterecek bir yeterlidir (Van Driel vd., 2001). Bu nedenle bu araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlarda PAB'ın söz konusu özelliğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

5. ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmen adaylarının PAB'ları, özel bir matematik kavramıyla ilişkili olarak sahip olunabilecek yanılgıları giderme bağlamında ele alınarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise çalışmada yer alan öğretmen adaylarının PAB'ı genel olarak yetersiz biçimde kullandıkları görülmüştür. PAB'ın kazanıldığı ilk basamak olan lisans öğrenimi süreci ve özelliği, hiç kuşkusuz elde edilen bu sonuçla ilişkilidir. Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumların matematik öğretmenliği lisans ders programlarında, PAB'ın gelişimine yönelik farklı dersler olmakla birlikte, bu derslerin büyük çoğunluğu teorik boyutta verilmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri I-II dersleri dışında, matematiksel kavramların farklı özelliklerine bağlı olarak farklı stratejilerin kullanımı süreçlerini ele alan ve bu süreçlerde öğretmen adaylarının

performanslarını ortaya çıkaran dersler maalesef oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda söz konusu programların içeriğinin geliştirilmesi önerilmektedir. İlgili programlara, alan eğitimi dersleri kapsamında matematiksel kavramlar ve bu kavramların öğretimini konu alan yeni dersler eklenebilir. Bu derslerde özel olarak, belirli konuların öğretimine odaklanılabilir ve bu konularda ortaya çıkabilecek olası öğrenci yanlışları ve hataları ortaya konularak, bunların giderilmesine yönelik öğretim yöntem ve stratejilerinin neler olabileceği tartışılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak ilk deneyimi kazandıkları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerin öğretim programlarında daha fazla yer almasıyla, PAB'ı geliştirmeleri noktasında kendilerine fırsatlar sunulabilir. Zira Gökkurt vd. (2016) ile Kovarik (2008), ülkemizdeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinin pedagojik alan bilgisinin gelişimi açısından yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin etkili öğretim yapabilmelerini sağlayan en etkili faktör olmakla birlikte, alan yazında konu ile ilgili çok kısıtlı araştırma olduğu görülmektedir. Özellikle kavram yanlışları söz konusu olduğunda ise mevcut çalışmaların çoğunlukla öğrencilerle yürütüldüğü ve kavram yanlışlarını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Kavram yanlışlarının farkına varmak önemli olmakla birlikte, giderilmesi noktasında pedagojik alan bilgisinin kullanımı da hiç kuşkusuz önem arz etmektedir. Bu nedenle konu ile ilgili alan yazında farklı kavramların öğretim durumlarını ele alan çalışmaların yapılması önerilmektedir zira bu araştırma belirli bir matematik konusu ile sınırlıdır. Farklı olarak yürütülecek araştırmalarda ayrıca, PAB'ın farklı boyutları özel olarak ele alınarak tartışılabilir. PAB üzerine yapılacak spesifik çalışmaların hiç kuşkusuz alan yazına katkısı büyük olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z., & Işık A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(6), 1-34.
- Aksu, M. (1997). Student performance in dealing with fractions. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), 375-380.
- Alacacı, C., (2010). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanlışları. E. Bingölbali ve M.F. Özmantar (Ed.), *Matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde (s. 63-95). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ball, D. L. (1990a). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 132-144.
- Ball, D. L. (1990b). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal*, 90, 449-469.
- Ball, D. L. (1993). Halves, pieces, and twoths: Constructing and using representational contexts in teaching fractions. T. P. Carpenter, E. Fennema, & T. A. Romberg (Ed.), In *Rational numbers: An integration of research* (pp. 157-195). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Bayazit, İ., Aksoy, Y., & Kirnap, M. (2011). Öğretmenlerin matematiksel modelleri anlama ve model oluşturma yeterlilikleri. *Nwsa: Education Sciences*, 6 (4), 2495-2516.
- Behr, M. J., Lesh, R., Post, T., & Silver, E. A. (1983). Rational number concepts. R. Lesh, & M. Landau (Ed.), In *Acquisition of mathematics concepts and processes* (pp. 91-126). New York: Academic Press.
- Behr, M., Harel, G., Post, T. R., & Lesh, R. (1993). Rational Number: Towards a semantic analysis. T. Carpenter, E. Fennema, & T. Romberg (Ed.), In *Rational numbers: An integration of research* (pp. 13-47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bezuk, N. S., & Bieck, M. (1993). Current research on rational numbers and common fractions: summary and implications for teachers. D. T. Owens (Ed.), In *Research ideas for the classroom middle grades mathematics* (pp. 118 - 136). New York: MacMillan.
- Bigalke, H.G., & Hasemann, K. (1978). *Zur Didaktik der Mathematik in den Klassen 5 and 6, Band 2*. Frankfurt: Diester weg.
- Booker, G. (1998). Children's construction of initial fraction concepts. In *proceedings of the 22. Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Stellenbosh, South Africa. 2, 128-135.
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to teach. D. Berliner, & R. Calfee (Ed.), In *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D., & Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education*, 23, 194-222.
- Charalambous, C. Y., & Pitta-Pintazi, D. (2005). Revisiting a theoretical model on fractions: implications for teaching and research. Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). In *Proceedings of the 29th conference of the international group for the psychology of mathematics education*, 2, 233-240.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. J. Creswell (Ed.), In *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, B., & Çiltaş, A. (2016). Beşinci sınıf kesirler konusunun öğretim sürecinin matematiksel modeller açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 180-204.
- Davis, E. G. (2003). Teaching and classroom experiments dealing with fractions and proportional reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*, 22, 107-111.
- de Castro, B. (2008). Cognitive models: the missing link to learning fraction multiplication and division. *Asia Pacific Education Review*, 9(2), 101-112.
- Dickson, L., Brown, M., & Gibson, O. (1993). *Children learning mathematics: a teacher's guide to recent research*. London: Cassell.
- Erbilgin, E., Şahin, B., & Arıkan, S. (2017). Pasta dilimlerinin fiyatı ne kadar? *Journal of Inquiry Based Activities*, 5(1), 34-47.

- Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakeme ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gökkurt, B., Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 997-1012.
- Gökkurt, B., Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2016). Öğretmen adaylarının değişken kavramına yönelik pedagojik alan bilgilerinin öğrenci hataları bağlamında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 17-31.
- Gökkurt, B., Şahin, Ö., Soylu, Y., & Soylu, C. (2013). Examining pre-service teachers' pedagogical content knowledge on fractions in terms of students' errors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 719-735.
- Hanson, D. (1995). Understanding Fractions (Grades 5 to 8). <http://mathcentral.uregina.ca/RR/database/RR.09.95/hanson4.html> (Erişim Tarihi: 2017, 10 Haziran).
- Hart, K. M. (1987). Practical work and formalisation, too great a gap. J. C. Bergeron, N. Herscovicsi, & C. Kieran (Ed.). In *Proceedings of the eleventh international conference psychology of mathematics education*. (pp. 408-415). Montreal: The University of Montreal.
- Hart, K. M. (1981). Fractions. K. M. Hart (Ed.), In *Children's understanding of mathematics: 11-16* (pp. 66-81). London: John Murray.
- Hasemann, K. (1981). On difficulties with fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 12(1), 71-87.
- Henningsen, M., & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 524-549.
- Işık, C., & Kar, T. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1021-1035.
- Işıksal M., & Osmanoğlu, A. (2016). Pedagojik alan bilgisi. Erhan Bingölbali, Selahattin Arslan, İsmail Özgür Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (s. 677-699). Ankara: Pegem.
- Işıksal, M. (2006). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye ilişkin alan ve pedagojik içerik bilgileri üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kabapınar, F. (2003). Kavram yanlışlarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin bilgi-kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 398-417.
- Karaağaç, M. K., & Köse, L. (2015). Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanlışları ile ilgili bilgilerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 72-92.

- Kılcan, S. (2006). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin kavramsal bilgileri: Kesirlerle bölme.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kinach, B. M. (2002a). Understanding and learning-to-explain by representing mathematics: Epistemological dilemmas facing teacher educators in the Secondary mathematics "methods" course. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 153–186.
- Kinach, B.M. (2002b). A cognitive strategy for developing prospective teachers' pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course: Toward a model of effective practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 51–71.
- Kovarik, K. (2008). *Mathematics educators' and teachers' perceptions of pedagogical content knowledge.* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.
- Lamon, S. J. (1996). The development of unitizing: its role in children's partitioning strategies. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(2), 170–193.
- Leinhardt, G., & Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77, 247-271.
- Lubinski, C. A., Fox, T., & Thomason, R. (1998). Learning to make sense of division of fractions: one K-8 pre-service teacher's perspective. *School Science and Mathematics*, 98(5), 247–253.
- Ma, L. (1996). *Profound understanding of fundamental mathematics: What is it, why is it important, and how is it attained.* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, CA.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: teachers' understanding of fundamental mathematics in china and the United States.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mack, N. K. (1990). Learning fractions with understanding: Building on informal knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 16-32.
- Mack, N. K. (1995). Confounding whole-number and fraction concepts when building on informal knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(5), 422-441.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6 (1), 9–25.
- McDiarmid, G. W., & Wilson, S. M. (1991). An exploration of the subject matter knowledge of alternate route teachers: Can we assume they know their subject? *Journal of Teacher Education*, 42, 93-103.
- McDiarmid, G. W., & Ball, D. L. (1989). *The teacher education and learning to teach study: An occasion for developing a conception of teacher knowledge.* East Lansing, MI: The National Center for Research on Teacher Education.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis.* United States of America: Sage Publications.

- Mok, I., Cai, J., & Fong-Fung, A. (2008). Missing learning opportunities in classroom instruction: evidence from an analysis of a well-structured lesson on comparing fractions. *The Mathematics Educator*, 11(1-2), 111-126.
- Moss, J., & Case, R. (1999). Developing children's understanding of the rational numbers: A new model and an experimental curriculum. *Journal for research in mathematics education*, 30, 122-147.
- Nagle, L. M., & McCoy, L. P. (1999). *Division of fractions: procedural versus conceptual knowledge*. In McCoy, L.P. (Ed.), In *Studies in teaching: 1999 research digest* (pp.81-85). Research projects presented at annual Research Forum (Winston-Salem, NC). ERIC Document Reproduction Service No: ED 443 814.
- Newstead, K., & Murray, H. (1998). Young student's construction of fractions. *Proceeding of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Stellenbosh, South Africa, 295-302.
- Okur, M., & Gürel, Z. Ç. (2016). Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki kavram yanılgıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 922-952.
- Padberg, F., & Wartha, S. (1978). *Didaktik der Bruchrechnung*. Freiburg: Herder.
- Pantziara, M., & Philippou, G. (2011). Levels of students' "conception" of fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 79 (1), 61-83.
- Parmar, R. (2003). Understanding the concept of "division": assessment considerations. *Exceptionality*. 11(3), 177-189. http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX1103_05. (Erişim Tarihi: 2017, 17 Haziran).
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). California: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Post, T. R., Harel, G., Behr, M., & Lesh, R. (1991). Intermediate teachers' knowledge of rational number concepts. E. Fennema, T. P. Carpenter, & S. J. Lamon (Eds.), In *Integrating research on teaching and learning mathematics* (pp. 177-198). Albany, NY: State University Press of New York.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100 (3), 354-395.
- Reys, R. E., Suydam, M.N., & Lindquist, M. M., & Smith, N. L. (1998). *Helping Children Learn Mathematics*. Boston: Allen and Bacon.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula (Ed.), In *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

- Soylu, Y., & Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 101-117.
- Stoddart, T., Connell, M., Stofflett, R., & Peck, D. (1993). Reconstructing elementary teacher candidates' understanding of mathematics and science content. *Teacher and Teacher Education*, 9, 229-241.
- Şahin, Ö., Gökçurt, B., & Soylu, Y. (2016). Examining prospective mathematics teachers' pedagogical content knowledge on fractions in terms of students' mistakes. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(2), 531-551.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127–146). New York: Macmillan.
- Thompson, A. G. (1993). Quantitative reasoning, complexity and additive structures. *Educational Studies in Mathematics*, 25(3), 165-208.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teacher' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5-25.
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25, 166–175.
- Toluk-Ucar, Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: öğretimsel açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 87-102.
- Tuna, A., Biber, A. Ç., & Yurt, N. (2013). Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modelleme Becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 129-146.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2004). *Elementary and middle school mathematics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 137-158.
- Van-Steenbrugge, H., Lesage, E., Valcke, M., & Desoete, A. (2014). Preservice elementary school teachers' knowledge of fractions: A mirror of students' knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 138-161.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

When there is a need for attention in teacher education, the concept of Pedagogical Content Knowledge (PCK), which has gained considerable importance and related studies is increasing day by day, is at the forefront. Shulman (1986) mentions three types of knowledge that must be found in a teacher. These are: (a) subject knowledge, (b) pedagogical content knowledge, and (c) curriculum knowledge. The PCK is defined by Shulman (1986) as the type of information that is most likely to have the strongest representations, representations, simulations, examples, and explanations necessary for a subject / concept to be understood by the individual. Besides, the knowledge of the factors that make it difficult and easy to teach some specific subjects or concepts is accepted in the PAP. Therefore, PCK seems to play an important role in understanding and eliminating the misconceptions of students.

The most abstract concept that students encounter in the primary education is the concept of fractions (Newstead ve Murray, 1998) and learning fractions is one of the biggest hurdles in students' learning mathematics (Behr vd., 1993). With regard to the fractions, it is seen that, while there are different studies in the field, the studies of candidate proposals examining PCK for the solution of possible misconceptions are very limited. From this point, the problem and sub problems of this research can be expressed as follows.

The problem statement of this study can be expressed as: *How are the competencies of pre-service teachers to use pedagogical content knowledge in the context of eliminating misconceptions about fractions concept, and are there significant differences / correlations among these competencies?* In the study, the following sub problems were tried to be answered.

1. What are the methods that pre-service teachers use to eliminate misconceptions about fractions?
2. How do the methods used by pre-service teachers to eliminate misconceptions about fractions vary according to the type of misconceptions?
3. How are the competencies of pre-service teachers to eliminate misconceptions about fractions and how do they change according to the methods they used?
4. Are the competencies of pre-service teachers to eliminate misconceptions about fractions differ significantly according to the type of school graduated and have (or not) taken the Misconceptions in Mathematics Education (MiME) elective course?
5. Is there a meaningful relationship between pre-service teachers' competencies to eliminate misconceptions about fractions and general academic success of students (GASS)?

This research is a mixed method research and the design of the research was based on exploratory design. The study group is composed of 52 senior students who has been attending the Primary Mathematics Teaching program of a state university. Convenience sampling method as one of the purposive sampling methods was used in determining the study group.

In order to determine the pre-service teachers' competency of eliminating misconceptions, the researcher prepared the Form of Eliminating Misconceptions (FoEM). The form consists of two separate parts. In the first part, there are three questions about the demographic information of the teacher candidates. In the second part of the form, there are eight open-ended questions and each question contains different types of misconceptions about fractions. In these questions, pre-service teachers are asked what they can do to eliminate related misconceptions.

In accordance with the structure of the study, the data analysis process was carried out in four steps. These are; (a) creation of a scoring scale (SS) to be used in assessing responses to FoEM, (b) the coding and scoring of responses, (c) the carrying out of qualitative analyzes of the one, two and third sub-problems of the study using the codes of the responses, (d) the use of the scores of the responses for the realization of quantitative analyzes for the fourth and fifth sub-problem of the research.

As a result of the research, it has been seen that the pre-service teachers usually prefer the methods of *using models* and *make a statement / questioning* in order to eliminate the misconceptions about the

fractions. When the types of misconceptions are taken into consideration, it has been observed that pre-service teachers prefer predominantly the method of *using models* in the categories of comparison of fractions, wrong fractional sum, multiplier effect on fractions and obtaining the half of the fractions and they use related method sufficiently. In addition, it has been seen that the pre-service teachers prefer the method of *make a statement / questioning* in general, in categories of separating parts, determining the unit in compound fractions, and division effect on fractions. In category of the *amount depends on the whole reference*, it has been seen that most of the pre-service teachers prefer to use the *using concrete object / material* method and use it in the correct way in general. Considering the quality of the answers of the pre-service teachers, it has been seen that nearly 37% of the pre-service teachers gave partially valid but inadequate answers. More explicitly, pre-service teachers have been able to express the correct method of eliminating the misconceptions of students, but they are inadequate in using this method. When the research results are examined for different question categories, it is seen that the question categories that pre-service teachers give inadequate answers are generally containing the operations with fractions and the meaning of fraction concept. In the study, it was seen that the quality of the answers did not show any significant difference according to the variables of the school type, GASS and being (or not) taken MiME elective course.

When it's considered that the first step of PCK is the undergraduate education process, it is suggested to improve the content of the mentioned programs in the context of the results obtained from this study. It is also possible that opportunities for pre-service teachers can be offered at the point of PCK improvement, with courses such as School Experience and Teaching Practice, where students have first gained experience in the teaching profession, are more involved in curricula. There seems to be very limited research on PCK in the field. It is suggested to carry out studies that deal with the teaching situations of different mathematical concepts.

7. Sınıf Çember ve Daire Konusunda Basamaklı Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Matematik Dersine İlişkin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi

Burcu DUMAN, Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dmn.brc@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7414-8866>

Ceyda ÖZÇELİK, Öğretmen, Bartın Milli Eğitim Müdürlüğü, ceydakara1@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2676-3244>

Öz: Araştırmanın amacı, 7. sınıf Çember ve Daire konusunda basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarı ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Nicel olarak tasarlanan araştırma, deneysel desenlerden öntest – sontest kontrol gruplu desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bartın ili merkez İMKB Ortaokulu'nda öğrenim gören 22'si deney, 22'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmaktadır. Altı hafta süren deneysel işlem sürecinde dersler deney grubunda basamaklı öğretime göre hazırlanan ders etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise mevcut programa yönelik uygulamalarla işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve matematiğe yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 programından faydalanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Deney grubu akademik başarı ön test - son test puan ortalamalarında son test lehine farklılık bulunmaktadır. Deney grubu ön test – son test tutum puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık son test lehinedir. Deney ve kontrol grupları tutum puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sonuçlar, basamaklı öğretim uygulamasının mevcut öğretim programına göre öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle matematik dersine karşı olumsuz önyargılara sahip öğrenciler için basamaklı öğretim modeli matematik dersinin farklı kazanımlarını gerçekleştirmek için kullanılabilir. Basamaklı öğretim modelinin farklı bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi, öğrenci merkezli çeşitli model ve yöntemlerle desteklenerek araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: basamaklı öğretim, matematik dersi, akademik başarı, tutum.

The Effect of Layered Curriculum Use for the 7th Grade Circle and Circular Region Subject on Academic Success and Attitude towards Mathematics

Abstract: The purpose of this study is to identify the effect of layered curriculum use for the 7th Grade "Circle and Circular Region" subject on academic success and attitude towards Mathematics. In the study designed as a quantitative one, "pretest-posttest experimental design" was used. Participants included 44 students (22 in experimental group, 22 in control group) attending İMKB Secondary School of Bartın during the 2016-2017 school year. The experimental operations of the study lasted for six weeks. Lessons were covered according to the layered curriculum in the experimental group whereas they were covered as it was required by the current curriculum of the school in the control group. As the data collection tool, an academic success test developed by the researchers and the scale of attitude towards Mathematics developed by Önal (2013) were used. For data analysis, SPSS 20.0 statistical package program was utilized. According to the findings, there was a significant difference between pretest –posttest academic success points of experimental and control groups at all sub-dimensions and overall in favor of the posttest.

Key Words: layered curriculum, mathematics, academic success, attitude.

1. GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda meydana gelen teknolojik gelişmeler neticesinde toplumlar farklı beklentiler içine girmişlerdir. Toplumların bu beklentilerindeki ortak amacı gelişimin gerisinde kalmamak, her alanda söz sahibi olabilmektir. Bu amaçla toplumu oluşturan bireylere verilen önem artmış ve bireylerin eğitimi konusunda farklı arayışlara girilmiştir. Bireylerden, yeri geldiğinde kendilerini olumlu yönde değiştirebilmeleri, sosyal yaşama ayak uydurabilmeleri, kendi kararlarını alabilmede özgürce davranabilmeleri ve karşılaştığı sorunlara değişik bakış açılarıyla çözüm bulabilmeleri beklenmektedir (Kardaş ve Öztürk,2015, 1683). Öte yandan her öğrencinin bilgiyi alma şekli ve hızı farklılık göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin farklılıklarını göz önüne alarak kalıcı öğrenmeler sağlama noktasında öğretim sürecini farklı model, yöntem ve tekniklerle zenginleştirmek önem kazanmaktadır (Ekici ve Güven, 2013, 204).

Basamaklı öğretim modeli 'her bireyin farklı yollarla öğrendiği ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmada, bireysel sorumluluklar aldığı öğretimi düzenleme yolu' olarak tanımlanmaktadır (Nunley, 2004a, 11). Basamaklı öğretim modelinin en belirgin özelliği bireysel çalışma yapan öğrencinin sorumluluk bilinciyle hareket ederek problemlere çözüm bulabilme becerisini kazanmasıdır. Basamaklı öğretim modelinde, öğrencilere konu aşamalı şekilde basitten karmaşığa doğru giden etkinlik ya da ödevlerle sunulur ve öğrencilere seçme hakkı verilir. Öğrenciler her seviyeden seçtikleri görevler içerisinde onlardan beklenen aktiviteleri uygulamak durumundadır. Geniş bir menü içerisinde sunulan öğrenme etkinlikleri sayesinde sürece bütün öğrencilerin aktif katılımı sağlanır (Gün, 2013, 88). Basamaklı öğretim modeli, öğrencilere ödevlerini tamamlamalarına yardımcı çeşitli öğrenme araçları sağlaması bakımından da etkilidir. Bu araçlar, kaydedilmiş derslerden bilgisayar programlarına kadar çok çeşitli teknolojileri içerebilir (Miller, 2004, 659). Basamaklı öğretimde hedefler, üç farklı basamağa (A, B ve C) göre belirlenir ve Bloom Taksonomisi'nin bilişsel düzeylerine göre düzenlenir (Demirel, 2015, 229). C basamağında basit ve temel kavramlar, B basamağında karmaşık düşünme gerektiren öğrenmeler, A basamağında ise çok daha karmaşık beceriler ve üst düzey düşünme isteyen uygulamalar yer almaktadır (Nunley, 2003b, 35). İlk basamak olan 'C' basamağı için hazırlanan etkinlik sayısı oldukça fazladır. Bu etkinlikler tüm öğrencilerin yapabileceği düşünülen basit düzeydeki etkinliklerdir. Her etkinliğin önceden belirlenmiş bir puanı vardır. Görevini tamamlayan öğrenci bir üst basamağa geçerken tamamlayamayanlar için ek süre verilmektedir. Bu basamaktaki kavramların iyi bilinmesi diğer basamaklara daha kolay geçilmesine zemin hazırlamaktadır. İkinci basamak olan B basamağı, C basamağına göre daha üst düzey görevleri kapsamakta olup Bloom taksonomisinin uygulama basamağını içermektedir. B basamağına, C basamağında öğrenilen bilgilerin uygulama kısmı da denilebilir. Karmaşık etkinliklerin bulunduğu A basamağında, analiz, sentez ve değerlendirme içeren etkinlikler yapılarak öğrencilerden yeni bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir (Demirel vd, 2006, 75).

Basamaklı öğretim modelinde öğretim sürecinin değerlendirilmesi; etkinlikler seçilmeden önce öğrencilerin verdikleri sözlü savunmaların değerlendirilmesi, toplanan gelişim dosyalarının değerlendirilmesi ve dereceli puanlama anahtarlarından faydalanılması şeklindedir (Yılmaz ve Gültekin, 2013, 29). Öğrencilerin sözlü savunmada tercih ettikleri etkinliklere bakılarak onların ilgi duydukları alanlar hakkında bilgi sahibi olunabilir ve değerlendirmede kullanılabilir. Aynı şekilde gelişim dosyalarındaki çalışma örneklerinden, ürettikleri modellerden, yazdıkları hikâye ve şiirlerden onların duygusal, bilişsel ve sosyal yönleri hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür (Gürbütürk, 2013, 217-218). Öğretmenler bu süreçte hem öğrencileri daha iyi tanıyabilmekte hem de diğer ünitelere hazırlık aşamasını kolay hale getirebilmektedirler. Basamaklı öğretim programının öğrenci merkezli olması, öğrenmeyi etkinliklerle yaparak yaşayarak sağlaması gibi nedenlerden ötürü birçok derste uygulanmaya ve

denenmeye müsait bir program olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çevreleriyle etkileşimlerinde onlara fayda sağlayacak temel bilgi ve becerileri öğretmekte olan matematik eğitimi (MEB, 2009, 7) yapısı itibarıyla basamaklı öğretim uygulamalarıyla daha etkili hale getirilebilir. Nitekim; matematiğin kullanılabilme ve anlaşılabilme ihtiyacının, değişen yaşam şartları içinde önemini arttırdığı ve koruduğu (MEB, 2009, 7) göz önüne alındığında matematik öğretiminde basamaklı öğretim modelinin etkilerinin incelenmesi araştırılmaya değer bir konu olarak görülmektedir.

“Biçim, sayı ve çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki bağıntıları mantık yoluyla inceleyen, aritmetik, cebir, geometri gibi dallara ayrılan bilim kolu” (TDK, 2017) olarak tanımlanan matematik; sembol ve şekiller temelinde inşa edilmiş evrensel bir dildir. Değişen dünyamızda, matematiği anlayanların ve matematik yapanların, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneklerinin olacağı açıktır. Matematik eğitimi, öğrenenlere günlük hayatta karşılaşacakları problemleri çözmeye akıl yürütmeyi, tahminde bulunmayı, analiz etmeyi gerektirecek bir sistematiklik kazandırmaktadır. Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi gerektirecek ortamlar hazırlayarak öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamaktadır (MEB, 2009, 7). Ellez’e (2004) göre geleneksel öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenmeyi sıkıcı bulmasına, ders işlemeye karşı ön yargılı tavır sergilemesine sebep olmaktadır. Aynı şekilde Piht ve Eisenschmidt (2008) öğrencilerin olumsuz tutum yerine olumlu tutum geliştirebilmesi için uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin, öğrencinin yaparak yaşayarak uygulayabileceği, etkin katılım içinde oldukları, bireyselliğe dikkat edilerek gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir. Uysal(2007)’a göre, özellikle konuların birbiriyle ilişkili olduğu matematik dersine yönelik olumsuz bir tutum geliştirmek, ilerleyen konuların anlaşılmasında öğrenciye zorluk yaşatacağından öğretimin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerde matematik dersine karşı korku, dersi sevmeme gibi olumsuz tutumlarla da sıklıkla karşılaşılması sadece bilişsel değil duyuşsal yönden de öğretimin desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencinin seviyesi ve ilgilerine göre bireysel öğretimi esas alan, öğrenciye seçim hakkı tanıyan ve öğrencinin dikkatini ve sorumluluk duygusunu arttırmayı ön plana alan basamaklı öğretim modelinin matematik dersinde öğretimsel hedeflere ulaşma yolunda etkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında basamaklı öğretim modeli ile ilgili çalışmaların sınırlı ve özellikle Fen Bilimleri dersi kapsamında olması dikkat çekmekte iken (Demirel vd., 2006; Aydoğuş, 2009; Yılmaz, 2010; Gömleksiz ve Biçer, 2012; Durusoy, 2012; Yılmaz ve Gültekin, 2013; Kılınçaslan ve Özdemir Şimşek, 2015) matematik dersinde basamaklı öğretimin etkililiğine yönelik araştırmalar (Yıldırım ve Albayrak; 2017) yok denecek kadar azdır. Bu nedenle, bu araştırmada, eğitim bilimleri alanına katkı sağlayacağı ve bilimsel anlamda önemli bir eksikliği giderme yolunda bir adım teşkil edeceği düşüncesinden hareketle basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarı ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 7. sınıf çember ve daire konusunda basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarı ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

-Deney grubunun ön test – son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

-Deney grubunun ön test – son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

-Kontrol grubunun ön test – son test akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

-Kontrol grubunun ön test – son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

-Deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

-Deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Nicel olarak tasarlanan araştırmada, deneysel desenlerden “öntest – sontest kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Bu desen, yansız atama ile oluşturulan deney ve kontrol gruplarında deney öncesi ve sonrası ölçümlerin yapıldığı durumlarda kullanılmaktadır (Karasar, 2006, 97).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bartın ili merkez İMKB Ortaokulu'nun 7/C, 7/F ve 7/G sınıflarında öğrenim gören 80 öğrenci arasından seçilmiştir. Öğrencilerin bir önceki yıla ait matematik dersi not ortalamaları ve Arslan ve Gerişli (2015) tarafından geliştirilen öz düzenleme ölçeğine verdikleri cevaplar dikkate alınarak yapılan kümeleme analizi sonucunda ikili atamayla 44 öğrenci çalışma grubuna atanmıştır. Çalışma grupları bir deney bir kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrenci sayıları eşit alınarak 22 öğrenci deney, 22 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. Hangi öğretim şeklinin hangi gruba uygulanacağı rasgele belirlenmiştir.

2.2. İşlem

Deneysel işlem öncesi yapılan ön testlerde deney ve kontrol gruplarının akademik başarı (Mann-Whitney U =210.00; p=0.45) ve matematiğe karşı tutum (Mann-Whitney U = 187.500; p=0.20) puanları arasında fark çıkmamıştır. Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının bu iki bağımlı değişken açısından birbirine denk olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın deneysel işlemleri altı hafta sürmüştür. Birinci hafta, ön test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine akademik başarı ve matematiğe yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere dersin nasıl işleneceği, ne tür hazırlıklar yapmaları gerekeceği ve basamaklı öğretim hakkında bilgiler verilmiş; sınıf ortamı düzenlenmiştir. Sonraki dört hafta boyunca dersler haftada beş ders saati (toplam 20 ders saati) olmak üzere deney grubunda basamaklı öğretim modeline göre; kontrol grubunda ise mevcut uygulanmakta olan öğretim programının gerektirdiği şekilde işlemiştir. Altıncı hafta, son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine akademik başarı testi ve matematiğe yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Deneysel işlemlerde, ortaokul matematik dersi öğretim programı 7. Sınıf düzeyinde yer alan dördüncü ünitedeki “Çember ve Daire” konusuna yönelik üç kazanım esas alınmıştır. Her bir kazanım için beşer saatlik üç ders planı hazırlanmıştır. Deney grubu için hazırlanan planlarda, basamaklı öğretime uygun olarak C, B ve A basamaklarında etkinliklere yer verilmiştir. Öğrenciler seçtikleri etkinlik görevlerini yerine getirmişlerdir. ‘Çemberde merkez açıları, gördüğü yayları ve ölçüleri arasındaki ilişkileri belirler’ kazanımı için C basamağında 12, B basamağında 9, A basamağında 6 etkinlik hazırlanmıştır. ‘Çemberin ve çember parçasının uzunluğunu hesaplar’ kazanımı için C basamağında 11, B basamağında 9, A basamağında 3 etkinlik hazırlanmıştır. ‘Dairenin ve daire diliminin alanını hesaplar’ kazanımı için C basamağında 11, B basamağında 8, A basamağında 5 etkinlik hazırlanmıştır. Kazanımlara uygun etkinliklerin yazılmasında ve bu etkinliklerin uygun basamaklara yerleştirilmesinde konu ile ilgili makale ve tez çalışmaları incelenmiş; bir matematik öğretmeni ile matematik eğitimi alanından

iki ve eğitim programları ve öğretim alanından iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

C basamağı etkinliklerinden bazıları şunlardır:

Daire şekliyle ilişkili olabilecek spor türlerinin sınıfta sunma, dairede alan ile ilgili kavramlardan oluşan bir bulmaca hazırlama, daire diliminin alanını gösteren bir afiş hazırlama, daire diliminin alanı ile ilgili bir soruyu resme dönüştürme, çember şekliyle ilişkili olabilecek spor türlerinin sınıfta paylaşılması, çemberde merkez açı ve çevre açı arasındaki farkı gösteren bir tablo hazırlama.

B basamağı etkinliklerinden bazıları şunlardır:

Dairede alan ile ilgili soru kitapçığı hazırlama, daire dilimiyle ilgili drama yapma, pizza maketi üzerinde dilim alanını bulma, öğretmenlerle röportaj yapma, şarkı besteleme, 15 soruluk test çözümü hazırlama, şiir yazma, saat modeli üzerinde dairenin alanlarını gösterme.

A basamağı etkinliklerinden bazıları şunlardır:

Çemberde açı ile ilgili özgün bir hikâye yazma, çemberde açıyla ilgili özgün bir model tasarlama, özgün bir yay modeli oluşturma, haber bülteni hazırlayıp sunma, dergi çıkarma, pi sayısının ispatını gösterme.

Her hafta etkinliklere geçilmeden önce her bir kazanıma ait ön bilgiler sunulmuştur. Etkinlik görevleri C, B ve A basamaklarına ayrılmış halde haftalık olarak yazılı bir liste halinde öğrencilere verilmiştir. Bu listelerde her etkinliğin puanı ve bir üst basamağa geçmek için gerekli puan da belirtilmiştir. Öğrencilerden belirli sayıda görev seçmeleri ve seçtikleri her görev için ayrıca sözlü savunma yapmaları istenmiştir. Uygulamalar esnasında bir üst basamağa geçemeyen öğrenciler için ek süre verilmiştir. Yapılan bütün etkinlikler ürün dosyasında toplanıp değerlendirme formlarından yararlanılarak puanlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve Önal (2013) tarafından geliştirilen matematiğe yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında akademik başarıyı ölçmek amacıyla “Akademik Başarı Testi” geliştirilmiştir. Akademik başarı testi geliştirilirken ortaokul matematik dersi öğretim programı kapsamında yer alan 7. sınıf “Çember ve Daire” alt öğrenme alanına ait kazanımlar esas alınmıştır (Kazanım 1: Çemberde merkez açıları gördüğü yayları ve ölçüleri arasındaki ilişkileri belirler. Kazanım 2: Çemberin ve çember parçasının uzunluğunu hesaplar. Kazanım 3: Dairenin ve daire diliminin alanını hesaplar). Kazanımlar ve hazırlanan belirtke tablosu göz önüne alınarak her biri 4 seçenekli 40 adet çoktan seçmeli test maddesinden oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak form kapsam ve görünüş geçerliliği için bir program geliştirme uzmanı, iki matematik eğitimi alanında uzman öğretim üyesi ve iki ortaokul matematik öğretmenin görüşü alındıktan sonra pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama, İ.M.K.B ortaokulunda 8. sınıfa devam eden 60 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucu elde edilen veriler üzerindeki test ve madde analizleri için TAP 6.65 programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerleri göz önüne alınarak 15 madde testten çıkarılmış ve 25 maddelik bir akademik başarı testi ortaya çıkmıştır. 25 maddelik bir akademik başarı testinin belirtke tablosu oluşturulmuş ve testte her kazanımı ölçecek soru bulunduğu görülmüştür. Dolayısıyla çıkarılan maddelerden testin kapsam geçerliliği etkilenmemiştir. Akademik başarı testinin ortalama güçlük düzeyi 0.60, ortalama ayırt ediciliği 0.50 ve güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0.88 olarak hesaplanmıştır. Sonuçta, orta güçlükte, ayırt ediciliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Önal (2013) tarafından geliştirilen “Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” 11’i olumlu ve 11’i olumsuz olmak üzere 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 6., 7. ve 8.sınıf devam eden 311 öğrenci üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak geliştirilmiştir. İlgili, kaygı, çalışma ve gereklilik olmak üzere dört faktöre sahip olan ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.88 olarak

bulunmuştur. 5'li likert tipinde düzenlenen ölçekteki maddeler "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", ve "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde ifadelendirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 20.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada parametrik olmayan istatistikler kullanılmış olup kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U (MWU) Testi yapılmıştır. Kontrol ve deney grubunun kendi içerisinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırma sorularına göre sırasıyla sunularak yorumlanmıştır. Tablo 1'de deney grubu ön test -son test akademik başarı puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1
Deney Grubu Ön Test -Son Test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Testler	Deney grubu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Wilcoxon (z)	P
Hatırlama	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-4.131*	0.00
		Pozitif Sıra	22	11.50	253.00		
		Eşit	0				
Anlama	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-4.121*	0.00
		Pozitif Sıra	22	11.50	253.00		
		Eşit	0				
Uygulama	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-4.157*	0.00
		Pozitif Sıra	22	11.50	253.00		
		Eşit	0				
Genel	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-4.114*	0.00
		Pozitif Sıra	22	11.50	253.00		
		Eşit	0				

*p<0.05

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu ön test - son test akademik başarı puanlarında tüm alt boyutlarda (hatırlama; $z=-4.131$, $p<0.05$, anlama; $z=-4.121$, $p<0.05$, uygulama; $z=-4.157$, $p<0.05$) ve test genelinde ($z=-4.114$; $p<0.05$) son test lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu bulgular basamaklı öğretim uygulamasının, öğrencilerin matematik dersinde akademik başarılarında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2'de deney grubu ön test -son test tutum puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2
Deney Grubu Ön Test -Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Testler	Deney grubu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Wilcoxon (z)	P
İlgi	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	6	5.50	33.00	-2.88*	0.00
		Pozitif Sıra	15	13.20	198.00		
		Eşit	1				
Kaygı	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	5	12.30	61.50	-1.050	0.29
		Pozitif Sıra	13	8.42	109.50		
		Eşit	4				
Çalışma	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	5	8.80	44.00	-0,546	0.59
		Pozitif Sıra	9	6.78	61.00		
		Eşit	8				
Gereklilik	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	5	10.80	54.00	-1.084	0.28
		Pozitif Sıra	12	8.25	99.00		
		Eşit	5				
Genel	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	2	16.75	33.50	-2.680*	0.01
		Pozitif Sıra	18	9.81	176.50		
		Eşit	2				

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde deney grubu ön test - son test tutum puanlarında ilgi alt boyutu ($z=-2,88$; $p<0.05$) ve ölçek genelinde ($z=-2.680$; $p<0.05$) son test lehine anlamlı fark görülmektedir. Diğer alt boyutlarda son test lehine artışlar olsa da bu artışlar anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu bulgular basamaklı öğretim uygulamasının, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3’de kontrol grubu akademik başarı ön test -son test puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3
Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test -Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Testler	Kontrol grubu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Wilcoxon (z)	P
Hatırlama	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-4.035*	0.00
		Pozitif Sıra	21	11.00	231.00		
		Eşit	1				
Anlama	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-4.119*	0.00
		Pozitif Sıra	22	11.50	253.00		
		Eşit	0				
Uygulama	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-4.055*	0.00
		Pozitif Sıra	21	11.00	231.00		
		Eşit	1				
Genel	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-4.117*	0.00
		Pozitif Sıra	22	11.50	253.00		
		Eşit	0				

*p<0.05

Tablo 3’e göre kontrol grubu ön test - son test akademik başarı puanlarında tüm alt boyutlarda (hatırlama; $z=-4.035$, $p<0.05$, anlama; $z=-4.119$, $p<0.05$, uygulama; $z=-4.055$, $p<0.05$); ve test genelinde ($z=-4.117$; $p<0.05$) son test lehine anlamlı fark görülmüştür. Bu

bulgular, mevcut öğretim programının gerektirdiği şekilde işlenen dersin de öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 4’de kontrol grubu ön test -son test tutum puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4
Kontrol Grubu Ön Test -Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Testler	Kontrol grubu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Wilcoxon (z)	P
İlgi	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	11	10.55	116.00	-0.412	0.68
		Pozitif Sıra	9	10.44	94.00		
		Eşit	2				
Kaygı	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	15	12.73	191.00	-2.640	0.05
		Pozitif Sıra	6	6.67	40.00		
		Eşit	1				
Çalışma	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	6	11.92	71.50	-0.612	0.54
		Pozitif Sıra	12	8.29	99.50		
		Eşit	4				
Gereklilik	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	14	8.36	117.00	-3.264*	0.00
		Pozitif Sıra	1	3.00	3.00		
		Eşit	7				
Genel	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	15	11.04	154.50	-2.396*	0.02
		Pozitif Sıra	5	7.10	35.50		
		Eşit	3				

*p<0.05

1300

Tablo 4’e göre kontrol grubu ön test - son test tutum puanlarında gereklilik alt boyutu ($z=-3,264$; $p<0.05$) ve ölçek genelinde ($z=-2.396$; $p<0.05$) ön test lehine anlamlı fark görülmektedir. İlgi ve kaygı alt boyutlarında son testlerde düşüşler olsa da bu düşüşler anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Çalışma alt boyutunda ise son test lehine olan artış anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu bulgular mevcut öğretim programının, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını düşürdüğü başka bir ifadeyle olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Tablo 5’de deney ve kontrol grupları son test akademik başarı puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5
Deney ve Kontrol Grupları Son Test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
Hatırlama	Deney	22	24.00	528.00	209.000	0.42
	Kontrol	22	21.00	462.00		
Anlama	Deney	22	25.48	560.50	176.500	0.12
	Kontrol	22	19.52	429.50		
Uygulama	Deney	22	24.64	542.00	195.000	0.13
	Kontrol	22	20.36	448.00		
Genel	Deney	22	25.75	566.50	170.500	0.09
	Kontrol	22	19.25	423.50		

Tablo 5’ e göre, deney ve kontrol grupları akademik başarı son testlerinde genelde ve tüm alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir (hatırlama: MWU=209.000; anlama: MWU=176.500; uygulama: MWU=195.500; genel: MWU=170.500). Anlamlı bir fark

oluşturmamakla birlikte tüm alt boyut ve genel ortalamalarda deney grubu lehine artışlar meydana gelmiştir. Bu bulgulara göre, hem basamaklı öğretim uygulamasının hem de mevcut öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarında olumlu yönde etkisi olduğu; bu etkinin basamaklı öğretim uygulamasının yapıldığı deney grubunda daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 6 'de deney ve kontrol grupları son test tutum puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grupları Son Test Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
İlgi	Deney	22	27.45	604.00	133.000*	0.01
	Kontrol	22	17.55	386.00		
Kaygı	Deney	22	26.36	580.00	157.000*	0.04
	Kontrol	22	18.64	410.00		
Çalışma	Deney	22	27.25	599.50	137.500*	0.01
	Kontrol	22	17.75	390.50		
Gereklilik	Deney	22	29.11	640.50	96.500*	0.00
	Kontrol	22	15.89	349.50		
Genel	Deney	22	28.23	621.00	116.000*	0.00
	Kontrol	22	16.77	369.00		

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanlarında tüm alt boyutlar ve ölçek genelinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. (İlgi: MWU=133.000, kaygı: MWU=157.000, çalışma: MWU=137.500, gereklilik: MWU=96.500, ölçek geneli: MWU=116.000 p<0.05). Bu bulgular basamaklı öğretim uygulamasının mevcut öğretim programına göre öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin matematik dersine ilişkin akademik başarı ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kapsamında deney grubunda dersler basamaklı öğretime; kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına göre işlenmiştir.

Araştırma sonuçları, basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve arttırdığını göstermektedir. Nitekim Yılmaz'ın (2010,44) ifadesiyle öğrenciye öğrenme sürecinde görevler vererek sorumluluk kazandıran basamaklı öğretim programı, öğrencinin problemleri çözmesinde ve üst düzey fikirler üretmesinde önemli bir yere sahiptir. Kılınçaslan ve Özdemir Şimşek'in (2015) basamaklı öğretim yönteminin ve yaratıcı drama yönteminin etkililiğini deneysel yolla sınıadıkları çalışmalarında, basamaklı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz ve Biçer'in (2012) araştırma sonuçlarında da akademik başarının basamaklı öğretim programının uygulandığı deney grubu lehine farklılaştığı görülmüştür. LaSovage'in (2006) yüksek lisans tezinde de basamaklı öğretim programına dayalı öğretim başarılı sonuçlar vermiştir. Ayrıca, Hançer ve Yalçın (2009) ve Baytok (2007) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı araştırmalarında öğrencilerin ilgi ve düzeyine uygun öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut öğretim programına göre ders işlenen grubun akademik başarılarının da arttığı görülmüştür. Söz konusu konuların derslerde daha önce işlenmemiş olmasından dolayı bu artış, normal ve beklenen bir sonuç olarak nitelendirilebilir. Gömleksiz ve Biçer'in (2012) araştırma

sonuçlarında da kontrol gruplarının her birinin akademik başarı testinin bilgi ve kavrama basamakları ile testin tümünden aldıkları sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.

Deneyel uygulama sonunda grupların akademik başarıları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney grubunun akademik başarı düzeyi kontrol grubundan daha yüksek olsa da bu durum farklılık oluşturmamıştır. Akademik başarı testinin hatırlama, anlama ve uygulama seviyesinde sorular içermesi, kontrol grubu için de soruları kolay cevaplanabilir duruma getirmiş olabilir. Bu çıkarımla ilgili olarak Gömleksiz ve Biçer'in (2012) araştırma sonucuna bakmak tartışmaya katkı getirebilir. Çünkü söz konusu araştırmada kontrol grubunun uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarındaki öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı; grupların uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarındaki son test puan ortalamalarının ise deney grubu lehine farklılaştığı görülmüştür. Öte yandan, bu sonuç, Aydoğuş'un (2009) bulguları ile örtüşmemektedir. Genel olarak grupların akademik başarıları arasındaki farklılığın olmaması başarı testinin değerlendirme, çözümlenme, yaratma gibi üst düzeylerde sorular içermemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Basamaklı öğretim uygulaması, öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumlarını genel anlamda olumlu yönde değiştirmiştir. Ayrıca, basamaklı öğretim uygulamasının derse olan ilgiyi de arttırdığı ortaya çıkmıştır. Akdemir (2006) öğrencilerin matematiğe ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutum sergilemelerinin sahip oldukları ders tecrübeleriyle birlikte değişim gösterdiğini belirtmektedir. Bu açıdan ilgi ve tutumun artmasında, basamaklı öğretimin esnek yönünü ifade eden; öğrencilerin istekleri doğrultusunda etkinlik önerebilmeleri ve seçebilmelerine fırsat tanınması başka bir deyişle etkinlikleri seçme aşamasında özgür bırakılmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Öner (2012) tarafından sosyal bilgiler dersinde yürütülen araştırmada, çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Kılınçaslan ve Özdemir Şimşek (2015)'in gerçekleştirdikleri araştırmanın nitel bulguları 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde basamaklı öğretim yönteminin, derse olan ilgiyi arttırdığı yönündedir. Gömleksiz ve Biçer (2012)'in araştırmasında basamaklı öğretimin fen ve teknoloji dersine yönelik öğrenci tutumları üzerindeki etkisinin olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan, Demirel vd, (2006), Yılmaz (2010) ve Durusoy (2012) un araştırmalarındaki basamaklı öğretim uygulamasının öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığının bulunması bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Kontrol grubunun uygulama sonrası tutum puanlarında düşüş görülmüştür. Bu sonuç, Yıldırım ve Albayrak (2017)'in matematik dersi "alan ölçme" konusunda düz anlatım ve soru cevap yöntemleri ile basamaklı öğretimi karşılaştırdıkları çalışmalarında örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada da kontrol gruplarının tutum son test puanlarında düşüş gözlenmiş ve bu duruma neden olarak düz anlatım ve soru cevap yöntemlerinin öğrenci motivasyonu üzerindeki olumsuz etkilerinin yanı sıra öğretimi gerçekleştirilen alan ölçme konusunun zorluk düzeyi gösterilmiştir.

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Ölçek geneli ve tüm alt boyutlarında matematiğe yönelik tutum geliştirmede deney grubu lehine artışlar olmuştur. Bu sonuç, basamaklı öğretim uygulamasının mevcut öğretim programına göre öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, basamaklı öğretimin bireysel farklılıkları esas alan öğrenci merkezli bir anlayışla öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda gerçekleştirebildikleri etkinliklerin etkisiyle açıklanabilir. Ayrıca, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu süre verilerek basitten zora doğru adım adım

ilerleyerek başarı duygusunu tadan öğrencilerin motivasyonlarının yükseldiği düşünülmektedir. Başbay (2005, 99) 'a göre basamaklı öğretim, öğrencilerin etkinlik hazırlarken diğerleriyle aralarında olan hız farkı sebebiyle derse olan ilgilerinin azalmasını da engellemektedir. Dolayısıyla basamaklı öğretim uygulamaları öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Yıldırım ve Albayrak (2017)'in araştırmasında da basamaklı öğretim yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde düz anlatım ve soru cevap yöntemlerine göre daha olumlu etkilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Demirel vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada basamaklı öğretime ve geleneksel öğretimin öğrenci tutumları üzerinde benzer etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında, hem deney hem de kontrol gruplarının ön test tutum puanlarının yüksek olmasının etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırma sonucunda basamaklı öğretim uygulamasının akademik başarı ve tutumu olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretim sürecinde çeşitli derslerde, farklı sınıf düzeylerinde, farklı kazanımları gerçekleştirmeye yönelik olarak basamaklı öğretim uygulamalarına yer verilmesi faydalı olabilir. Bunu desteklemek adına öğretmen kılavuz kitapları ile öğrenci ders ve çalışma kitaplarında basamaklı öğretim uygulamalarına yer verilebilir. Araştırmada akademik başarı hatırlama, anlama ve uygulama boyutlarında ele alınmıştır. Yapılacak diğer araştırmalarda basamaklı öğretim uygulamalarının etkileri çözümlenme, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel alanın üst basamaklarını içeren ölçme araçları kullanılarak araştırılabilir. Basamaklı öğretimin çeşitli öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle ilişkilendirilerek öğrenme-öğretme sürecine katkısı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydoğuş, R. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95-116.
- Baytok, H. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretimin ilköğretim 7. sınıf basınc konusunda öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Biçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme (24.baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö., Şahan, H. H. vd. (2006). Basamaklı öğretim programının süreç ve ürün açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 72-90
- Durusoy, H. (2012). *6.sınıf "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekici, G. ve Güven, M. (2013). *Öğrenme öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ellez, A. M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanım, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gömlüksiz, M. N. ve Biçer, S. (2012). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programının öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences* [Online], (9)2, 1657-1683.
- Gün, E. S. (2013). The Reflections of layered curriculum to learning-teaching process in social studies course. *International Journal of Instruction*. 6(2), 87-98.
- Gürbüztürk, O. (2013). Basamaklı öğretim programı. (Ed. G. Ekici ve M. Güven). *Öğrenme öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri (1.Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Hançer, A. H. ve Yalçın, N. (2009). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 75-88.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri (16.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kardaş, M. N ve Öztürk, Y. (2015). Aktif öğrenme tekniklerinin türkçe öğretiminde başarı tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilişkisi: bir meta- analiz çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES*, 1682- 1692.
- Kılınçaslan, H. ve Özdemir Şimşek, P. (2015). 6. sınıf "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin erişiyeye, tutuma ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (180), 217-245.
- LaSovage, A. J. (2006). Effect of using a layered curriculum format of instruction in a high school environmental science energy unit. Michigan State University.
- MEB. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6- 8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Miller, A. (2004). Brain-based learning with technological support. *Association for Educational Communications and Technology*, 27, 658-662.
- Nunley, K. F. (2003a). Giving credit where credit is due. *Principal Leadership*, 3-9.
- Nunley, K. (2003b). Layered curriculum brings teachers to tiers. *Principal Leadership*, 69 (1), 31-36.
- Nunley, F.K. (2004). *Layered curriculum*. Amherst: Brains.org Publication.
- Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*. 12(4), 938-948.
- Öner, Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı destekli basamaklı öğretim programının öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Piht, S. & Eisenschmidt, E. (2008). Pupils' attitudes toward mathematics: Comparative research between Estonian and Finnish practice schools. *Problems of Education in the 21st Century*, 9, 97-106.
- TDK (2017). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. <http://tdk.gov.tr>.
- Uysal, O. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik problem çözme becerileri, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Yıldırım, Z ve Albayrak, M. (2017). Matematik dersinde basamaklı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 133-154.
- Yılmaz, F. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2013). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları. *Journal of Computer and Education Research*, 1(1), 27-59.

SUMMARY

The purpose of this study is to identify the effect of layered curriculum use for the 7th Grade "Circle and Circular Region" subject on academic success and attitude towards Mathematics. Within the scope of this purpose, answers to the following questions were sought:

Is there a significant difference between pretest posttest academic success point averages of the experimental group

Is there a significant difference between pretest and posttest attitude point averages of the experimental group?

Is there a significant difference between pretest and posttest academic success point averages of the control group?

Is there a significant difference between pretest and posttest attitude point averages of the control group?

Is there a significant difference between the posttest academic success points of experimental and control groups?

Is there a significant difference between the posttest attitude points of experimental and control groups?

In the study designed as a quantitative one, "pretest-posttest experimental design" was used. Participants included 44 students (22 in experimental group, 22 in control group) attending IMKB Secondary School of Bartın during the 2016-2017 school year. In the pretests applied before experimental operations, no difference was found between the points of academic success and attitude towards Mathematics of experimental and control groups. In other words, it was concluded that experimental and control groups were equivalent to each other in terms of those two dependent variables. The experimental operations of the study lasted for six weeks. Lessons were covered according to the layered curriculum in the experimental group whereas they were covered as it was required by the current curriculum of the school in the control group. In the experimental operations, three learning outcomes related to "Circle and Circular Region" subject in the fourth unit of 7th grade Mathematics lesson were taken as a basis. For each outcome, three five-hour lesson plans were prepared. The plans for experimental group included activities in C, B, and A layers of layered curriculum.

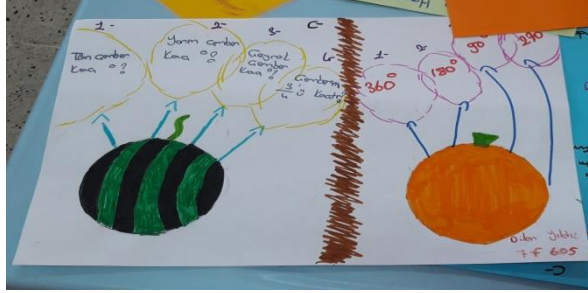
Activity tasks were given to students as a weekly written list divided into C, B and A layers. In those lists, points for each activity and necessary points to proceed to the upper layer were indicated. Students were asked to choose a specific number of tasks and to plead for each task they chose. During the implementations, those students who were not able to proceed to the upper level were granted an extension of time. All the activities were collected in a product file and graded with the help of evaluation forms.

As the data collection tool, an academic success test developed by the researchers and the scale of attitude towards Mathematics developed by Önal (2013) were used. The average difficulty level of the 25-item academic success test was calculated as 0.60, the distinctiveness as 0.50 and reliability coefficient as (KR-20) 0.88. Consequently, an assessment instrument of medium difficulty with high levels of distinctiveness and reliability was achieved. "The scale of attitude towards Mathematics" comprised of 22 items (11-negative, 11-positive) and four factors as attention, anxiety, labor and necessity. For data analysis, SPSS 20.0 statistical package program was utilized.

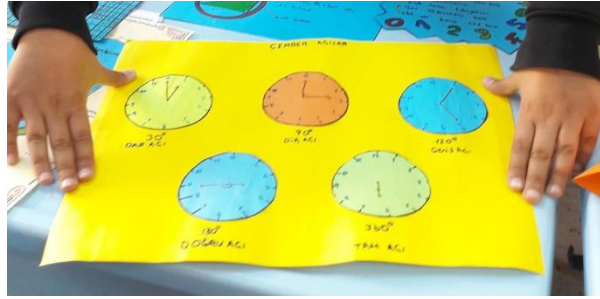
According to the findings, there was a significant difference between pretest –posttest academic success points of experimental and control groups at all sub-dimensions and overall in favor of the posttest. In the pretest-posttest attitude points of the experimental group, a significant difference was found in the sub-dimension of attention and overall in favor of the posttest. In the pretest-posttest attitude points of the control group, there found to be a significant difference overall in favor of the pretest, which showed that current curriculum had adverse effects on the attitude of students towards Mathematics. In the academic success posttests of experimental and control groups, no significant difference was found at sub-dimensions and overall. This result indicated that both layered curriculum and the current curriculum affected the students' academic success positively. In the posttest attitude points of experimental and control groups, a significant difference occurred at all sub-dimensions and

overall in favor of the experimental group, which revealed that layered curriculum was more effective than the current curriculum in developing the attitude of students towards Mathematics. Layered curriculum can be used especially for those students who are negatively prejudiced against Mathematics to realize different learning outcomes of the lesson. Moreover, the effect of layered curriculum on different dependent variables can be searched with the support of various student-centered models and methods.

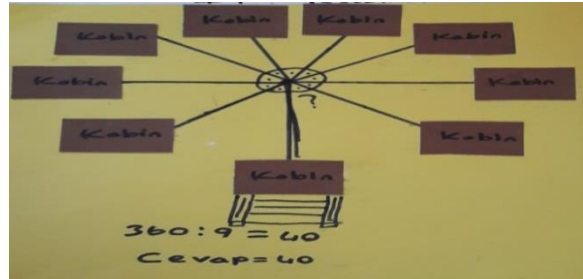
Uygulamaya Ait Bazı Fotoğraflar



Daire diliminin alanı ile ilgili bir soruyu resme dönüştürme



Saat modeli üzerinde dairenin alanlarını gösterme



Dönme dolap kabinlerinin merkez açılarının bulunması



Pi sayısının modelle gösterilmesi

Psikolojik Danışmanların Yabancılaşmaları Üzerinde Öz Yeterlik ve Tükenmişliğin Rolü

Fatih CAMADAN, Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatih.camadan@erdogan.edu.tr,
Orcid ID: 0000-0003-1516-4350

Betül ÇAYLAK, Milli Eğitim Bakanlığı, betulcaylak@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-0900-5513

Okan YILMAZLAR, Milli Eğitim Bakanlığı, o.yilmazlar08@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-6202-7055

Kübra YILMAZ, Milli Eğitim Bakanlığı, kubrayilmaz.9061@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-9454-2681

Selvin GÜL KARA, Milli Eğitim Bakanlığı, selvin_gul@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-2321-4744

Öz: Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolünün incelenmesidir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Trabzon, Rize ve Artvin il ve ilçelerinde görev yapan toplam 203 psikolojik danışman ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 134'ü kadın (% 66.00) ve 69'u erkektir (% 34.00). Araştırmanın sonucunda psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile yabancılaşmaları arasında orta düzeyde ve olumsuz yönde, tükenmişlikleri ile yabancılaşmaları arasında orta düzeyde olumlu yönde ve öz yeterlikleri ile tükenmişlikleri arasında orta düzeyde ve olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Öz yeterlik ve tükenmişliğin birlikte yabancılaşma ile yüksek düzeyde olumlu yönde ilişkili olduğu ve değişilen değişkenlerin yabancılaşmanın % 50'sini açıkladığı belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin ikisinin de yabancılaşmayı anlamlı şekilde açıkladığı ancak tükenmişliğin daha güçlü bir yordayıcı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışman, yabancılaşma, öz yeterlik, tükenmişlik, psikolojik danışma ve rehberlik

The Role of Self-Efficacy and Burnout on the Alienation of Psychological Counselors

Abstract: The purpose of this research is to examine the role of self efficacy and burnout on the alienation of psychological counselors. The research was carried out with 203 psychological counselors working in the center and counties of Trabzon, Rize and Artvin in the academic year of 2016-2017o whom 134 (66.00%) were female and 69 (34.00%) were male. The results of the study indicated that there was a moderate and negative relationship between self efficacy and alienation, moderate and positive relationship between burnout and alienation, and moderate and negative relationship between self efficacy and burnout. The study revealed that self efficacy and burnout were positively correlated with alienation at a high level, and that self-efficacy and burnout explained 50% of alienation. Although self efficacy and burnout explained alienation in a meaningful way, burnout was found to be a stronger predictor.

Key Words: psychological counselor, alienation, self efficacy, burnout, psychological counseling and guidance

1. GİRİŞ

Gelişen dünya, eğitim anlayışında da değişimler yaşatmıştır. Günümüzde bireylere sadece bilgi vermek yerine sağlıklı kişiliğe sahip nesiller yetiştirilmesi de amaçlanmaktadır. Bu gelişim ve değişimlerden hareketle, öğrencilere öğretim süreçlerinin yanı sıra rehberlik hizmetlerinin sunulması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu noktada rehberlik hizmetleri; öğrencilerin tüm gelişim alanlarını desteklemekte, ilerlemelerinin ve gelişimlerinin sürekliliği için yapacakları stratejik planlara katkı sağlayarak onlara cesaret vermektedir (Asarlı, 2012). Buna ek olarak bu hizmetler, kişinin ihtiyaç duyduğu yetenek, bilgi ve becerileri kazanmasını kolaylaştırmaktadır (Worzbyl vd., 2003).

Gerek yurtdışında gerekse Türkiye’de rehberlik hizmetlerinin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu artışla beraber rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde belli sorunlar ortaya çıkmıştır. Moyer’ in (2011) yapmış olduğu çalışmada psikolojik danışmanların (rehber öğretmen) iş yüklerinin fazla olması ve mesleki rollerinin yeterince belirgin olmamasından ötürü sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca bir psikolojik danışmana ilgilenebileceğinden fazla öğrencinin sorumluluğunun verilmesi de bir takım sorunlara neden olmaktadır. Psikolojik danışmanların bu gibi durumların üstesinden gelmelerinde yeterince destek alamamaları ise problemlerin önüne geçilmesini güçleştirmektedir. Avcı’ya (2010) göre rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar; planlamadaki hatalar, yeterli önemin verilmemesi, fiziki imkânların yetersizliği ve psikolojik danışmanların yaptığı ortak çalışmalarda yaşanan koordinasyon eksikliği olarak sıralanmıştır. Öztürk (2014) ise yaşanan sorunları rehberlik hizmetlerinde gerekli işbirliğinin sağlanamaması, okullardaki psikolojik danışman sayısının yeterli olmayışı, psikolojik danışmanın mesleki deneyimsizliği ve fiziki yetersizlikler olarak ifade etmiştir. Bunlara ek olarak diğer branş öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini sıkıcı bulmaları (Karataş ve Baltacı, 2013), gerekli malzemelerin eksikliği, yönetici ve öğretmenlerin rehberlikle ilgili bilgi ve deneyim eksikliği, rehberlik ders saatlerinin yetersizliği ve hizmetlerin işlevsizliği (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006) bu hizmetlerin yürütülmesinde ortaya çıkan diğer sorunlardır. Wachter’ın vd. (2008) yaptıkları araştırmanın sonucunda ise psikolojik danışmanların mesleki verimlilikleri için stresten arındırılmalarının ve stres oluşturabilecek durumlardan uzak tutulmalarının yararlı olacağı vurgulanmıştır. Yukarıda yer alan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde yaşanan sorunların psikolojik danışmanları mesleğine karşı yabancılaştırabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda psikolojik danışmanların görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için problemlerin tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması açısından yabancılaşma davranışlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada psikolojik danışmanların yabancılaşmalarının daha iyi anlaşılabilmesi için öz yeterliğin ve tükenmişliğin bu davranış üzerindeki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Kişinin kendisiyle ve dünyayla olan karmaşık ilişki eksenine ışık tutan yabancılaşmanın anlaşılmasının günümüz insanının bir takım problemlerini aydınlatılabileceği düşünülmektedir. Jaeggi’e (2014) göre yabancılaşma duyarsızlık ve içsel uzlaşmazlık, insanın kendine ve dış dünyaya karşı ilgisizlik ve ilişkisizlik durumudur. Bu bağlamda yabancılaşma kişinin kendisiyle veya dış dünyayla olan ilişkisinin kesilmesi değil, bir tür “ilişkisizlik ilişkisidir”. Ayrıca yabancılaşan kişinin artık kendini aktif ve etkili bir özne değil pasif bir obje olarak görmeye başladığı ifade edilmiştir. Seeman (1959) yabancılaşmayı beş boyut altında toplamıştır. Bunlar; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşmadır. *Güçsüzlük*; çalışanların yöneticiler tarafından karar verme haklarının kısıtlanması sonucunda, çalışma şartlarının kişiyi metaya indirgeyerek yozlaştırması, güçsüzleştirilmesi ve kişiyi kişiye yabancılaştırmasıdır. *Anlamsızlık*; şartlar kişinin karar vermesi için gerekli olan minimum netlik standartlarını karşılamadığında bireyin ne yapacağını ve neye inanacağını bilememesidir. *Kuralsızlık*; bireyi düzenleyen sosyal normların artık kişi üzerindeki etkisinin zayıflamasıdır.

Yalıtılmışlık; kişinin kültürel standartlardan uzaklaşması, topluma ve kültüre yabancılaşması ile kişinin toplumla olan bağlarındaki sıcaklığın, güvenin ve yoğunluğun azalmasıdır. *Kendine yabancılaşma*, bireyin kararlarını, beğenilerini ve değerlerini kendi karakteri yerine toplumun popüler tercihlerine dayandırmasıdır.

Yabancılaşma toplumsal hayattan iş hayatına kadar birçok alanda görülebilmektedir. Bu açıdan bireyler iş yaşamlarında da yabancılaşma yaşayabilmektedirler. Elma (2003) yabancılaşmayı kişinin işini anlamsız bulması, iş yerindeki ilişkilerinden haz alamaması, kendisini yalnız ve güçsüz hissetmesi; geleceğe dair beklentisini kaybetmesi ve kendisini çalıştığı yapının basit bir ögesi olarak görmesi şeklinde tanımlamıştır. Psikolojik danışmanların çalıştıkları kurumlarda problem yaşayan bireylere yardım ettikleri göz önünde bulundurulduğunda değinilen sorunu kendilerinin de yaşayıp yaşamadığı önemli bir durum olarak düşünülmektedir. Nitekim bu konuda yapılan bir araştırmada (Camadan vd., 2016); psikolojik danışmanların okul yönetimi, öğretmenler ve meslekleri ile ilgili konularda yabancılaşma yaşadıkları; bu duruma ilişkin getirilen çözüm önerilerinin ise psikolojik danışman kavramının açık olarak tanımlanması, görevlerinin net olarak belirlenmesi ve psikolojik danışmanların diğer öğretmenlerle etkili iletişim kurmaları yönünde olduğu anlaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna dayalı olarak yabancılaşmanın psikolojik danışmanlar arasında da görülen bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu konuda yapılan araştırmaların değinilen çalışma ile sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda psikolojik danışmanların yabancılaşma durumlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışmanların yabancılaşmalarını etkilediği düşünülen değişkenlerden birisi öz yeterlidir. Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik bireylerin verecekleri tepkilere dair sahip oldukları yeteneklerine yönelik inançlarıdır. Bu inancın bireylerin kendilerini nasıl hissettiklerini, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını etkilediği ifade edilmiştir. Bireylerin öz yeterliklerinin gelişiminde yaşadıkları deneyimlerin olumlu ya da olumsuz yönde etkisi olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca öz yeterliğin dört kaynaktan beslenerek geliştiğine değinilmiştir. Bunlar, bireyin kişisel deneyimleri, başkalarının deneyimleri ve bunları model alma, aldığı olumlu ya da olumsuz dönütler ve kişinin kendi yetkinliğini değerlendirme sürecindeki stresle baş etme durumudur. Işıksal ve Aşkar'a (2003) göre öz yeterlik bireyin tercihlerini, amaca ulaşmak için göstereceği çabayı ve bu süreçte yaşayacağı kaygıyı etkiler. Düşük öz yeterlik bireylere her şeyin olduğundan daha zor olduğunu düşündürmekte, stresle baş edebilmeyi ve problem çözmeyi zorlaştırmaktadır. Yüksek öz yeterlik ise problem çözme sürecinde ve zor aktivitelerle baş etmede bireylere dinginlik hissi kazandırmaktadır. Bu etkilerin sonucu olarak öz yeterlik bireylerin ulaşmak istedikleri seviyenin tahmin edeni ve karar vereni olarak ifade edilmiştir (Pajares, 1996). Dolayısıyla birey istenen davranışı gerçekleştirmede üstün bir yeteneğe sahip olmasa bile yapabileceğine olan inancı, onun bu davranışı yerine getirmek için çaba göstermesini sağlayabilir. Böylece birey karşısına çıkan olumsuzluklardan daha az etkilenecek sonuca ulaşmak için ısrarcı olabilir. Ya da birey istenen davranışı yerine getirme konusunda özel yeteneklere sahip olsa bile amaca ulaşacağına dair yeterli inancı yoksa gerekli çaba ve azmi göstermeyebilir.

Bireylerin öz yeterliklerinin gelişmesinde başkalarının da model alındığı bilinmektedir. Bu süreçte bireylerin yaşantısında etkisi olabilen modellerden birisi de psikolojik danışmanlardır. Zorlaşan hayat koşulları, sürekli değişen eğitim ve sınav sistemi günümüzde öğrencilerin hayata karşı daha kaygılı ve stresli olmasına sebebiyet verebilmektedir. Buna bağlı olarak bu sorunlarla baş etme sürecinde psikolojik danışmanlara büyük görev düşmektedir. Bu noktada öğrencilerin destek aldıkları psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Psikolojik danışmanın öz yeterliği, Melchert vd. (1996) göre, danışmanlarına karşı göstereceği performansı ve onlara fayda sağlayabileceğine dair inancı olarak

tanımlanmıştır. Bu inancın gelişiminde psikolojik danışmanların, danışanlarının geri bildirimlerinden yola çıkarak kendi eylemlerini, düşüncelerini ve duygularını düzenlediği ifade edilmiştir (Larson ve Daniels, 1998). Bu sayede oluşan öz yeterlik inancı psikolojik danışmanların gelecekteki çalışmalarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda psikolojik danışmanların mesleki deneyimleri ile öz yeterlikleri arasında (Larson ve Daniels, 1998; Melchert vd., 1996; Owens vd., 2010) olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Erkan'ın (2011) yaptığı araştırmada psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin öz yeterliği belirleyici güçlü bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Asarlı (2012), çalışmasında psikolojik danışmanların öz yeterliğinin, mezun olunan lisans programına, çalışılan okulun kademesine, okulun mevcuduna ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısına göre değişiklik göstermediği; bunun yanı sıra okullarda üç ve üzeri dönem staj yapanların uygulama yapmayanlara veya bir dönem uygulama yapanlara göre öz yeterliklerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. 11 yıl ve üzerinde çalışanların öz yeterliklerinin de 0-5 yıl çalışanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bilgiç (2011), araştırmasında, lisansüstü eğitim alan ve deneyimli psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin diğerlerine göre oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca cinsiyet ve görev yeri açısından öz yeterliklerinin anlamlı şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur. Gündüz ve Çelikkaleli'nin (2009) yaptıkları araştırmada psikolojik danışmanlardan erkek olan ve mesleki tecrübesi fazla olanların öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte okul idarecilerinden destek alanların almayanlara göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca görev yapılan okul türüne göre ise öz yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aksoy ve Diken (2009) araştırmalarında psikolojik danışmanların özel eğitime ilişkin öz yeterliklerinin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre bir farklılık göstermediği; bunun yanında mesleki deneyimi fazla olanların öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Psikolojik danışmanların yabancılaşmalarını etkilediği düşünülen değişkenlerden bir diğeri de tükenmişliktir. İnsanların çalıştıkları işleriyle kurdukları ilişki ve bu ilişkide bir sorun meydana geldiğinde oluşabilecek olan problemler, modern çağın önemli bir olgusu olarak değerlendirilmektedir. Bu olgu için kullanılan tükenmişlik terimi, 1970'li yıllarda Amerika'da, özellikle hizmet sektöründe dikkate alınmaya başlanmıştır. Tükenmişlik; genel olarak kişinin bıkkınlık içerisinde olması, işine duyduğu bağlılık ve idealizmini kaybetmesi şeklinde ifade edilmiştir (Maslach vd., 2001). Dolayısıyla tükenmişliğin bilimsel araştırmaların konusu olmadan önce zaten bunu yaşayanlar tarafından önemli bir sosyal problem olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden bu kavramın bilimsel teoriler veya deneysel çalışmalar sonucunda ortaya çıkmadığı ve kişilerin iş hayatında yaşadıkları problemlere dayandığı ifade edilmiştir (Maslach, 1982).

Tükenmişliğin standart olarak kabul edilebilecek tek bir tanımı bulunmamaktadır. Freudenberger (1974) tükenmişliği; kişinin başarısındaki azalma, kendisini yeterince enerjik ve güçlü hissetmemesi veya isteklerinin yerine gelmemesi sonucu kendisini içsel olarak tükenmiş hissetmesi şeklinde tanımlamıştır. Maslach'a (1982) göre tükenmişlik; kişinin iş ortamında sürekli karşılaştığı insanlara karşı duyarsızlaşması, duygusal olarak çöküntü yaşaması ve öz yeterliğinde azalma olarak görülen bir problemdir. Ayrıca bedensel bitkinlik, kendini sürekli yorgun hissetme, olaylar karşısında çaresizlik ve ümitsizlik gibi fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları olan bir problem olduğundan bahsetmiştir. Maslach ve Goldberg (1998) ise tükenmişliği; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme şeklinde boyutlandırarak ele almışlardır. *Duygusal tükenmede* bireyde yorgunluk, enerji eksikliği ve duygusal olarak yıpranmış hissetme gibi belirtiler görülmektedir. *Duyarsızlaşma* bireylerin

etkileşimde buldukları kişilere ve çalıştıkları örgüte karşı mesafeli, kayıtsız ve küçümseyici bir tavır takınmaları ile ilgilidir. *Kişisel başarıda düşmede* ise kişi kendisinin yetersiz olduğunu düşünmekte ve motivasyonunda azalma yaşamaktadır.

Psikolojik danışmanlar eğitim kurumlarında yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve aileler olmak üzere tüm paydaşlarla yoğun etkileşim halindedirler. Bu durum ise yorucu bir süreç olduğundan psikolojik danışmanların tükenmişlik yaşama ihtimalleri söz konusudur. Psikolojik danışmanların yaşadığı tükenmişliği konu edinen birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan Umay (2015) psikolojik danışmanların, tükenmişliğin genelini ve duyarsızlaşma, duygusal tükenme, kişisel başarı duygusunda azalma alt boyutlarını yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Stickle (1991) psikolojik danışmanların orta seviyede duygusal tükenme ve duyarsızlaşma; düşük seviyede kişisel başarıda düşme hissi yaşadığını saptamıştır. Belgi (2016) ise psikolojik danışmanların tükenmişliklerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tükenmişliğin nedenlerinin incelendiği araştırmalarda Bardhoshi'ye vd. (2014) göre psikolojik danışmanların, psikolojik danışmanlık dışında işlerle görevlendirilmesinin tükenmişlik yaşamalarına sebep olduğu belirlenmiştir. Wachter vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada psikolojik danışmanların öz saygıları ve kendilerini algılayış biçimlerinin tükenmişliklerini olumlu yönde açıkladığı sonucuna varılmıştır. Butler'in (2005) yaptığı araştırmada ise psikolojik danışmanların benlik saygıları ile tükenmişlikleri arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur. Bazı araştırmalarda ise psikolojik danışmanların tükenmişlikleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmalardan Başören'in (2005) araştırmasında psikolojik danışmanların cinsiyetlerine göre tükenmişlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; Akten (2007) ve Yıldız (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise duygusal tükenmişliğin bayan psikolojik danışmanlarda daha yüksek olduğu saptanmıştır. Görev yapılan öğretim basamağı değişkeninin ele alındığı araştırmalarda tükenmişliğin öğretim basamağına göre farklılık göstermediği görülmüştür (Başören, 2005; Çınar, 2016). Bununla birlikte bazı araştırmalarda görev yapılan öğretim basamağı değişkeninin psikolojik danışmanlarda tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda etkili olduğu, kişisel başarısızlık ve duygusal tükenme boyutlarında etkili olmadığı (Akten, 2007); ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların duyarsızlaşma boyutunda, ortaöğretim ve rehberlik araştırma merkezinde çalışanların ise kişisel başarısızlık boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları (Kaya, 2009); ilköğretim basamağında görev yapan psikolojik danışmanların ortaöğretimdekilere göre ve ortaöğretimdekiler ise rehberlik araştırma merkezindekilere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları (İkiz, 2010) ortaya koyulmuştur. Tükenmişliğin yaş değişkeni açısından incelendiği bazı araştırmalarda psikolojik danışmanların tükenmişliklerinin yaşa göre değişmediği (Aydemir, 2014; Çınar, 2016; İkiz, 2010; Yıldız, 2012) bulunurken; Kaya, (2009) tarafından yapılan araştırmada 31-40 yaş arasında yer alan psikolojik danışmanların diğer yaştaakilere göre daha az tükenmişlik yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Butler'in (2005) yaptığı araştırmada ise, hizmet yılı fazla olan psikolojik danışmanların tükenmişliklerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle çalışanların kurumlarında yabancılaşma yaşayabildikleri ve bunun da bireylerin performansını olumsuz yönde etkileyen bir durum olduğu anlaşılmaktadır. İlgili literatürde yabancılaşmanın psikolojik danışmanlar arasında da görüldüğünü ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır. Dolayısıyla psikolojik danışmanların yaşadıkları bu durumun ayrıntılı şekilde ele alınmasının ve nedenlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. İlgili alan yazın taramalarında bireylerin iş performansları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin de etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda değinilen değişkenlerin yabancılaşma üzerinde de etkisinin olabileceği tahmin edilmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde yabancılaşma, öz yeterlik ve tükenmişliğin beraber ele alınarak incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yapılan bu araştırmanın bu

yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanların yabancılaşmalarına ilişkin elde edilecek sonuçların, psikolojik danışmanların iş hayatlarına yönelik yapılacak geliştirme ve iyileştirmelerle ilgili çalışmalara fikir vereceği öngörülmüştür. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda bu araştırmanın değişkenlerinin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü ve görev yapılan öğretim basamağı gibi çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği görülmüştür. Bu araştırma kapsamında da araştırmanın değişkenlerinin yaygın olarak araştırılmaya değer görülen cinsiyet, görev yapılan öğretim basamağı (ilkokul, ortaokul ve lise) ve yaş değişkenleri açısından farklılaşma durumunun incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu açıklamalar kapsamında araştırmanın amacı, psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolünün incelenmesi olarak belirlenmiş olup aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Psikolojik danışmanların öz yeterlik ve tükenmişlikleri yabancılaşmalarını yordamakta mıdır?
2. Psikolojik danışmanların yabancılaşma, öz yeterlik ve tükenmişlikleri cinsiyet, görev yapılan öğretim basamağı (ilkokul, ortaokul ve lise) ve yaş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Model

Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen bu araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. İlişkisel tarama modellerinde çözümlemeler korelasyon türü ve karşılaştırma türünde yapılabilmektedir (Karasar, 2016). Bu çalışmada değinilen iki tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmada psikolojik danışmanların yabancılaşma, öz yeterlik ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanların yabancılaşma, öz yeterlik ve tükenmişlikleri cinsiyet, görev yapılan öğretim basamağı ve yaş açısından karşılaştırılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Trabzon, Rize ve Artvin il ve ilçelerinde görev yapan toplam 203 psikolojik danışman ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 134'ü kadın (% 66.00) ve 69'u erkektir (% 34.00). Ayrıca 65'inin ilkokulda (% 32.00), 73'ünün ortaokulda (% 36.00) ve 65'inin lisede (% 32.00) görev yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte 51'i 22-24 (% 25.10), 64'ü 25-27 (% 31.50), 44'ü 28-32 (% 21.70) ve 44'ü 33-54 (% 21.70) yaş aralığındadır.

2.3. Ölçme Araçları

Bu araştırma kapsamında verilerin toplanmasında Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği, Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu, Yabancılaşma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Değinilen ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği

Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilen ve Erkan Atik (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek Likert tipinde beşli derecelendirmeli olup bireylerin okul psikolojik danışmanı olarak mevcut yeteneklerine ilişkin yeterlik inançlarını "1=Hiç Güvenmiyorum" dan "5=Çok Güveniyorum" a kadar puanlamalarına dayalıdır. 43 maddeden oluşan ölçek Kişisel ve Sosyal Gelişim, Öncülük Etme ve Değerlendirme, Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim, İşbirliği ve Kültürel Kabul olmak üzere beş boyutlu olup toplam puan

hesaplanarak da kullanılabilir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi bireylerin öz yeterlik inançlarının da arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş boyutlu yapının toplam varyansın %55.86'sını açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca maddelerin faktör yüklerinin .40 ile .72 arasında değiştiği saptanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre de ölçeğin 5 boyutlu yapısının doğrulandığı anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının; alt boyutlar için .88 ile .74 arasında değiştiği ve ölçeğin toplamı için: .96 olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığı değerlendirilmiştir. Ölçme aracının bu araştırma için geçerli ve güvenilir olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeğin geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/df=3.07$, GFI=0.91, CFI=, .90, RMSEA= 0.07, SRMR=0.08) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ölçeğin toplamı için: .87 olduğu belirlenmiştir.

2.3.2. Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu

Pines (2005) tarafından geliştirilen ve Çaprı'nın (2013) Türkçeye uyarladığı bu ölçek kişilerin mesleki tükenmişlik düzeyini ölçmek üzere hazırlanmıştır. Ölçek Likert tipinde yedili derecelendirilmiş olup (Hiçbir zaman: 1 - Her zaman: 7) 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasına hemşire, öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan 460 evli birey katılmıştır. Tek boyutlu olan bu ölçek toplam puan hesaplanarak kullanılmaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi bireylerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin de arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyansın %55.17'i olduğu ve faktör yük değerlerinin .52 ile .84 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler sonucunda ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam test korelasyon değerlerinin 0.44 ile 0.77 arasında değiştiği, test tekrar test yöntemi sonucunda ortaya çıkan korelasyon değerinin ise 0.88 olduğu bulunmuştur. Yapılan bu analizler sonucunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceği değerlendirilmiştir. Ölçme aracının bu araştırma için geçerli ve güvenilir olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeğin geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/df=4.12$, GFI=0.93, CFI=, .90, RMSEA= 0.06, SRMR=0.06) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ölçeğin toplamı için: .90 olduğu belirlenmiştir.

2.3.3. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği

Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek bireylerin örgütsel yabancılaşma düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. 38 maddeden oluşan beşli Likert tipindeki ölçek 1= Hiçbir Zaman, 2= Nadiren, 3= Bazen, 4= Çoğu Zaman ve 5= Her Zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Güçsüzlük, Anlamsızlık, Kuralsızlık, Yalıtılmışlık ve Kendine Yabancılaşma olmak üzere beş boyutlu olan ölçek toplam puan hesaplanarak da kullanılabilir. Ölçme aracından alınan puanların yükselmesi bireylerin yabancılaşmalarının da arttığı anlamına gelmektedir. Devlet okulunda ve özel okulda görev yapan 362 öğretmen üzerinde uygulanan ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizi sonucuna göre beş boyutlu yapının açıkladığı varyansın %55.86 olduğu ve maddelerin faktör yük değerlerinin .41 ile .75 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler sonucunda ise alt boyutlara ilişkin elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .89 ile .67 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin toplam puanın test-tekrar test yöntemine dayalı olarak hesaplanan ilk ve ikinci uygulama arasındaki korelasyon değerinin .84 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu değerlendirilmiştir. Ölçme aracının bu araştırma için geçerli ve güvenilir olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeğin geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi

yapılmıştır. Ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/df=3.63$, $GFI=0.94$, $CFI=$, .91, $RMSEA= 0.05$, $SRMR=0.06$) kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ölçeğin toplamı için: .92 olduğu belirlenmiştir.

2.3.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında geliştirilen bu form aracılığıyla katılımcıların cinsiyet, görev yapılan öğretim basamağı ve yaş bilgileri toplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde öncelikle kullanılacak olan ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılar tarafından kullanım izinleri alınmıştır. Daha sonra ölçme araçlarının uygulanacağı şehirlerin milli eğitim müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Bu aşamalardan sonra okullara gidilerek çalışma grubunu oluşturan psikolojik danışmanlara araştırmanın amaçları açıklanmıştır. Ayrıca elde edilecek verilerin gizli kalacağı konusunda kendilerine bilgi verilmiştir. Gönüllü olan katılımcılara ölçme araçları uygulanmıştır. Her bir uygulama yaklaşık 30 dk. sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı olan psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolünün incelenmesi çoklu regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu analiz yapılmadan önce çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli görülen varsayımlar test edilmiştir. Varsayımların sağlandığı anlaşıldıktan sonra analizler yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın değişkenlerinin bazı demografik özellikler açısından farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Bu doğrultuda değişkenlerin cinsiyet açısından karşılaştırılması t testi ile görev yapılan öğretim basamağı ve yaş açısından karşılaştırılması ise ANOVA ile gerçekleştirilmiştir. Değerlenen analizlerde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolünün incelenmesi amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu analiz yapılmadan önce gerekli görülen varsayımlar test edilmiştir. Ayrıca bu bölümde psikolojik danışmanların yabancılaşma, öz yeterlik ve tükenmişliklerinin cinsiyet, görev yapılan öğretim basamağı ve yaş açısından farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlenen tüm bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

3.1. Çoklu Regresyon Analizinin Varsayımlarının Testine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için öncelikle gerekli görülen (Pallant, 2015) bazı varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bu varsayımlar; 1. Uç Değerler, 2. Örneklem Büyüklüğü, 3. Doğrusallık, 4. Çoklu Ortak Doğrusallık (Multicollinearity) ve Teklilik (Singularity) ile 5. Normallik şeklindedir. Değerlenen varsayımlar test edilmiş ve sağlandıkları anlaşıldıktan sonra çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Değerlenen varsayımların kontrolüne ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Uç Değerler

Uç değerler tek değişkenli ve çok değişkenli olarak iki şekilde incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerlerin tespit edilmesinde maddelere ilişkin hesaplanan z puanları dikkate alınmıştır. Çokluk'a vd. (2012) göre -3'den küçük ve +3'den büyük z puanına sahip verilerin tek değişkenli uç değer oldukları ifade edilmiştir. Yapılan hesaplamalara göre bu değerlere sahip

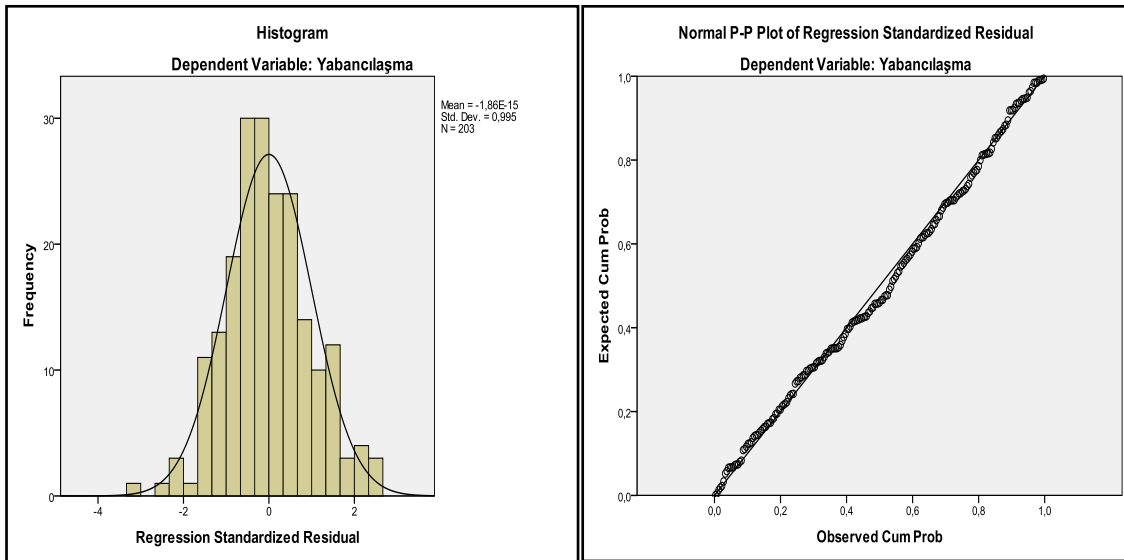
verilerin olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmada çok değişkenli uç değerlerin tespit edilmesinde ise Mahalanobis uzaklığı dikkate alınmıştır. Hesaplanan Mahalanobis değerinin, bağımsız değişken sayısını serbestlik derecesi alan x^2 tablo değeriyle karşılaştırılması gerekmektedir. Tablo değeri Mahalanobis değerinden büyük olan verilerin uç değer oldukları ve veri setinden çıkarılması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2009). Analizde iki bağımsız değişken yer almaktadır. x^2 dağılım tablosunda iki bağımsız değişkene karşılık gelen 0.01 anlamlılık düzeyindeki serbestlik derecesi (sd) değeri 9.21'tir. Yapılan analiz sonucunda beş kişinin verisine ilişkin hesaplanan Mahalanobis değerinin değinilen tablo değerinden daha yüksek olduğu anlaşılmış ve bu veriler araştırmadan çıkarılmıştır. Yukarıda değinilen işlemler sonucunda tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer probleminin olmadığı belirlenmiştir.

3.1.2. Örneklem Büyüklüğü

Araştırmada kullanılan ölçme araçları başlangıçta 220 kişiye uygulanmıştır. Ancak katılımcıların doldurdukları ölçme araçlarından 12 tanesinde çoğu maddenin eksik cevaplandırıldığı görüldüğünden bu ölçme araçları araştırmanın dışında tutulmuştur. Ayrıca daha önce değinildiği üzere çok değişkenli uç değerlere sahip olduğu belirlenen beş verinin de araştırmanın dışında tutulması sonucu katılımcı sayısı 203 kişi olmuştur. Tabachnick ve Fidell (2015) regresyon analizi için gerekli örneklem sayısının hesaplanmasında $N \geq 50 + 8m$ (m =bağımsız değişken sayısı) formülünü ortaya koymuştur. Araştırmanın bağımsız değişken sayısı 2 olduğu dikkate alınarak yapılan hesaplama göre ($203 > 66$) örneklem büyüklüğü koşulunun sağlandığı anlaşılmıştır.

3.1.3. Doğrusallık

Araştırmanın bağımsız değişkenleri (öz yeterlik ve tükenmişlik) ile bağımlı değişkeni (yabancılaşma) arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yabancılaşma ve öz yeterlik ile tükenmişliğe ilişkin histogram grafiği, saçılma diyagramı ve regresyon doğrusu

Şekil 1 incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkenleri (öz yeterlik ve tükenmişlik ile bağımlı değişkenine (yabancılaşma) ilişkin oluşturulan histogram ve saçılma diyagramlarında değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülebilmektedir. Dolayısıyla doğrusallık varsayımının sağlandığı söylenebilir.

3.1.4. Çoklu Ortak Doğrusallık (Multicollinearity) ve Teklilik (Singularity)

Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre; öz yeterlik ile tükenmişlik ($r=-.369$) arasındaki ilişkinin .90'dan düşük olduğu anlaşıldığından çoklu ortak doğrusallık ve tekliklik probleminin olmadığı değerlendirilmiştir (Pallant, 2015). Bu varsayımların test edilmesinde Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans Değeri (TV) de hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. VIF değerinin 10'dan küçük ve TV değerinin .20'den büyük olması durumunda çoklu bağlantı probleminin olmadığı kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Elde edilen sonuçlara göre değişkenler arasında bu problemlerin olmadığı anlaşılmaktadır.

3.1.5. Normallik

Araştırmada değişkenlerinin normal dağılıma sahip olup olmadığının test edilmesi amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

Değişken	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Öz Yeterlik	-.044	-.216
Tükenmişlik	.514	-.456
Yabancılaşma	.757	-.144

Tablo 1 incelendiğinde değişkenlere ilişkin çarpıklık değerlerinin $|3.0|$ 'ten ve basıklık değerlerinin $|10.0|$ 'dan küçük olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre araştırmanın değişkenlerinin normal dağılıma sahip oldukları kabul edilmiştir (Kline, 2015).

3.2. Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu araştırmanın temel amacı olan psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolünün belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizde psikolojik danışmanların öz yeterlik ve tükenmişliklerinin yabancılaşmalarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Psikolojik Danışmanların Yabancılaşmalarının Yordanmasına Yönelik Yapılan Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r	TV	VIF
Sabit	2.022	.268		7.534	.000***				
Öz Yeterlik	-.291	.059	-.254	-4.892	.000***	-.414	-.327	.927	1.078
Tükenmişlik	.322	.028	.594	11.443	.000***	.663	.629	.927	1.078
R= .71 R ² =.50 F ₍₂₋₂₀₀₎ = 99.759 p=.000***									

Tablo 2 incelendiğinde psikolojik danışmanların yabancılaşmaları ile öz yeterlikleri arasında olumsuz yönde orta düzeyde bir ilişkinin ($r=-.41$) olduğu ayrıca bu ilişkide tükenmişliğin etkisi kontrol edildiğinde benzer şekilde olumsuz yönde orta düzeyde bir ilişkinin ($r=-.33$) olduğu belirlenmiştir. Yabancılaşma ile tükenmişlik arasında ise olumlu yönde orta düzeyde bir ilişkinin ($r=.66$) olduğu ayrıca bu ilişkide öz yeterliğin etkisi kontrol edildiğinde benzer şekilde iki değişken arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişkinin ($r=.63$) olduğu belirlenmiştir. Psikolojik danışmanların öz yeterlik ve tükenmişliğinin birlikte yabancılaşmaları ile yüksek düzeyde olumlu yönde ilişkili olduğu ve değinilen değişkenlerin yabancılaşmanın % 50'sini açıkladığı ve oluşturulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($R=.71$, $F_{(2-200)}=99.759$, $p<.001$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına [β] göre yordayıcı değişkenlerin yabancılaşma üzerindeki önem sırasının; tükenmişlik ve öz yeterlik şeklinde olduğu

anlaşılmaktadır. Ayrıca regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin hesaplanan t-testi sonuçları incelendiğinde ise tükenmişliğin ($\beta=.594$, $p<.001$) ve öz yeterliğin ($\beta=-.254$, $p<.001$) yabancılaşmayı anlamlı şekilde açıkladığı görülmektedir.

3.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu araştırmada psikolojik danışmanların yabancılaşma, öz yeterlik ve tükenmişliklerinin demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmalarda bağımsız örneklem için t testi ve görev yapılan öğretim basamağı ile yaş açısından yapılan karşılaştırmalarda ise tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Psikolojik danışmanların yabancılaşma, öz yeterlik ve tükenmişliklerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Psikolojik Danışmanların Yabancılaşma, Öz Yeterlik ve Tükenmişliklerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Yabancılaşma	Kadın	134	1.81	.57	201	1.517	.131
	Erkek	69	1.69	.45			
Öz Yeterlik	Kadın	134	3.93	.50	201	-1.110	.268
	Erkek	69	4.01	.39			
Tükenmişlik	Kadın	134	2.90	1.05	201	2.425	.016
	Erkek	69	2.55	.82			

Tablo 3 incelendiğinde psikolojik danışmanların yabancılaşma ($t_{201}=1.517$, $p>0.05$) ve öz yeterliklerinin ($t_{201}=-1.110$, $p>0.05$) cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte psikolojik danışmanların tükenmişliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ($t_{201}=2.425$, $p<0.05$) ve kadınların ($\bar{X}=2.90$), erkeklerden ($\bar{X}=2.55$) daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre cinsiyetin psikolojik danışmanların yabancılaşma ve öz yeterliklerini etkilemeyen bunun yanı sıra tükenmişliklerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Psikolojik danışmanların yabancılaşma, öz yeterlik ve tükenmişliklerinin görev yapılan öğretim basamağına göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Psikolojik Danışmanların Yabancılaşma, Öz Yeterlik ve Tükenmişliklerinin Görev Yapılan Öğretim Basamağına Göre İncelenmesi

Değişken	Görev Yapılan Öğretim Basamağı	n	\bar{X}	S	sd	F	P
Yabancılaşma	İlkokul	65	1.78	.61	2	.157	.855
	Ortaokul	73	1.77	.49	200		
	Lise	65	1.73	.51	202		
Öz Yeterlik	İlkokul	65	4.01	.45	2	1.511	.223
	Ortaokul	73	3.88	.50	200		
	Lise	65	3.98	.45	202		
Tükenmişlik	İlkokul	65	2.61	.88	2	1.806	.167
	Ortaokul	73	2.93	.96	200		
	Lise	65	2.78	1.10	202		

Tablo 4 incelendiğinde psikolojik danışmanların yabancılaşma ($F_{2-200}=.157$, $p>0.05$), öz yeterlik ($F_{2-200}=1.511$, $p>0.05$) ve tükenmişliklerinin ($F_{2-200}=1.806$, $p>0.05$) görev yapılan öğretim basamağına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre görev yapılan öğretim basamağının psikolojik danışmanların yabancılaşma, öz yeterlik ve tükenmişliklerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Psikolojik danışmanların yabancılaşma, öz yeterlik ve

tükenmişliklerinin yaşa göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Psikolojik Danışmanların Yabancılaşma, Öz Yeterlik ve Tükenmişliklerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Değişken	Yaş	n	\bar{X}	S	Sd	F	P
Yabancılaşma	22-24	51	1.70	.45	3	.680	.565
	25-27	64	1.83	.58	199		
	28-32	44	1.80	.54	202		
	33-54	44	1.72	.55			
Öz Yeterlik	22-24	51	3.87	.46	3	.858	.464
	25-27	64	3.97	.46	199		
	28-32	44	3.98	.42	202		
	33-54	44	4.01	.53			
Tükenmişlik	22-24	51	2.85	1.09	3	1.323	.268
	25-27	64	2.92	1.01	199		
	28-32	44	2.71	.86	202		
	33-54	44	2.56	.95			

Tablo 5 incelendiğinde psikolojik danışmanların yabancılaşma ($F_{3-199}=.680$, $p>0.05$), öz yeterlik ($F_{3-199}=.858$, $p>0.05$) ve tükenmişliklerinin ($F_{3-199}=1.323$, $p>0.05$) yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre yaşın psikolojik danışmanların yabancılaşma, öz yeterlik ve tükenmişliklerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile yabancılaşmaları arasında orta düzeyde ve olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu konuyla ilgili olarak ve bu çalışmanın sonucunu destekleyen Larson ve Daniels'in (1998) 32 araştırmayı incelediği çalışmada, psikolojik danışmanların çevreden gördükleri destek ile öz yeterlikleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla psikolojik danışmanların görev yaptıkları kuruma yabancılaşmalarının yani kurumları içerisinde destek görmelerinin öz yeterlikleri ile olumlu yönde ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir araştırmada ise Çağlar (2013) 875 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada yabancılaşma ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Bu sonuca göre bireylerin öz yeterlikleri ile ilişkili olabileceği düşünülen mesleklerine yönelik olumlu tutum ile yabancılaşma arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda Özgözü'nün vd. (2017) yaptıkları araştırmada ise psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile çalıştıkları kurumla bağı ile ilgili olan örgütsel özdeşleşme arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları beraber ele alındığında psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin görev yaptıkları kurum içerisindeki olumlu ya da olumsuz yaşantılardan etkilendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Al-Darmaki'nin (2005) 113 psikolojik danışman ile yaptığı araştırmada öz yeterlik ile kaygı arasında olumsuz yönde, problem çözme becerisi arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Cheng'in vd. (2011) 108 psikolojik danışman ile yaptıkları araştırmada ise öz yeterlik ve olumlu başa çıkma arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur. Bu sonuçlar ise psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin örgütsel süreçler ile ilişkili olduğu gibi bireysel özellikler ile de ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuç ve bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin görev yaptıkları kurum içerisindeki olumlu ya da olumsuz yaşantılar ile çeşitli kişisel özelliklerden etkilendiği ve öz yeterliklerinin yükselmesi ile çalıştıkları kuruma yabancılaşmalarının azaldığı anlaşılmaktadır. Farklı bir ifadeyle kendilerini mesleklerinde yeterli görenlerin kurumlarına daha az yabancılaştıkları ifade edilebilir.

Araştırmada psikolojik danışmanların tükenmişlikleri ile yabancılaşmaları arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Özçınar'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada yabancılaşma ve tükenmişlik arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuç ile bu sonucun paralel olduğu anlaşılmaktadır. Tükenmişliğin nedenlerinin incelendiği araştırmalardan Bardhoshi'nin vd. (2014) 252 psikolojik danışmanla yaptığı çalışmada psikolojik danışmanların, psikolojik danışmanlık dışında işlerle görevlendirilmesinin tükenmişlik yaşamalarına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuyla ilgili olarak Güven'in (2009) okul müfettişleri ile yaptığı araştırmanın sonucunda okul yöneticileri ile psikolojik danışmanlar arasında yeterli iletişimin olmadığı, okullarda görev yapan psikolojik danışman sayısının yetersiz olduğu ve sınıf rehberlik programının etkili şekilde uygulanmadığı görüşlerinin paylaşıldığı bulunmuştur. Aydın vd. (2011) tarafından 260 rehber öğretmen ve 175 okul yöneticisi ile yaptığı araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin psikolojik danışmanların görev kapsamını yeterince bilmedikleri ve kendilerine görev alanlarının dışında çalışmalar yaptırmak istedikleri ortaya koyulmuştur. Bu durumun ise çatışmaları beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Kızıl'ın (2007) psikolojik danışmanlar ve sınıf rehber öğretmenleri ile yaptığı araştırmanın sonucunda rehberlik etkinliklerine ayrılan sürenin yeterli olmadığı, öğretmenler ile psikolojik danışmanlar arasındaki iletişimin yetersiz olduğu, öğretmenlerin rehberlik ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığı ortaya koyulmuştur. Camadan'ın vd. (2016) 20 psikolojik danışman ile yaptıkları araştırmanın sonucunda ise yaşadıkları yabancılaşmanın nedeni olarak "evrak ve idari işlerin yaptırılmak istenmesi gibi görev dışı istek ve beklentiler", "rehberlik hizmetlerinin öğretmenler tarafından önemsiz görülmesi gibi rehberlik hizmetleriyle ilgili olumsuz görüşler" ve "rehber öğretmenlerden görevleri dışında işler beklenmesi gibi rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinin yeterince anlaşılması" durumlarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre rehberlik hizmetlerine yönelik algı, görüş, beklenti ve uygulamadaki bir takım aksaklıkların psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Yapması gereken işten uzaklaşan ve çalışma ortamında yeterli desteği göremeyen bireyin yabancılaşma yaşamasının da muhtemel olacağı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çalıştıkları kurumda karşılaştıkları istenmeyen durumların psikolojik danışmanların motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuca göre bireylerin mesleki olarak tükendikleri ölçüde çalıştıkları kurumda kendilerini yabancılaşmış hissettikleri düşünülmektedir.

Diğer bir sonuç olarak araştırmada psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile tükenmişlikleri arasında orta düzeyde ve olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu sonucu destekler nitelikte Wachter'ın vd. (2008) 249 psikolojik danışmanla yaptıkları araştırmada psikolojik danışmanların öz saygıları ve kendilerini olumlu yönde algılayış biçimleri ile tükenmişlikleri arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Butler'ın (2005) 533 psikolojik danışmanla yaptığı araştırmada psikolojik danışmanların benlik saygıları ile tükenmişlikleri arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur. Öz saygısı, kendini algılayış biçimi ve benlik saygısı gibi değişkenlerinin öz yeterlik ile benzerlik gösterebileceği düşüncesinden hareketle değinilen araştırma sonuçlarının, bu araştırmadan elde edilen sonuç ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bu konuya ışık tutacağı düşünülen Erkan Atik'in (2011) yaptığı araştırmada okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ile eğitim yaşantılarına yönelik memnuniyetin olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu sonuca dayalı olarak öz yeterliği yüksek olan psikolojik danışmanların eğitim yaşantılarına yönelik olumlu bir algı geliştirdikleri ve mesleklerini icra ederken karşılaştıkları problem durumlarında kendilerini yenileme yolunu tercih ederek tükenmişliğin önüne geçtikleri söylenebilir. Belgi (2016) tarafından devlet ve özel liselerde görev yapan psikolojik danışmanlarla yapılan çalışmada ise psikolojik danışmanların kendileri ve meslekleri konusunda yaşadıkları güven duygusunun tükenmişliği azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki tecrübesi fazla olan, bilgi birikimi ve

uygulamalar konusunda etkin olan psikolojik danışmanların tükenmişliklerinin, meslekte yeni olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. Değinilen özelliklerin öz yeterlik ile ilişkili olduğu değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Yukarıda değinilen araştırmaların sonuçları ve bu araştırmanın sonucundan hareketle psikolojik danışmanların kendilerini mesleklerinde yeterli görmeleriyle tükenmişlik yaşamalarının ters orantılı olduğu değerlendirilebilir. Farklı bir ifadeyle kendilerini mesleklerinde yetersiz hisseden psikolojik danışmanların daha fazla bitkinlik, yılgınlık ve enerji kaybı gibi durumlar ile karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde öz yeterlik ve tükenmişliğin rolünün incelendiği bu çalışmada, psikolojik danışmalarda yabancılaşma yaşanmasının öz yeterlik ve tükenmişlik değişkenleri tarafından açıklandığı bulunmuştur. Psikolojik danışmanların öz yeterlikleri yükseldikçe yabancılaşmalarının azaldığı; tükenmişlikleri yükseldikçe de yabancılaşmalarının arttığı sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca öz yeterlikleri yükseldikçe tükenmişliklerinin de azaldığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte psikolojik danışmanların tükenmişliklerinin, öz yeterliklerine göre yabancılaşmanın daha anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin yüksek olmasının çalıştıkları kurumdan ve yaptıkları işten uzaklaşmalarını engellediği söylenebilir. Farklı bir ifadeyle kendilerini mesleklerinde yeterli gören psikolojik danışmanların çalıştıkları kurumun kültürüne daha kolay uyum sağladığı ve bunun sonucunda daha az yabancılaşma yaşadıkları ifade edilebilir. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların yaşadıkları tükenmişliğin artmasının yabancılaşmalarını artıran bir durum olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle psikolojik danışmanların kendilerini mesleki yaşantılarında yorgun, bitkin ve yetersiz hissetmelerinin çalıştıkları kuruma kendilerini daha fazla yabancı hissetmelerine neden olabildiği söylenebilir. Ayrıca psikolojik danışmanların mesleklerinde başarılı ve yetkin olacaklarına olan inançları yükseldikçe mesleklerinde kendilerini daha az yorgun ve bıkmış hissedecekleri anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar beraber değerlendirildiğinde psikolojik danışmanların kendilerini mesleklerinde yetkin olarak algılamamalarının kendilerini daha fazla yıpranmış hissetmelerine yol açacağı ve bu durumun ise çalıştıkları kuruma daha fazla yabancılaşmalarına etki edeceği değerlendirilmektedir.

Yabancılaşmanın demografik değişkenler açısından incelenmesine dayalı olarak cinsiyet değişkenine göre psikolojik danışmanların yabancılaşmaları arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu konuda Fayda Kınık'ın (2010) ilk ve orta dereceli okullardaki 300 öğretmenle ve Temel, Mirzeoğlu ve Mirzeoğlu'nun (2013) ilköğretimde görev yapan 408 beden eğitimi öğretmeniyle yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kesik ve Cömert'in (2014) ilköğretimde görev yapan 719 öğretmenle yaptığı çalışmada ise erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları belirtilmiştir. Benzer şekilde Ataş ve Ayık'ın (2013) ve Çağlar'ın (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada erkeklerin kadınlara göre okula daha fazla yabancılaştığı ortaya koyulmuştur. Boz'un (2014) lisede görev yapan 146 öğretmen ile yaptığı çalışmada ise yalıtılmışlık boyutunda kadın öğretmenlerin, okula yabancılaşma boyutunda ise erkek öğretmenlerin yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda yer alan araştırma sonuçlarının bu araştırma sonucu ile çeliştiği anlaşılmaktadır. Elma'nın (2003), ilköğretimde görev yapan, Eryılmaz'ın (2010) orta öğretimde görev yapan ve Kasapoğlu'nun (2015) ilköğretimde görev yapan öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarda ise yabancılaşmanın cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur. Bu sonuçlar ise araştırmadan elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçta göre psikolojik danışmanların cinsiyetlerinin yabancılaşmalarını açıklayan bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır. Kişinin yaşadığı yabancılaşma üzerinde cinsiyet değişkeni dışında olan çalışanlarla ilişkisinde kullandığı iletişim becerileri, karar verme süreçlerine katılım durumu ve

yönetimin kendisinden beklentileri gibi faktörlerin etkili olabileceği değerlendirilmiştir. Araştırmada psikolojik danışmanların yabancılaşmalarının görev yapılan öğretim basamağına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırma sonucuyla çelişen sonuçlara rastlanmaktadır. Fayda Kınık'ın (2010), ilk ve orta dereceli okullardaki 300 öğretmenle yaptığı araştırmada, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin ortaöğretimde çalışan öğretmenlere göre yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Temel'in vd. (2013), 408 beden eğitimi öğretmeniyle yaptığı araştırmada ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışanlara göre yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bahsedilen sonuçların yanı sıra bu araştırma sonucuna dayalı olarak psikolojik danışmanların yabancılaşmalarının görev yapılan öğretim basamağı açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Değinen öğretim basamaklarında benzer yönetim anlayışı, kurum kültürü ve örgüt iklimi gibi durumların var olabileceği düşünülmüştür. Bunun etkisiyle öğretim basamağının farklılaşmasının psikolojik danışmanların yabancılaşmaları üzerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığı değerlendirilmektedir. Diğer bir sonuca göre psikolojik danışmanların yabancılaşmalarının yaşlarına göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Fayda Kınık'ın (2010), ilk ve orta dereceli okullardaki 300 öğretmenle yapmış olduğu araştırmada ise yabancılaşmada yaşa göre bir farklılığın olmadığı belirtildiğinden bu araştırmanın sonucunu desteklediği söylenebilir. Bu konuda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde; Kasapoğlu'nun (2015) ilkokulda görev yapan 403 öğretmen ile yaptığı çalışmada 36-45 yaşındaki öğretmenlerin yaşı ileri olan öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Boz'un (2014), lisede görev yapan 146 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin 30-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Yukarıda bahsi geçen araştırma sonuçlarının bu araştırma sonucu ile çeliştiği görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç değerlendirildiğinde psikolojik danışmanların yabancılaşmalarının yaşları ile ilgili olmadığı anlaşılmaktadır. Yabancılaşmanın çalışma koşulları, çalışanlara sunulan fırsatlar ya da yaşatılan zorluklarla ilgili bir durum olabileceğinden kişinin yabancılaşmasında yaşın önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öz yeterliğin demografik değişkenler açısından incelenmesine dayalı olarak cinsiyet değişkenine göre psikolojik danışmanların öz yeterlikleri arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçla örtüşür şekilde bu konuda yapılan araştırmalarda psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Aksoy ve Diken, 2009; Bilgiç, 2011; Erkan Atik, 2011). Bu sonuçlardan farklı olarak Gündüz ve Çelikalı'nın (2007) 194 psikolojik danışman üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda; kadınların öz yeterliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın sonucu ise psikolojik danışmanların öz yeterlikleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı yönündedir. Rehberlik hizmetlerini yürüten kişinin cinsiyetinin süreç üzerinde etkili olması istenmeyen bir durumdur. Bu yönüyle psikolojik danışmanların cinsiyetlerinin öz yeterliklerini etkilememesi de verilen hizmetler açısından olumlu bir durumdur. Araştırmada psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin görev yapılan öğretim basamağına göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuçla benzer şekilde Asarlı'nın (2012) çalışmasında görev yapılan öğretim basamağı ile psikolojik danışmanların öz yeterlikleri arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz ve Çelikalı (2007) de yaptıkları araştırmada öz yeterlik ile ilköğretim ya da ortaöğretim kurumlarında çalışma durumunun ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları ve araştırmadan elde edilen sonuç birlikte değerlendirildiğinde psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim basamağının öz yeterlik açısından her hangi bir farklılığa yol açmadığı anlaşılmaktadır. Öz yeterlik bireyin bir işi yapabilmesine yönelik kişisel algısı ile ilgili olduğu için görev yaptığı öğretim basamağının koşul ve olanakların farklılaşmasının bu algı üzerinde tek başına etkili

olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin yaşlarına göre farklılaşmadığıdır. Bu sonuçla benzer şekilde Erkan Atik'in (2011) yaptığı araştırmanın sonucunda psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile yaşları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Aksoy ve Diken'in (2009) yapmış olduğu çalışma da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Dolayısıyla gerek bu araştırmadan elde edilen sonuç gerekse değinilen araştırma sonuçları psikolojik danışmanların yaşlarının öz yeterliklerini açıklayan bir değişken olmadığını göstermektedir. Yaş faktörünün bireyler üzerindeki etkisi farklı olabilmektedir. Örneğin göreve yeni başlayan bir psikolojik danışman idealist düşünceleri sayesinde yüksek bir öz yeterliğe sahip olabilirken; göreve yeni başlayan başka bir psikolojik danışman tecrübesizliği nedeniyle düşük bir öz yeterlik içerisinde olabilir. Benzer şekilde yaşı ileri olan bir psikolojik danışman mesleki tecrübesinin etkisiyle yüksek öz yeterlik sahibi olabileceği gibi eğitimini almadığı güncel konular veya problemler karşısında yaşayacağı zorluklar sonucunda kendisini yetersiz hissedebilir. Dolayısıyla farklı yaş grubundaki bireylerin öz yeterliklerini etkileyen çeşitli değişkenler olabilir. Bu yönüyle yaşın öz yeterlik üzerinde tek başına etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tükenmişliğin demografik değişkenler açısından incelenmesine dayalı olarak kadın psikolojik danışmanların erkek psikolojik danışmanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişlik ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında; Akten'in (2007) kamu ve özel sektörde görev yapan 304, Yıldız'ın (2012) resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 196, Aydemir'in (2014) ilkökul ve ortaokulda görev yapan 178 ve Umay'ın (2015) resmi ve özel ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 230 psikolojik danışmanla yaptığı araştırmalarda kadın öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Belgi (2016) tarafından devlet ve özel liselerde görev yapan 60 psikolojik danışmanla yapılan araştırmaya göre ise erkek psikolojik danışmanların duyarsızlaşma düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmaların aksine Başören'in (2005) 115, Kaya'nın (2009) 260, İkiz'in (2010) 120 ve Çınar'ın (2016) 420 psikolojik danışmanla yapmış oldukları araştırmalarda erkek ve kadın psikolojik danışmanların tükenmişlikleri arasında herhangi anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yukarıda değinilen araştırmalar ve bu araştırmanın sonucu birlikte değerlendirildiğinde tükenmişliğin cinsiyete göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Kadın psikolojik danışmanların erkeklere göre daha fazla tükenmişlik yaşamalarının nedeni ise toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında irdelenebilir. Türkiye'de kadın ve erkeklerden beklenen rollerin adil olmadığı düşünülmektedir. Erkeğin iş yerindeki çalışmalarını yapması onun için çoğunlukla yeterli görülürken aynı durum kadın için geçerli olmamaktadır. Çocukların bakımı, yemek ve temizlik gibi ev işleri de genellikle kadından beklenen rollerdir. Çalışma hayatındaki yorgunluk evdeki işlerin sorumluluğu ile birleşince kadınlarda tükenmişliğin daha fazla yaşanması sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Araştırmada psikolojik danışmanların tükenmişliklerinin görev yapılan öğretim basamağına göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak İkiz (2010) ilköğretimde çalışan 120 psikolojik danışmanla ve Akten (2007) 304 psikolojik danışmanla yaptığı çalışmada duyarsızlaşma boyutunda lisede çalışan psikolojik danışmanların daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen sonuçla örtüşür şekilde Başören'in (2005) 96 psikolojik danışmanla ve Çınar'ın (2016) 420 psikolojik danışmanla yaptıkları çalışmalarda tükenmişliğin görev yapılan öğretim basamağına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla bu sonuçlar ve araştırmadan elde edilen sonuç dayalı olarak görev yapılan öğretim basamağının psikolojik danışmanların tükenmişliğini açıklayan bir değişken olmadığı sonucuna varılabilir. Bilindiği üzere rehberlik hizmetleri problem alanına göre eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Değinilen rehberlik hizmetlerinin içeriği öğretim basamaklarına göre farklılık gösterse de amaç

olarak benzerlik içermektedir. Farklı bir ifadeyle her öğretim basamağında öğrenim gören öğrencinin kazanması gereken becerileri ve çözülmesi gereken problemleri bulunmaktadır. Dolayısıyla psikolojik danışmanlar her ne kadar farklı öğretim basamağında görev yapıyor olsalar dahi kendilerinden beklenen görev ve sorumluluklar benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla psikolojik danışmanların yaptıkları hizmetler öğretim basamağı açısından benzerlik gösterdiğinden, öğretim basamağının tükenmişlikleri üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Araştırmanın diğer bir sonucunda psikolojik danışmanların tükenmişliklerinin yaşa göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Tükenmişlik ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda bu sonuçtan farklı olarak Kaya (2009) 260 psikolojik danışmanla yaptığı çalışmasında 31-40 yaş arasındaki psikolojik danışmanların diğer yaştakilere göre daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. İkiz (2010) 120 psikolojik danışmanla, Yıldız (2012) resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 196 psikolojik danışmanla, Aydemir (2014) ilkokul ve ortaokulda görev yapan 178 psikolojik danışmanla ve Çınar (2016) 420 psikolojik danışmanla yaptıkları çalışmalarda; bu araştırmada olduğu gibi psikolojik danışmanların tükenmişliklerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara dayalı olarak yaşın psikolojik danışmanların tükenmişlikleri üzerinde etken bir rolünün olmadığı anlaşılmaktadır. Göreve yeni başlayan psikolojik danışmanların mesleğe yeni başlama heyecanı ile kendilerini dinamik hissetmelerinin; mesleklerinde tecrübeli psikolojik danışmanların ise deneyimleri sayesinde kendilerini işinde başarılı hissetmelerinin tükenmişlik yaşamalarını engellediği söylenebilir.

Araştırmanın demografik değişkenlerine ilişkin elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde psikolojik danışmanların yabancılaşma ve öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Tükenmişliğin ise kadınlarda daha yaygın yaşandığı anlaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada psikolojik danışmanların öz yeterlik, tükenmişlik ve yabancılaşmalarının yaşları ve görev yapılan öğretim basamağına göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Sonuç olarak psikolojik danışmanların kendisinden, çalıştıkları okuldan, yaşadığı toplumsal, psikolojik ve kültürel ortamdan uzaklaşmaları; duyarsızlaşmaları, enerjisini yitirmeleri ve mesleki yetkinlik algılarının görev yapılan öğretim basamağı ve yaş değişkenleri ile açıklanamadığı savunulabilir. Bununla birlikte psikolojik danışmanların kadın veya erkek olmasının mesleklerinde yıpranmalarında ve enerjilerini kaybetmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

İleride yapılacak araştırmalarda psikolojik danışmanların yabancılaşmaları ile farklı değişkenler (mesleki doyum, mesleki benlik saygısı ve okul iklimi vb.) arasındaki ilişki incelenebilir. Bununla birlikte nitel araştırma çerçevesinde yapılacak görüşmeler ile bu konuda daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilir. Bu araştırma sadece devlet okullarında görev yapan psikolojik danışmanlar ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın bir sınırlılığıdır. İleride yapılacak araştırmalarda özel kuruluşlarda görev yapan psikolojik danışmanlar ile çalışılabilir. Ayrıca psikolojik danışmanların yabancılaşmalarının incelenmesinde yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri de alınarak daha kapsamlı sonuçlara varılabilir. Psikolojik danışmanların yabancılaşma yaşamamaları için öz yeterliklerini arttırıcı ve tükenmişliklerini azaltıcı teorik ve pratik içerikli eğitimler gerçekleştirilebilir. Bireysel ve mesleki gelişime katkı sağlayacak olan bu eğitimler psikolojik danışmanlar için olabileceği gibi yönetici ve öğretmenlere yönelik de olabilir. Bu sayede psikolojik danışmanların yaşadıkları yabancılaşmaya ilişkin farkındalıkları artırılabilir. Bununla birlikte psikolojik danışmanların daha az yabancılaşma yaşamalarına yönelik olarak, okullarda işbirliğine dayalı bir iklimin oluşturulması ve dayanışma esaslı bir kültürün sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, V. ve Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin meslekî tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Ankara.
- Al-Darmaki, F. R. (2005). Counseling self-efficacy and its relationship to anxiety and problem-solving in United Arab Emirates. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 27(2), 323-335.
- Asarlı, Z. (2012). *Okullarda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma özyeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ataş, Ö. ve Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 103-122.
- Avcı, M. (2010). *Rehber öğretmenlerin eş zamanlı görevlendirme uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydemir, S. (2014). *Rehber öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzını algılamaları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniverstesi, İstanbul.
- Aydın, İ., Arastaman, G. vd. (2011). Türkiye’de ilköğretim okulu yöneticileri ile rehber öğretmenler arasındaki çatışma kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 199-212.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Princeton-Hall.
- Bardhoshi, G., Schweinle, A. vd. (2014). Understanding the Impact of School Factors on School Counselor Burnout: A Mixed-Methods Study. *Professional Counselor*, 4(5), 426-443.
- Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Belgi, S. (2016). *Lisede çalışan rehber öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgiç, H. S. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bodenhorn, N. and Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor selfefficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 14-29.
- Boz, M. (2014) *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Butler, J. (2005). *Giving on account of oneself*. Oxford University Press.
- Büyükköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Camadan, F., Kahveci G. vd. (2016). Rehber öğretmenlerde (psikolojik danışmanlarda) yabancılaşma nitel bir araştırma. *IV. Uluslararası Eğitimde Araştırma Kongresi*. Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, 13-15 Ekim, Rize.

- Cheng, S., Liu, G., et al. (2011). Primary and secondary school counseling staff self-efficacy relevant factors. *Psychology*, 2(3), 226-229.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çapri, B. (2013). Tükenmişlik ölçeği-kısa formu ile eş tükenmişlik ölçeği-kısa formu'nun Türkçe uyarlaması ve Psikoanalitik-Varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1393-1418
- Çınar, Y. (2016). *Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. vd. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkan Atik, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fayda Kınık, Ş. F. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Hatunoğlu, Y. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338
- Işıksal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 109-118.
- İkiz, F. E. (2010). Psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(11), 25-43
- Jaeggi, R. (2014). *Alienation*. Columbia University Press.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Kaya, T. (2009). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.
- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Larson, L. M. and Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. ISHK.
- Maslach, C. and Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied And Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. vd. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Melchert, T. P., Hays, V. L. vd. (1996). Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 74(6), 640-644.
- Moyer, M. (2011). Effects of non-guidance activities, supervision, and student-to-counselor ratios on school counselor burnout. *Journal of School Counseling*, 9(5), 1-31.
- Owens, D., Bodenhorn, N. vd. (2010). Self-efficacy and multicultural competence of school counselors. *Journal of School Counseling*, 8(17), 1-20.
- Özçınar, M. (2011). *Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özgözü, S., Bektaş, M., vd. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının genel öz-yeterlik inançları ve örgütsel özdeşleşme algıları. *İlköğretim Online*. 16(3), 1058-1078.
- Öztürk, T. (2014). *Psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki pdr servislerine ilişkin etkililik algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu* (Çev. Sibel, Balcı ve Berat, Ahi.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Pines, A. M. (2005). The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12, 78-88.
- Seeman, M. (1959). On The Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.

- Stickel, S. A. (1991, Feb). A study of burnout and job satisfaction among rural school counselors. *Annual Conference of the Eastern Educational Research Association*, Boston, MA.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. F. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Yayınları.
- Temel, C., Mirzeoglu, N. vd. (2013). An investigation of physical education teachers' work alienation level according to some variables. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 513-519.
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Wachter, C. A., Clemens, E. V. vd. (2008). Exploring school counselor involvement of student stakeholders and school counselor burnout through an Adlerian theoretical framework. *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 432-449.
- Worzbyt, J. C., O'Rourke, K. et al. (2003). *Elementary school counseling: a commitment to caring and community building*. Brunner-Routledge: New York.
- Yıldız, E. (2012). *Eğitimcilerde tükenmişlik (rehber öğretmenler üzerinde bir araştırma)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

SUMMARY

In the related literature, there are studies showing that alienation is also seen among psychological counselors. It is therefore thought that it is important that the psychological counselors deal with this situation in detail and determine its reasons. In the related area review of literature, self-efficacy and burnout have also been found to have an impact on the performance of individuals in the workplace. It is estimated that the variables mentioned in this context may also have an effect on alienation. When the researchers on this subject were examined, it was found that there were no studies that examined alienation, self-efficacy, and burnout together. Therefore, it is evaluated that this research will contribute to body of literature in this direction. It is also envisaged that the outcomes of the alienation of psychological counselors will give the psychological counselors an insight into the development and improvement of work life. However, it is seen that the variables of this research have whether or differentiation in terms of various demographic variables such as age, gender, level of education, working school type and working teaching step. In the context of this research, it is thought that the research variables are important to examine the differentiation situation in terms of gender, working teaching step (primary, secondary and high school) and age variables, which are widely considered to be investigated. In the context of these explanations, the purpose of the study was to examine the role of self-efficacy and burnout on the alienation of psychological counselors.

The model of this research carried out within the framework of quantitative research approach is relational scanning. The research was conducted with 203 psychological counselors working in Trabzon, Rize and Artvin provinces and district in 2016-2017 academic years. 134 of the participants were female (66.00%) and 69 were male (34.00%). In the scope of this research, The School Counselors Self-Efficacy Scale, Burnout Measure-Short Version, Organizational Scale of Alienation and Personal Information Form were used to collect data. An examination of the role of self-efficacy and burnout on the alienation of psychological counselors, which is the aim of the research, was performed by multiple regression analysis. Comparison of in term of gender with t-test, comparison of working teaching step and age with ANOVA was realized.

It has been determined that there is a moderate relationship between the alienation and self-efficacy of psychological counselors in the negative ($r=-.41$), as well as a moderate relationship ($r=-.33$) in the same way when the effect of burnout is controlled. It was also found that there was a moderate relationship between alienation and burnout ($r=.66$) in the positive direction and a moderate relationship ($r = .63$) between the two variables in the positive direction when the effect of this self-efficacy was controlled. It is seen that the psychological counselors, together with the alienation of self-efficacy and burnout, and associated at a high level positively, and that the variables mentioned explain 50% of the alienation and the model created are significant ($R=.71$, $F_{(2-200)}=99.759$, $p<.001$). According to the standardized regression coefficient [β], it is understood that the order of significance on the alienation of the predictor variables is in the way burnout and self-efficacy. In addition, when the calculated t-test results for the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that burnout ($\beta=.594$, $p<.001$) and self-efficacy ($\beta=-.254$, $p<.001$) are significantly explained to alienation. In the research, it was understood that psychological counselors did not differ significantly in their alienation ($t_{201}=1.517$, $p>0.05$) and self-efficacy ($t_{201}=-1.110$, $p>0.05$) compared to gender. However, it has been determined that the burnout of psychological counselors varies significantly according to gender ($t_{201}=2.425$, $p<0.05$), and female have more burnout ($\bar{x}=2.90$) than male ($\bar{x}=2.55$). Psychological counselors found that alienation ($F_{2-200}=.157$, $p>0.05$), self-efficacy ($F_{2-200}=1.511$, $p>0.05$) and burnout ($F_{2-200}=1.806$, $p>0.05$) did not significantly differ according to working teaching step. Moreover, it was determined that the alienation ($F_{3-199}=.680$, $p>0.05$), self-efficacy ($F_{3-199}=.858$, $p>0.05$), and burnout ($F_{3-199}=1.323$, $p>0.05$) of psychological counselors did not significantly differ according to age.

In the future research, the relationship between the alienations of psychological counselors and different variables (occupational satisfaction, professional self-esteem, and school climate etc.) can be examined. However, more detailed information can be reached on this issue with the negotiations to be carried out under qualitative research. In addition, in the examination of the alienation of psychological counselors, more comprehensive results can be obtained by taking the opinions of administrators, teachers, and students.

Doi: 10.14686/buefad.344547

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ortaokul Düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Konuşma Becerisi Kazanımlarına Yönelik Bir Çalışma

Özlem BAYRAK CÖMERT, Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, obayrak@gazi.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3825-595x>

Öz: Ana dili eğitiminin temel dil becerilerinden konuşma becerisi oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuklar okula başladıklarında konuşmayı öğrenmiş durumdadırlar. Çocukların okula başlamasıyla birlikte konuşma becerisinin öğretmenler tarafından geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Konuşma becerisinin ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde geliştirilmesi önemlidir. Ana dilin eğitiminde diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de öğretmenlere rehberlik eden en önemli kaynak “öğretim programı”dır. Bu sebeple “Türkçe öğretim programı” ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı”nda konuşma becerisine ait kazanımlarda sözlü anlatım unsurlarının tamamının verilmesi gerekmektedir. Çağımızda doğru, güzel ve etkili konuşabilmek her meslekte önem kazanmıştır. Bu yazıda, 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımları incelenmiş, programın 2006 yılı (6, 7, ve 8. sınıflar) ve 2015 yılı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programlarıyla karşılaştırılması yapılmıştır. 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) yer alan konuşma becerisi kazanımlarının sözlü anlatım unsurları açısından eksiklikleri tespit edilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: dil becerileri, konuşma becerisi, Türkçe Dersi Öğretim Programı.

A Study on the Acquisitions of Speaking Skill in the 2017 Curricula of Turkish Language Course on Secondary School Level (5th, 6th, 7th and 8th Grades)

Abstract: The speaking skill, which is among basic language skills of mother tongue teaching, has great importance. When the children start going the school, they have already learned how to speak. It is aimed that their speaking skill are improved by teachers as they start to school. It is important to develop the speaking skill at primary, middle and high school grades. The most important source that leads the teachers for the education of speaking skill same as the other skills of the teaching of mother tongue is the "curriculum". For this reason, all the principles of the verbal lecture should be given at attainments related to speaking skill of "Turkish language curriculum" and "Turkish language and literature curriculum ". Being able to speak accurately, beautifully and impressively has become important for every profession in this age. In this article, attainments of speaking skills of the 2017 Turkish curriculum (5, 6, 7 and 8th grades) are investigated and compared with the Turkish curriculums of 2006 (6, 7 and 8th grades) and 2015 (5, 6, 7 and 8th grades). Deficiencies in terms of verbal lecture elements of speaking skill attainment existed in the 2017 Turkish curriculum (5, 6, 7 and 8th grades) are identified and proposals are given.

Key Words: language skills, speaking skill, Turkish Language Curriculum.

1. GİRİŞ

Dil, kültür ile birlikte öğrenilir. Bu sebeple dil, kültürün taşıyıcısıdır. Dil ve kültür, eğitim yoluyla nesillere aktarılır. Dilin, eğitimin ve kültürün temel ilkesi “millî” olmasıdır. “Millî” olma durumu beraberinde ana dili eğitimi getirmektedir. Ana dili eğitimi verilirken dil becerilerinden faydalanılması söz konusudur. Ana dili eğitimi gerçekleştirmek için dil becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple dil becerileri bağlamında dil, ana dili, eğitim, eğitim ve öğretim programı, konuşma becerisi hususlarında aktarımlarda bulunmak faydalı olacaktır.

Anlamayı ve anlatmayı gerçekleştiren dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde önemli rolü olan doğal bir araçtır. Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce, hayallerini zenginleştirebilmeleridir (MEB, 2006, s. 2). Dil, kuşaktan kuşağa aktarılabilen; kültürün koruyuculuğunu, taşıyıcılığı yapan sosyal bir kurumdur (Korkmaz, 2003, s. 2). Toplum içerisinde yaşanıldığı için dil kullanılmaktadır. Sosyal bir varlık olan bireyin iletişim aracı olarak kullandığı dili beceri hâline dönüştürebilme süreci, eğitim ve öğretim hayatında gerçekleşmektedir. Dil öğretiminin esası, ana dili öğretimidir. “Çocuklar aynı nesne ve hareketlere aynı kelimelerin ad olarak verildiğini algılayıp şartlı refleks ve hafıza yoluyla dili edinirler” (Ercilasun, 2000, s. 4). Dilin işlevlerinin zenginliği ve sürekliliği, dilin algılanma esaslarını oluşturmaktadır.

Ana dili öncelikle anneden, aile çevresinden, ilişkili çevrelerden öğrenilen, bireyin bilinçaltına yerleşen ve insanın toplumla bağlarını güçlü bir şekilde kurmasını sağlayan dildir (Aksan, 2003, s. 81). Ana dilini iyi öğrenmiş bir birey, kendisine sözlü ve yazılı olarak aktarılmaya çalışılan duygu ve düşünceleri doğru şekilde kavrar. Kavradıkları üzerinde düşünerek kendi kavram dünyasını oluşturur. Ana dilin birey ve toplum üzerinde işlevlerini yerini getirebilmesi için bireylere eğitim süreci içerisinde dil becerilerinin sistematik olarak kazandırılması gerekir (Ünalın, 2006, s. 1).

Aynı dili konuşan insanlar, “millet” adı verilen sosyal topluluğun temelini oluştururlar. Duygu ve düşünceyi bireylere aktaran dil, insanları bir yığın olmaktan kurtarıp duygu ve düşünce birliği olan bir millet hâline getirir (Kaplan, 1999, s. 35). Ana dili kavramı, dilde birlik olgusuyla millet olma bilincinin birlikte değerlendirilmesiyle anlam taşımaktadır. Doğduğumuz günden bugüne ailede başlayan ana dili eğitiminin serüveni, eğitim ve öğretim basamaklarında dil becerileri kazandırılarak devam ettirilmelidir. Bireylerin mesleki yaşamlarında da ana dili hassasiyetini sürdürmeleri önem arz etmektedir.

Eğitimin amacı, insanların sosyal yaşamlarına ve çağlarına uygun tutum, davranış değişikliğini oluşturmaktır (Kavcar, 1999, s. 1). Eğitim, bireyin içinde bulunduğu millî, manevi ve kültürel değerlerle birlikte yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık vb. davranışlar kazanılmasını sağlayan süreçtir (MEB, 2017a, s. 3). Bir birey eğitim ve öğretime üç şekilde hizmet edebilir: 1. Kuramcı (teorisyen) olarak 2. Araştırmacı olarak 3. Uygulamacı olarak (Kavcar, 1999, s. 1). Bireylerin hayata sağlıklı bir şekilde hazırlanabilmeleri için eğitim ve öğretim aşamalarının kuramcılar, araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından doğru olarak yapılandırılması önemlidir. Bu sebeple ana dili eğitiminde eğitim ve öğretim programlarının kapsamları, uzmanlar tarafından bütün yönleri ve işlevleriyle değerlendirilerek eğitim dünyasının hizmetine sunulmalıdır.

Eğitim programı; öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinliklerle sağlanan öğrenme yaşantıdır. Öğretim programı ise okulda veya okul dışında bireye kazandırılması hedeflenen öğretilmek istenen bir dersin tüm etkinliklerini kapsayan yaşantı sistemidir

(Demirel, 2012, s. 6). Bireylerin eğitim ve öğretim programlarının etkinliklerini yaşamının bir parçası hâline getirip alışkanlığa dönüştürmesi gerekmektedir. Aksi takdirde eğitim ve öğretim sürecini alışkanlık hâline getiremeyen bireyler, okul çağı bittikten sonra mesleki yaşamlarında eğitim ve öğretimin hedefine uygun nesiller olarak yetişemeyeceklerdir. Bu bakış açısından yola çıkarsak Türkçe dersi öğretim programı tüm bireyler için oldukça önemlidir. Türkçe dersi öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin genel amaçlar çerçevesinde öğretim programına hâkim olmaları gerekmektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2017a, s. 10).

2006, 2015, 2017 yılı Türkçe dersi öğretim programlarının yapısı ve işlevi hususunda değerlendirmelerin aktarılması, Türkçe dersi öğretim programının çerçevesini belirlemede önemli rol oynamaktadır.

2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde gerçekleştirmesidir. Türkçe öğretiminin verimli olabilmesi için öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonun sürekli olarak desteklenmesi gerekir (MEB, 2006, s. 3). Dil; bireylerin zihinsel becerilerini geliştirme, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme ve bilgi edinmede oldukça önemlidir. Öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve mesleki gelişim süreçlerini kolaylaştırmada dil ve zihinsel becerilerin gelişimi önemli rol oynar (MEB, 2015, s. 3). Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer alanların tamamında öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki beceriler edinmenin temeli olarak değerlendirmektedir (MEB, 2017a, s. 10). Bütün bilim adamları, dil becerilerinin ne kadar öğretileceği ve nasıl öğretileceği hususunu "algılamaya yönelik, iletişime yönelik, işlevsel, planlama becerisine yönelik olmak" şeklinde değerlendirmektedirler (Yalçın, 2002, s. 33-35). Programın hedefleri olan kazanımların nitelikleri önemlidir. Programla hedeflenen bireyin hayatını güvenli, başarılı ve mutlu bir şekilde sürdürmesini sağlamaktır. Bunun için programın eksiksiz ve uygulamada ikileme yer bırakmayacak şekilde açık ve net olması önemlidir (Güzel ve Karadağ, 2013, s. 47). Türkçe Dersi Öğretim Programı, bireyleri dil becerilerinin kazanımlarıyla

hayata hazırlamayı hedeflemektedir. Ana dili eğitiminde yer alan temel dil becerilerinden konuşma becerisi bu açıdan değerlendirildiğinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Konuşma becerisinin öneminden yola çıkarak gerçekleştirilen bu çalışma, 2017 yılında yeniden düzenlenen Türkçe öğretim programında (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarını sözlü anlatım unsurları açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2017 yılı Türkçe dersi öğretim programının (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, durum tespit çalışmasıdır. Çalışmanın verileri nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yoluyla tespit edilmiştir. Doküman incelemesi "Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187).

Bu çalışmada, 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarının durum tespiti tablolar hâlinde verilmiştir. Belirtilen durum tespitinden sonra kazanımlara öğretim programına yapıcı olması hasebiyle katkı ifadelerinin yazılması uygun görülmüştür.

3. BULGULAR

Konuşma becerisi ele alınırken konuşmanın fiziksel niteliği, fizyolojik niteliği, psikolojik niteliği, toplumsal niteliği şeklinde değerlendirilmelidir (Demirel, 2003, s. 90). Ayrıca konuşma becerisi, konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarıyla da ifadelendirilmelidir (Yalçın, 2002, s. 100-124). Bu sebeple konuşmayı sadece iletişim aracı olarak değerlendirmememiz gerekmektedir. Konuşmanın diğer özelliklerinin de sorgulanması önemlidir. Konuşma becerisine Türkçe dersi öğretim programlarının bakış açısının nasıl olduğuna dair değerlendirmenin yapılması önemlidir.

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili yoldur. Öğretim programında, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006, s. 6).

Konuşma; bireyin sosyal yaşamında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal, gözlemlerini ifade etmesini meydana getirir. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru, rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2015, s. 6). 2006 ve 2015 yılı Türkçe dersi öğretim programlarında, konuşma becerisinin toplumsal ve zihinsel özelliklerinin öne çıkarıldığı gözlemlenmiştir.

Konuşma eğitimi, 4-16 yaşlarında ciddi ve sağlıklı bir şekilde verilmemişse ileri yaşlarda konuşma eğitiminin başarılı olması güçleşmektedir (Yalçın, 2002, s. 144). Çocuklar okula başladıklarında konuşmayı öğrenmiş durumdadırlar. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte konuşma becerisinin öğretmenler tarafından geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ana dili eğitiminde diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de öğretmenlere rehberlik eden en önemli kaynak "öğretim programı"dır.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin kazanımları incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda kazanımların bazı açıklama cümlelerinde yer alan kelime veya ifade farklılıklarının dışında aynı verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 1

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımları (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

(1. Kazanım: Hazırlıklı konuşma yapar.)

Sınıf Düzeyi	Açıklamalar
5	Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova ¹ yapmaları sağlanır.
6	Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.
7	Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.
8	a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanımları, sunu hazırlamaları sağlanır. b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.

Tablo 2

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımları (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

(2. Kazanım: Hazırlıksız konuşma yapar.)

Sınıf Düzeyi	Açıklamalar
5	Açıklama yazılmamış.
6	Açıklama yazılmamış
7	Açıklama yazılmamış.
8	Açıklama yazılmamış.

Tablo 1 ve Tablo 2 birlikte incelendiğinde Öğretim programında birinci kazanım olan “Hazırlıklı konuşma yapar.” ve ikinci kazanım olan “Hazırlıksız konuşma yapar.” yerine “Konuşmalarının türünü belirler.” kazanımının verilmesi gerekmektedir. Bu kazanımın açıklaması olarak da “Hazırlıklı konuşmalar yapar.” ve “Hazırlıksız konuşmalar yapar.” cümleleri yazılmalıdır. Çünkü öğrencilerin hem hazırlıklı konuşma hem de hazırlıksız konuşma türünde de sözlü anlatım unsurlarına uygun konuşmalar yapmaları beklenmektedir.

Tablo 3

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımları (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

(3. Kazanım: Konuşma stratejilerini uygular.)

Sınıf Düzeyi	Açıklamalar
--------------	-------------

¹ “prova” kelimesinin Türkçe Sözlük’te köken bilgisi, “İtalyanca” olarak belirtilmektedir. “Bir şeyin amacına uygun, istenilen düzeyde olup olmadığını anlamak için yapılan deneme” (TDK, 2009, s. 1629) anlamında kullanılan “prova” kelimesinin yerine “deneme” kelimesinin kullanılması gerekliliği üzerinde düşünülmelidir.

5	Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
6	Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
7	Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
8	Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Konuşma stratejilerini uygular." kazanımının öğretmenlerimizin eğitim bilimleri literatürüne hâkimiyeti açısından değerlendirilerek "hedef, strateji, yöntem, teknik" başlığıyla ele alınması gerekmektedir. 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1, 2, 3, ve 4. sınıflar) "Konuşma stratejilerini uygular." kazanımının altında yer alan açıklamalar (göz teması, işitilebilir ses tonu, nezaket kuralları vb.) "strateji, yöntem, teknik" kavramlarının anlaşılmadığını ve bilgi karışıklığı yaşandığını ispatlamaktadır.

Öğretme stratejilerinin belirlenmesi, kullanılacak araç ve gereçleri, yöntem ve teknikleri işaret edebilir, öğrenme ve öğretme durumları için uygun seçenekler oluşturabilir. Hedef (Bilişsel Alan): Bilgi; strateji: sunuş; yöntem: anlatma; teknik: gösteri, beyin fırtınası (Demirel, 2012, s. 148-149).

Bu sebeple "Konuşma stratejileri uygular." kazanımının açıklama cümlesi şu şekilde belirtilmelidir:

- Öğrencilerin "hedef (bilişsel alan)" kavramını ve örneklerini öğrenmesi sağlanır.
- Öğrencilerin "strateji" kavramını ve örneklerini öğrenmesi sağlanır.
- Öğrencilerin "yöntem" kavramını ve örneklerini öğrenmesi sağlanır.
- Öğrencilerin "teknik" kavramını ve örneklerini öğrenmesi sağlanır.

Tablo 4

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımları (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

(4. Kazanım: Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.)

Sınıf Düzeyi	Açıklamalar
5.sınıf	Açıklama yazılmamış.
6.sınıf	Açıklama yazılmamış.
7.sınıf	Açıklama yazılmamış.
8.sınıf	Açıklama yazılmamış.

2017 yılı Türkçe dersi öğretim programında "Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır." kazanımının açıklama cümleleri şu şekilde belirtilmelidir:

- Öğrencilerin konu içeriğine uygun "jestler" yapmaları sağlanır.
- Öğrencilerin konu içeriğine uygun "mimikler" yapmaları sağlanır.
- Öğrencilerin dinleyici kitlesi ile "göz teması kurma"sı sağlanır.

- Öğrencilere “heyecan kontrolü”nün önemi vurgulanır.
- Öğrenciler, vücutlarının dik durmasının öneminin hasebiyle “dik duruş” sergilemesi hususunda teşvik edilir.

Tablo 5

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımları (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
(5. Kazanım: Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.)

Sınıf Düzeyi	Açıklamalar
5.sınıf	Açıklama yazılmamış.
6.sınıf	Açıklama yazılmamış.
7.sınıf	Açıklama yazılmamış.
8.sınıf	Açıklama yazılmamış.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” kazanımı, 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda şu şekilde yer almaktadır:

“Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.” (MEB, 2006, s. 23).
“Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.” (MEB, 2006, s. 21). 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan yola çıkarak açıklama cümlesi şu şekilde belirtilmelidir:

- Öğrencilerin sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü kullanmaları sağlanır.
- Öğrencilerin yeni öğrendiği kelimeleri, atasözlerini, deyimleri kullanmaları teşvik edilir.

1337

Tablo 6

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımları (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)
(6. Kazanım: Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.)

Sınıf Düzeyi	Açıklamalar
5.sınıf	Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.
6.sınıf	Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.
7.sınıf	Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.
8.sınıf	Açıklama yazılmamış.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanımının öğretmenlerimizin dil bilgisi literatürüne hâkimiyeti açısından değerlendirilerek “cümle bağlayıcısı niteliğindeki bağlaçlar” başlığıyla alınması gerekmektedir.

Cümle bağlayıcısı niteliğindeki bağlaçların söz içinde anlam ve görev ayrılıkları bakımından; açıklama, amaç bildirme, anlam güçlendirme, benzerlik gösterme, duraksama, ekleme, fırsat, hatırlama, olasılık, istek, istisna, merak ve olumsuzluk bildirme, onaylama, öncelik verme, öyle sayma (farz etme), özetleme, reddetme, sebep, sıralama ve sonuç

bildirme, soru yöneltme, şart veya şüphe bildirme, tahminde bulunma, tamamlama, teklif yapma, üsteleme, yaklaşma, yeğleme, zıtlık bildirme gibi işlevleri vardır (Korkmaz, 2003, s. 1124).

Bu sebeple “konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanımının açıklama cümlesi şu şekilde belirtilmelidir:

- Öğrencilerin “açıklama” bildiren cümle bağlayıcılarını öğrenmeleri sağlanır.
- Öğrencilerin “sonuç” bildiren cümle bağlayıcılarını öğrenmeleri sağlanır.
- Öğrencilerin “üsteleme” bildiren cümle bağlayıcılarını öğrenmeleri sağlanır.
- Öğrencilerin “sebepl” bildiren cümle bağlayıcılarını öğrenmeleri sağlanır.
- Öğrencilerin “zıtlık” bildiren cümle bağlayıcılarını öğrenmeleri sağlanır.
- Öğrencileri daha başka işlevlerde kullanılan cümle bağlayıcıları öğrenmeleri sağlanır.

Tablo 7

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımları (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

(7. Kazanım: Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.)

Sınıf Düzeyi	Açıklamalar
5.sınıf	Açıklama yazılmamış.
6.sınıf	Açıklama yazılmamış.
7.sınıf	Açıklama yazılmamış.
8.sınıf	Açıklama yazılmamış.

1338

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımında alıntı kelime ve yabancı kelime kavramlarının belirtilmesi önem arz etmektedir. “Türkiye Türkçesinin kelime türlerinden ve dilin söz varlığını genişletme yollarından biri de yabancı dillerden kelime alımıdır” (Korkmaz, 2003, s. 179). Korkmaz’a göre bu iki şekilde gerçekleşmektedir: 1. Alıntı kelimeler: Dile eski dönemlerde girmiş, Türkçenin kendi ses yapısına, çekim ölçülerine uyarlanarak ve toplum tarafından kolayca anlaşılır duruma gelmiş yerleşmiş kelimelerdir. Örnek: Edepl “toplumdaki törelere uygun davranma, incelik” (<edeb); Çerez “asıl yemekten sayılmayan yiyecek; yemek dışında yenilen yaş ve kuru yemişler” (<R. kerasi) (Korkmaz, 2003, s. 180). 2. Yabancı kelimeler: Dilimize girmiş Türkiye Türkçesinin ses yapısına uymayan biçimleri ile kullanılan ödünç kelimelerdir. Örnek: Festfud “ayak üstü yemek, atıştırmak” (<İng. Fastfood); Fiks menü “ tek liste yemek” (<Fr. Fixmenu) (Korkmaz, 2003, s.185-188).

Bu sebeple “konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımında açıklama cümlesi şu şekilde belirtilmelidir:

- Öğrencilere “alıntı kelime” kavramını ve örneklerini öğrenmeleri sağlanır.
- Öğrencilere “yabancı kelime” kavramını ve örneklerini öğrenmeleri sağlanır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretim programlarının çağın gereğine göre ve bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi, yapılandırılması yadsınamaz bir gerekliliktir. Bu çalışmada, yeniden düzenlenen

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil becerilerinden konuşma becerisi kazanımları, yeni bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretim programlarının önemli bir yeri vardır. Özellikle dil becerilerinden biri olan konuşma becerisinin geliştirilmesi, okul çağında üç aşamalı olarak gerçekleşmektedir. Bireylerin ilkökul, ortaokul ve lise dönemlerinde doğru ve etkili bir konuşma becerisi kazanmış olmaları son derece önemlidir. Bu noktada Türkçe dersi (ortaokul) öğretim programlarını hazırlayanların ilkökul (Türkçe) ve lise (Türk Dili ve Edebiyatı) öğretim programlarını da incelemeleri gerekmektedir. İlkokul, ortaokul ve lise düzeylerinin ana dili eğitiminde bir silsileye sahip olması önemlidir. Öğretim programları arasında bir bütünlük ve devamlılık olmalıdır. Ancak 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul-ortaokul) ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (lise) (MEB, 2017b, s. 31-34) kazanımlarda kullanılan terimler ve sözlü anlatım unsurlarına yaklaşımlar açısından değerlendirildiğinde programların bütünlük ve devamlılık sürecine sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Konuşma becerisinin temeli, sözlü anlatım unsurlarıdır. Bu sebeple sözlü anlatım unsurlarının Sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından öğrenilmesi önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerine sözlü anlatım unsurlarını kullanma açısından örnek teşkil etmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin sözlü anlatım unsurlarını strateji, yöntem ve teknik açısından öğrencilerine nasıl öğreteceğini öğrenmeleri de gerekmektedir. Türkçe öğretmenleri derslerinde, öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşmayı sağlayacak etkinliklere ve uygulamalara yer vermelidir. Bu sebeple strateji, yöntem ve teknik kavramlarının anlamlarını bilerek uygulama alanına yerleştirebilmelidir.

Öğrencilerin hayata hazırlanabilmeleri için neyi anlatacağı değil, nasıl anlatacağı önem kazanmaktadır. Bu aşamaları üniversite eğitiminde sağlıklı ve etkili bir şekilde tamamlayan öğretmenler, öğretim programını anlayacak ve uygulayacaktır. Bu sebeple öğretim programlarının anlaşılır, açıklayıcı ve uygulanabilir bir nitelikte olması gerekmektedir. Öğretim programında, kazanımların altında açıklama cümlelerinin varlığı mutlaka düşünülmelidir. Çünkü bütün Türkçe öğretmenlerinin aynı kazanımdan aynı ifadeleri anlaması ve bunu uygulamaya yansıtabilmesi gerekmektedir. Bireylerin mesleki ve özel yaşamlarında, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle duygu ve düşüncelerini güzel, doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilecekleri açıktır. Mühendis, tıp doktoru, avukat, öğretmen vb. hangi meslek grubu olursa olsun etkili iletişimin temeli olan sözlü anlatım unsurları, bireylerin meslek ve özel yaşamlarının çizgisini olumlu yönde etkileyecektir. Konuşma becerisinin eğitime yaşamın her alanında ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin üniversitede farklı disiplinlerde alacakları eğitim sürecinde ve meslek hayatlarında kullanacakları kendini ifade etme yeterliliği son derece önemlidir.

Bu çalışmada, konuşma becerisinin bütün özelliklerinin kazanımlarda yer almadığı tespit edilmiştir. Sözlü anlatım unsurları, konuşma becerisi kazanımlarının değerlendirilmesinde kullanılmalıdır. Kazanımların bazılarının açıklamalarının yapılmamış olması ya da eksik yapılmış olması öğretim programının anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. 5, 6, 7 ve 8. sınıflar olarak kazanımların ayrı ayrı yazılmış olması, kazanımlarda farklılık olduğunu düşündürmektedir. Ancak öğretim programı incelendiğinde, bütün sınıf seviyelerinde aynı kazanımların yazıldığı belirlenmiştir. Kazanımların bazı açıklama cümlelerinde kelime veya ifade farklılıklarına yer verilmiştir. Buradan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi kazanımları belirtilirken sınıf seviyesi farkının gözlemlenmediği söylenebilir.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin kazanımları değerlendirildikten sonra "sözlü anlatım unsurları" bakış açısıyla ek kazanımlar şu şekilde yazılabilir:

1. Konuya ilişkin olarak araştırma, inceleme, gözlem yapar.
2. Konuşma metni hazırlar.
 - Öğrencilerin konuşmasını bir ana fikir çerçevesinde etrafında oluşturması sağlanır.
 - Öğrencilerin konuşmasındaki ana fikri, yardımcı fikirlerle zenginleştirilmesi sağlanır.
 - Öğrencilerin konuşmasında konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanması sağlanır.
 - Öğrencilerin konuşmasında olayları ve bilgileri, düzenli bir şekilde ifade etmesi sağlanır.
 - Öğrencilerin konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurması sağlanır.
 - Öğrencilerin konuşmasında amaç-sonuç ilişkisi kurması sağlanır.
 - Öğrencilerin konuşmasında kitle iletişim araçlarından yararlanmaları sağlanır.
 - Öğrencilerin konuşmasında materyal tasarımları sağlanır.
3. Konuşma metnine uygun olarak konuşma kartları (fişleri) hazırlar.
4. Standart Türkçe (İstanbul Türkçesi) ile konuşur.
 - Öğrencilerin ağız² özelliklerine göre konuşmamaları sağlanır.
5. Türkçenin dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurar.
 - Öğrencilerin Türkçenin ses, biçim ve cümle yapısına uygun konuşması sağlanır.
6. Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.
 - Öğrencilerin konuşmaya uygun hitap ifadeleriyle başlaması sağlanır.
 - Öğrencilerin konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanması sağlanır.
 - Öğrencinin bulunduğu ortama uygun bir konuşma üslubu geliştirmesi sağlanır.
 - Öğrencinin konuşmasını teşekkür cümlesiyle bitirmesi sağlanır.
 - Öğrencinin konuşmasını verilen sürede bitirmesi sağlanır.
7. Konuşmasında diksiyona³ önem verir.
 - Öğrencilerin konuşmanın fiziksel unsurları ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanır.
 - Öğrencilerin akıcı ve kesintisiz konuşması için diyafram⁴ nefesinin kontrol becerisini geliştirmeleri sağlanır.
 - Öğrencilerin boğumlanma⁵, telaffuz, artikülasyon kelimelerinin aynı anlamı taşıdığını öğrenmeleri sağlanır.
 - Öğrencilerin alfabedeki bütün seslerin doğru çıkış yerlerini öğrenmeleri ve her sesi doğru ve etkili çıkarmaları sağlanır.
 - Öğrencilerin tekerleme söylemeleri teşvik edilir.
 - Öğrencilerin Türk Dil Kurumu “Sesli Türkçe Sözlük”ten yararlanmaları sağlanır.
 - Öğrencilerin konuşurken bazı sözcükleri ve heceleri daha baskılı söylemesi sağlanır.
 - Öğrencilerin vurgu⁶ yapmanın konuşmaya duygu değeri kazandıracağını bilmeleri sağlanır.

² Türkçe Sözlükte “ağız” kelimesi bir dilin sınırları içinde, bölgelere ve sınıflara göre değişen söyleyiş özelliği (TDK, 2009, s. 34) şeklinde açıklanmaktadır.

³ Diksiyon: “Seslerin, sözlerin, vurguların, anlam ve heyecan duraklarını kurallarına uygun olarak söyleme biçimi” (TDK, 2009, s. 525).

⁴ Sesin oluşumu, ciğerlerimize aldığımız havanın karın boşluğu ile üst solunum yollarını birbirinden ayıran diyafram, göğüs kasları ve göğüs kafesinin birbiri ile uyumlu bir şekilde çalışmasıdır (Yalçın, 2002, s. 101).

⁵ Boğumlanma: “Ciğerlerden gelen havanın, ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemeye uğrayarak ses olarak çıkması, telaffuz, artikülasyon” (TDK, 2009, s. 294).

⁶ Vurgu: “Konuşma, okuma sırasında bir hece veya kelime üzerine diğerlerinden daha farklı olarak yapılan baskı (TDK, 2009, s. 2097).

- Öğrencilerin konuşurken coşku, öfke, sevinç, üzüntü vb. duyguları sesindeki ton⁷ değişikliğiyle aktarabileceği sağlanır.
- Öğrencilerin duraklamanın⁸ konuşurken noktalama işaretleriyle gerçekleştiğini veya iki sözcük arasında anlam bakımından durulması gerekliliğini bilmeleri sağlanır.
- Öğrencilerin şiir okumaları sağlanır.

8. Konuşmasında gereksiz sesler ve kelimeler kullanmaktan kaçınır.

- Öğrencilerin konuşma sırasında “hım, ııı, eee, aaa” gibi sesleri kullanmamaları sağlanır.
- Öğrencilerin konuşma sırasında “işte, hani, şey, yani, atıyorum” gibi gereksiz kelimeleri kullanmamaları sağlanır.

9. Tekrara düşmeden konuşur.

- Öğrencilerin konuşma sırasında sözcük ve cümle düzeyinde tekrar yapmamaları sağlanır.

10. Konuşmalarında yaratıcı dramadan yararlanır.

Okul öncesi dönemden itibaren eğitimin her aşamasında yararlanılan drama alanı, konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin kendilerini tanıyabilmeleri, özgüvenlerini geliştirebilmeleri, etkili ve doğru iletişimler sağlayabilmeleri için drama etkinliklerinin öğretmenler tarafından uygulanması gerekmektedir. “Eğitimde drama” ifadesinden yola çıkarak “yaratıcı drama” olarak kazanımımızı yerleştirebiliriz.

Yaratıcı drama, çok iyi yoğunlaşma ve dikkatle etkisini gösterir. Karşılıklı diyaloglara ve sunum içindeki taklitlere dikkat edilmesi önemlidir (Aytaş, 2008, s. 19). Drama eğitiminin 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.” (MEB, 2006, s. 20) ve 2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Farklı türdeki metinleri dramatize eder.” (MEB, 2015, s. 26) kazanımlarıyla önemi dile getirilmiştir. Bu kazanıma açıklama cümlesi olarak şu ifade yazılabilir:

- Öğrencilerin konuşmalarında yaratıcı dramadan yararlanmaları sağlanır.

11. Konuşmaların değerlendirmesini yapar.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın “Öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı” başlığında (MEB, 2017a, s. 7) “Konuşmaların değerlendirmesini yapar.” kazanımı anlatılmaktadır. Ancak konuşma becerisi kazanımları içerisinde bu ifadenin yer almadığı tespit edilmiştir. Değerlendirme çalışmalarında, kazanımlara öğretmenin yanı sıra öğrencilerin kendi kendilerine yapacakları değerlendirmelerle ulaşmalarını sağlamak önemlidir. Bu öğrencilerin hem öz güvenlerini, öz denetimlerini geliştirecek hem de öğrencilere öğrenmeyi öğrenmenin yolunu gösterecektir. Bu sebeple öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme çalışmaları uygulanmalıdır (MEB, 2017a, s. 8). Bu kazanımın açıklama cümleleri ise şu şekilde verilebilir:

- Öğrencilerin, konuşmalarının değerlendirmesini yapması sağlanır.
- Öğrencilerin konuşmaların akran değerlendirmesini yapması sağlanır.
- Öğrencilerin konuşmaların grup değerlendirmesini yapması sağlanır.

⁷ Ton: “İnsan veya çalgı sesini yükseklik, alçaklık derecesi” (TDK, 2009, s. 1989).

⁸ Durak: “Konuşmada anlamın gerektirdiği biçimde kelimeler arasındaki ses kesintisi” (TDK, 2009, s. 576).

Sözlü anlatım unsurlarından temelini alan bu bahsi geçen ek kazanımların Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma öğrenme alanına yerleştirilmesi, dikkatle ele alınması gereken bir husustur. Çok yönlü bir beceri olan konuşma becerisinin geliştirilmesi, kazanımların ve kazanımlara dayalı olarak gerçekleştirilecek öğrenme etkinliklerinin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda uygulanabilir, anlaşılır ve beceri geliştirme odaklı kazanımların varlığına ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama*. Ankara Akçağ.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A.
- Ercilasun, A. B. (2000). Yirmi birinci yüzyıla girerken millî kimlik oluşturmada dilin önemi, *Türk Dili*, 1 (579), 3-6.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8.sınıflar) eleştirel bir bakış, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 45-52.
- Kaplan, M. (1999). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Gülensoy, T., Parlatır, İ., Zülfikar, H. ve Birinci, N. (2007). *Türk dili ve kompozisyon*. Bursa: Ekin.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2017a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017b). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Language, which helps us understand and narrate, is a natural tool that ensures communication among people and plays an important role in all learning activities. Mother tongue is the language that is initially learned from the mothers, the family circle, the related environments and is imbedded in the subconscious of an individual, and builds strong bonds with society. One of the common goals of educational activities is to enable individuals to acquire the ability to use the native language correctly and effectively. In this context, curricula have an important role and function.

The Turkish Language Curricula, renewed in 2017, overlaps with the previous curricula to a great extent in terms the basic philosophy of teaching; the methods and techniques in use. However, the structure of learning areas has some deficiencies considering the acquisition statements and explanatory sentences that should be taken into consideration in the realization of these acquisitions.

This study was conducted to investigate the acquisitions of speaking skill in the 2017 Turkish Language Curricula on the level of the 5th, 6th, 7th and 8th grades. The data of the case study was determined by qualitative research techniques through document review. In the study, the acquisitions of speaking skill in the 2017 Turkish Language Curricula on the level of the 5th, 6th, 7th and 8th grade are presented in tables and a number of skill-oriented example acquisition statements are proposed based on the basic approaches and understandings that guide the curricula.

After evaluating the speaking skills of the 2017 Turkish Language Curricula on the level of the 5th, 6th, 7th and 8th grade, the following acquisition statements and explanations are suggested:

1. Can research, examine and observe the topic.
2. Can prepare a speech text.
 - It is ensured that the students speak around a main idea.
 - It is ensured that the students enrich the main idea with the supporting ideas.
 - It is ensured that the students develop their thoughts in accordance with the characteristics of the subject.
 - It is ensured that the events and the information are expressed in a regular way in the speeches of the students.
 - It is ensured that the students establish cause-effect relationships in their speech.
 - It is ensured that the students establish purpose-result relationship in their speech.
 - The students are provided with the opportunity to use mass media in their speech.
 - It is ensured that students design materials in their speech.
3. Can prepare speech cards in accordance with the speech text.
4. Can speak in Standard Turkish (Istanbul Turkish).
 - It is ensured that the students do not speak by dialects.
5. Can build proper sentences in accordance with the grammar rules of Turkish.
 - It is ensured that the students speak Turkish properly in terms of voice, form and sentence structure.
6. Can adhere to courtesy rules when speaking.
 - It is ensured that the students start speaking with an appropriate addressing.
 - It is ensured that the students use appropriate addressing expressions during the speech.
 - It is ensured that the student develops a suitable speaking style for the occasion.
 - It is ensured that the speaker ends the speech by thanking.
 - It is ensured that the speaker ends the speech on time.
7. Can pay attention to elocution in the speech.
 - It is ensured that the students have the knowledge of the physical aspects of their speech.
 - It is ensured that students develop the ability to control the diaphragm breathing to ensure fluent and uninterrupted speech.
 - It is ensured that the students learn that the words of articulation, pronunciation, and nodulation have the same meaning.
 - It is ensured that students learn the accurate vocalizations of all voices in the alphabet and make every voice accurate and effective.
 - Students are encouraged to sing rhymes.

- It is ensured that the students make use of Turkish Language Institution's "Audio Turkish Dictionary".
 - It is ensured that the students pronounce some words and syllables more precisely.
 - It is ensured that the students know that emphasizing brings the value of feeling to the speech.
 - It is ensured that the students can transfer feelings such as enthusiasm, anger, joy, sadness, etc. with the tone change in the voice.
 - It is ensured that the students are aware of the fact that the pausing takes place with punctuation while talking or that a pause is required between two words in terms of meaning.
 - It is ensured that the students read poems.
8. Can avoid unnecessary voices and words in the speech.
- It is ensured that the students do not use sounds such as "hım, ııı, eee, aaa" .
 - It is ensured that the students do not use unnecessary words such as "well, how to say, I mean" etc.
9. Can speak without unnecessary repetition.
- It is ensured that the students do not repeat at the word and sentence level during speech.
10. Can make use of creative drama in the speech.
- Drama activities need to be implemented by teachers so that individuals can recognize themselves, develop their self-esteem, and provide effective and accurate communication. Following explanatory sentence should be added to this acquisition:
- It is ensured that the students make use of creative drama in their speech.
11. Can evaluate their own speech.

In the evaluation studies of the 2017 Turkish language curricula, it is important to ensure that the students achieve their own acquisitions through their own evaluation as well as their teacher's assessment. It will not only improve self-confidence, self-control of the students, but also show them the way to learn. Explanatory sentences of this acquisition should be as follows;

- It is ensured that the students achieve self-evaluation of their speech.
- It is ensured that the students make peer-evaluation of their speech.
- It is ensured that the students make group-evaluation of their speech.

The inclusion of these supplementary acquisitions, which are based on oral narration elements, into speaking learning area of the Turkish Language Curricula should be carefully considered. The development of the speaking skill, which is a versatile skill, is directly related to the quality of the acquisitions and learning activities to be carried out based on these acquisitions. In this scope, there is a need for feasible, understandable and skill-oriented acquisitions.

Doi: 10.14686/buefad.336299

Oyun Temelli Deneyimlerin Sınıf Ortamı, Öğrencilerin Davranışları, Okul Algıları ve Çatışma Dönüştürme Becerilerine Etkisi

Mine Göl-Güven, Yrd. Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta, mine.golguven@boun.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1675-4478>

Öz: Araştırmada erken çocukluk gelişim özelliklerine uygun bir ortamın ‘İşbirliği ve Katılımcılığı Destekleyici Oyun ve Etkinlik Programı (İKDOP)’ aracılığıyla sağlanmasının etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul iline bağlı 14 devlet okulunun 1. sınıfları ve bu sınıfların öğrencileri oluşturmaktadır. İKDOP, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında toplam 10 hafta, haftada 2 tam gün uygulanmıştır. Araştırmada kontrol grupsuz yarı deneysel yöntem deseni kullanılmıştır. İKDOP’un sınıf ortamı, öğrenci davranışları, öğrencilerin okul algısı ve çatışma dönüştürme becerileri üzerindeki etkisi ön ve son test verileri karşılaştırılarak araştırılmıştır. İKDOP’un sınıf ortamı üzerinde istatistiksel anlamda bir fark yaratmadığı fakat olumlu öğrenci davranışlarının artması, olumsuz öğrenci davranışlarının azalmasına katkıda bulunduğu bulgular arasındadır. Bu çalışmayla, çocukların okulda işbirliği ve katılımcılığı destekleyen oyun temelli deneyimler yaşamasının olumlu çıktılarının ileriki çalışmalara kaynak olması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: oyun, sınıf ortamı, öğrenci davranışları, okul algısı, çatışma dönüştürme becerileri, birinci sınıflar

The Effects of Play-Based Experiences on Classroom Atmosphere, Students’ Behaviors, Students’ School Perceptions, and Conflict Resolution Skills

Abstract: The aim of the study is to investigate the effectiveness of a program titled ‘Collaborative and Participatory Play-based Experiences’ on classroom atmosphere, students’ behaviors, students’ school perceptions, and conflict resolution skills. The program was developed to provide an environment that is based on early childhood developmental characteristics. The classrooms and the students of 14 public schools in Istanbul were made up the sample. The program was implemented in the second half of the academic year of 2012-2013 for two full days for 10 weeks. Pre and post test data was collected by using quasi-experimental without the control group method. No statistically significant effect on the classroom atmosphere could be found. However, the program made some improvements with regard to increasing positive students’ behaviors and decreasing negative students’ behaviors. It is hoped that the positive outcomes of this study could shed light on the future studies that are aimed to provide play-based experiences for children improving collaboration and participation at schools.

Key Words: play, classroom atmosphere, student behaviors, school perception, conflict resolution skills, first grades

1. GİRİŞ

Kendini farklı yollardan ifade etme, arkadaşlık geliştirme, gruba uyum sağlama, kurallara uyma gibi birçok sosyal beceri ve davranışın erken çocukluk döneminde kazanıldığı bilinmektedir. Erken çocukluğa özgü ihtiyaçlara uygun olarak tasarlanan eğitim programlarının ve sınıfın fiziksel yapısı ve günlük akışın, ilkökul eğitiminde mevcut olmadığı görülmektedir. İlkokulun ilk yılında daha çok okuma ve yazma öğretimine verilen ağırlık, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeye fırsat vermemektedir. Oysaki oyun yoluyla birlikte hareket etme ve işbirliği kurma becerilerinin yanı sıra çocuğun yetişkinin rehberliği ve yol göstericiliği ile fırsatlar yarattığı ve çocuğun kendi topluluğu içinde kendini özgürce ifade edebildiği kültürel ve sanatsal yolların çocuk eğitimi içindeki önemi yadsınamaz. Erken yaşlarda okuma yazma ve matematik gibi akademik becerilerin kazandırılmasının ön plana çıkması ve bu becerilerin geleneksel öğretim yöntemleri ile kazandırılmaya çalışılması bazı problemlere yol açmaktadır.

Akademik içeriğin hazırlıksız ve erken yaşlarda verilmesi, bu yapılırken çocukların oyun, dinlenme ve boş zamanlarını değerlendirme gibi yaşlılarıyla birlikte etkileşim içinde oldukları etkinliklerinin en aza indirilmesi ile sonuçlanmaktadır. Grup içinde yaşanan iletişim ve etkileşimin yerini alan öğretmen odaklı akademik içerik öğretimi, çocuk gelişimi açısından bazı sakıncaları beraberinde getirmektedir. David Elkind akademik baskının gitgide erken yaşlara kadar inmesi ile ilgili endişelerini 'The Hurried Child' kitabı ve takip eden kitaplarında dile getirmiştir (Elkind, 1981, 1987, 2007). Alandaki başka bir isim Lilian Katz akademik çalışmalarını *ne kadar erken o kadar iyi* olarak adlandırdığı yaklaşımın çocuklara verdiği zararlar üzerine yapılandırmıştır. Erken verilen akademik içeriğin çocuklarda başaramama duygusunu doğurduğu üzerinde durmuştur (Katz, 1988, 2015).

Erken yaşta okul ortamında verilen akademik bilginin olumsuz etkilerinin gösterildiği araştırmaların yanında oyunun gelişimsel faydaları üzerine yapılan araştırmalar yol göstericidir (Bredenkamp ve Copple, 2000; Johnson, Christie, Wardle, 2005; NAEYC, 1991, Pellegrini, 2009). Öğretmenlerin günlük akışta ve eğitim programında yer açtığı oyunun, sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde yarattığı olumlu etkilerden bazıları; yardımlaşma, uzlaşma, birlikte hareket etme, duygudaşlık kurma, duyguları anlama ve ifade etmedir (Woolf, 2013). Oyunun; bağımsız düşünebilme, başkalarının düşüncelerini ve niyetlerini anlayabilme, kendi düşüncelerini takip edebilme, dirayetli olma, bir işi başlatma devam ettirme ve bitirme, problem çözme, hayal kurma ve yaratıcılık, karar verme ve öz denetim gibi bilişsel becerilerin gelişmesinde de faydalı olduğu görülmektedir (Ashiabi, 2007; Broadhead, 1997, 2004; Durualp ve Aral, 2010; Miller ve Almon, 2009; Wood ve Attfeld, 2005; Woolf, 2013).

Birleşmiş Milletler'in Çocuk Hakları Komitesi (2013) çocuk hakları bildirgesinin 31. maddesi üzerine ele aldığı raporunda, çocukların dinlenme, oyun oynama, boş zamanlarını değerlendirme, kültür, sanat ve spor faaliyetlerine katılma hakkını ele almıştır. Bu raporda eğitim alanındaki baskıdan kaynaklanan oyuna erişimin kısıtlandırılması, çocukların bu haklarının önündeki engellerden biri olarak yer almıştır. Akademik içeriğin ağırlaşması ve yaşa uygunsuzluğu, didaktik öğretim yöntemlerinin kullanımı, yapılandırılmış okul aktiviteleri, önceden belirlenmiş günlük akışın esnek olmaması, ev ödevlerinin çokluğu gibi olumsuz özelliklerin çocukları edilgen hale dönüştürdüğü eleştirisi getirilmiştir.

Okulda oyun ile ilgili araştırmalar alanyazında mevcuttur. Sak, Şahin Sak ve Tuncer (2016) anaokuluna giden çocukların ilkökul ile ilgili algılarını araştırdıkları bir çalışmalarında, 30 çocuktan 25'i ilkökulda okuma-yazma öğrenecekleri, çocukların yarısı oyun oynamaya fırsatları olmayacağı, 6'sı ise oyun oynamak yerine eğitim faaliyetleri yapacakları yönünde tahmin yürütmüşlerdir. Varol (2012) 22 anasını gözleminde, sınıflarda geçirilen zamanın %23'ünün serbest oyun ve %5'inin öğretmenin yönetiminde oynanan yapılandırılmış oyun olduğunu

ortaya koymuştur. Akademik içerikli çalışmalar (okuma-yazmaya hazırlık, dil, matematik ve bilim etkinlikleri) %12'lik bir zamanı kapsamaktadır. Bu çalışmada gün içinde oyuna akademik çalışmalardan daha fazla yer ayrıldığı görüldüğü de, Gülay Ogelman (2014) çalışmasında, 44 okul öncesi sınıfı gözlem sonuçlarına göre serbest zaman sırasında öğretmenlerin %40'ının sınıfta başka işlerle ilgilendikleri, %16'sının vakitlerini sınıf dışında geçirdiklerini tespit etmiştir. Tuğrul v.d. (2014) anaokuluna devam eden 89 çocukla yaptıkları görüşmelerde, çocukların sadece %1'i öğretmenleri ile oyun oynadıklarını belirtmiştir. Böyle bir durumda, yetişkinin rehberliği ile oyun esnasında çeşitli becerilerin geliştirilmesi fırsatlarının sınırlı olabileceği düşünülebilir.

Oyun ya akademi ve öğrenmenin dışında bırakılmış ya da son derece kısıtlı ve sınırlı zaman ve mekanların içine sıkıştırılmıştır. Tuğrul v.d. (2014) çalışmasında, çocukların oyun ve iş kavramlarını ayrı tuttukları, okulda resim yapma, yazı yazma, kitap okuma gibi etkinlikleri iş kapsamına aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Benzer ayrımı öğretmenlerin de yaptıkları, günlük program içindeki Türkçe, dil, sanat, müzik, fen ve doğa etkinliklerinden sonra oyun oynadığı belirttikleri sonuçlar arasında yer almıştır. Çocuklara oyun oynamadıkları zamanda ne yaptıkları sorulduğunda cevaplarının %64'ünün evde televizyon seyrederek, cevaplarının %45'inin okulda resim-boyamaya yaparım olduğu görülmüştür.

Walsh v.d. (2011) oyun zamanı ve yapılandırılmış etkinliklerden oluşan ve öğretmenin yönettiği ders zamanı olarak yapılan ayrımı yüzeysel bulmaktadır. Bunun yerine oyun yapısının (Eng. playful structure) öğretmen-öğrenci etkileşiminde bir yaklaşım olarak benimsenmesi ve tüm derslerde bu yaklaşımın kullanılması gerektiğini önermiştir. Öğretmenler ise önerilen bu yapı içindeki rollerini kestiremedikleri, hem ders anlatıp hem oyuncu rollerini sergilemekte zorlandıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenler, oyunculuğun sınıftaki otoritesini sarsmasından endişelendiklerini ifade etmiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalar da öğretmenlerin oyun davranışları ve algılarını ortaya koymaktadır. Örneğin öğretmenler, serbest oyun esnasında ancak çatışma çıktığında müdahale ederek (Varol, 2012) veya günlük işlerini yaparak müdahil olmayan bir rol üstlenmektedir (Aras, 2016). Öğretmenler oyunun önemi konusunda fikir beyan etseler de oyuna katılma yönünde inisiyatif almamaları (Aras, 2016; Tuğrul vd., 2014), çocukların da öğretmenlerini oyuna katma yönünde beklentilerinin olmaması (Koçyiğit ve Başara Baydilek, 2015) oyunun eğitim kurumlarındaki yerinin ne denli dar olduğunun göstergesidir. Başka bir gösterge ise okulda oynanan oyunun sadece spor veya fiziksel etkinlik kapsamında değerlendirilmesidir. Güven ve Yıldız (2014), 12 ilkokul öğretmenin oyun ve fiziksel etkinlikler saati ile ilgili görüşlerini almıştır. Öğretmenler bu saatlerin aktif olabilmesi için spor salonlarının yeterli ve kaliteli olmasından, araç gereçlerle donatılmasından bahsetmişler, bu dersin branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini, sınıf öğretmenlerinin ise bu konuda bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını ve eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Oyunun kendiliğinden başlama, özgür olma, sonucun değil sürecin önemli olması gibi çocuğun doğasından gelen bir güdü olduğu yönünde fikirlerin yanısıra (Gray, 2013), oyun temelli öğrenme veya oyun aracılığıyla öğrenme gibi oyunun eğitsel yönüne ağırlık veren görüşler mevcuttur (Pramling Samuelsson ve Johansson, 2006). Oyunun akademik becerilerin kazandırılmasında bir yöntem olarak görülmesi bakış açısından yola çıkılarak yapılan birçok çalışma vardır. Örneğin Einarsdottir (2014), okuma yazma hazırlığı ile ilgili yapılan çalışmaların oyun yoluyla desteklenmesi, yine Ginsburg'ün (2006) benzer çalışmasında oyunun matematik eğitiminde kullanılması ile ilgili olumlu çıktılar paylaşılmıştır. Oyunun, öğretmeyi ve sıkıcı konuları eğlenceli, cazip ve çekici hale dönüştüren bir eğitim aracı olarak okula girmesi ve öğrenmeye hayat vermesi umulmaktadır (Bulunuz, 2012).

Yukarıda yer verilen çalışmalardan da anlaşılacağı üzere okullarda akademik becerilerin kazandırılmasına ağırlık verilmesi ve öğretmenlerin oyuna katılımının sınırlı olması, oyun

yoluyla çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların sınırlı olmasına yol açmaktadır. Başka bir zorluk ise öğretmenlerin oyunun değeri, eğitsel yönü ve oyundaki rolleri ile ilgili net olmamalarından kaynaklanmaktadır. Alanyazında sınırlılık ve zorluklardan bahsedilmekle birlikte, oyunun sosyo-duygusal gelişim üzerine olumlu etkisi ağırlıklı olarak araştırılmaktadır (Broadhead, 2004). Durualp ve Aral (2010) sosyal beceri edinimini destekleyen 8 haftalık oyun temelli bir programın olumlu çıktılarını paylaşmıştır. Uygulanan program sonucunda deney grubundaki çocukların dinleme, paylaşma, yardımlaşma, duyguları anlama ve ifade etme, yardım isteme ve yardım önerme ve problem çözme gibi bir çok sosyal beceride kontrol grubundaki çocuklara göre ilerleme kaydettikleri ortaya çıkmıştır. Woolf (2013) bir ilkokulda haftalık uygulanan oyun yoluyla sosyo-duygusal beceri geliştirme programının, özdenetim, duygudaşlık, duygu özellikle öfke kontrolü, ilişkilerde karşılıklık ve genel anlamda sosyal beceri geliştirme yönündeki olumlu çıktılarından bahsetmiştir. Martlew v.d. (2014) çalışmasında, oyun temelli pedagoji yoluyla aktif öğrenme uygulamalarında buldukları belirlenen 6 sınıf öğretmenin uygulamaları takip edildiğinde, çocuk merkezli çalışmalara ve akran etkileşimine rastlanmamıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin oyun yoluyla aktif öğrenme ile ilgili farklı görüşlerinin olmasının bu sonucu doğurduğundan bahsedilmiştir. Oyunun sosyal becerilerin gelişimine katkısının araştırmalarla desteklenmesinin uygulamalara yansımaları umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin işbirlikçi ve katılımı destekleyici oyun ve ortak etkinlikler yoluyla sosyal becerilerini geliştirmek üzere planlanan ve uygulanan programın etkililiğini araştırmaktır. İşbirliği ve Katılımı Destekleyici Oyun ve Etkinlik Programının (İKDOP) iki odak noktası mevcuttur. İKDOP, sınıf yönetimi ve çocuk davranışlarını anlama ve rehberlik etme tekniklerine yer vermektedir. Program aynı zamanda işbirliği ve yaratıcılığı destekleyen oyun ve etkinlikleri içermektedir. Bu yolla, öğrencilerin sınıf ortamına, öğretmen ve arkadaşlarına uyum gösterme konusunda karşılaşılabilecekleri problemleri en aza indirilebileceği düşünülmektedir.

İşbirliği ve Katılımı Destekleyici Oyun ve Etkinlikler Programı (İKDOP)

Araştırma aşamasında önceden hazırlanmış bir programın uygulanması yerine, bağlamda anlamı olan, ihtiyaçların belirlendiği ve bu ihtiyaçların giderilmeye çalışıldığı bir program geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle, iki haftayı kapsayan, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler ve gözlemlerin sonuçlarına bakıldığında, sınıflarda en çok çocuk davranışlarını anlama ve rehberlik etme ve sınıf yönetimi konularında zorluk yaşandığı görülmüştür. Ayrıca, çocukların çatışma çözümü yerine kavga ve tartışmaya yönelikleri saptanmıştır. Bunlara ek olarak Milli Eğitim müfredatında bulunan oyun ve fiziksel aktivite saatinin verimli kullanılmadığı bu saatlerin daha çok akademik becerileri geliştirme, özellikle okuma-yazma öğretimi amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Programın iki odak noktası mevcuttur. İKDOP, sınıf yönetimi ve çocuk davranışlarını anlama ve rehberlik etme tekniklerine yer vermektedir. Program aynı zamanda işbirliği ve yaratıcılığı destekleyen oyun ve etkinlikleri içermektedir. Programın genel amacı, sınıfın fiziksel ve sosyal/ilişkisel ortamını sınıf yönetimi ilke ve prensiplerine uygun şekilde gözden geçirmektir. Bu yolla olumlu sınıf atmosferi ve kültürü oluşturulması hedeflenmektedir. Programda sınıf içinde sosyal ve duygusal beceri gelişiminde desteklenen çocukların oyun ve fiziksel etkinlikler saati çerçevesinde birlikte hareket etme, grup oluşturma, işbirliğine önem verme davranışlarını destekleyici oyun ve etkinlikler sunulmaktadır.

Programın geliştirilme sürecine alanyazın taraması ile başlanmıştır. Erken çocukluk döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak her haftaya bir deneyim sunulmak üzere program tasarlanmıştır. Programın yanısıra sınıf düzenlemesi ile ilgili bir takım görseller

hazırlanmıştır. Bu görseller sınıf yönetimini kolaylaştırıcı ve destekleyici özelliklere sahiptir. Örneğin kurallar panosu, yoklama tablosu, günlük akış görseli, sorumluluk panosu vs. gibi. Bu görseller kullanılarak öğrencilerden beklenen olumlu davranışların tanıtımı ve pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun haricinde program uygulayıcılar, olumsuz davranışı gözardı etme, sinyal gönderme, uzaklık ayarı, farklı gruplandırmalarla öğrencilerin aktif katılımını sağlama, olumlu davranışın sözel ve sözel olmayan yollarla pekiştirilmesi, uygun şekillerde yönerge verme gibi teknikler kullanarak sınıf süreçlerinin olumlu bir şekilde yönetilmesine sağlamışlardır.

Sürece yayılan olumlu sınıf ortamı oluşturma çabalarının yanı sıra, öğrencilerle haftanın iki günü, günde bir saat Oyun ve Fiziksel Etkinlikler Saatinde İKDOP programında yer alan deneyimler sunulmuştur. Bu deneyimlerin beş temel özelliği vardır: (1) Katılımcılık: Herkes katılır ve oyundan atılan ya da dışlanan kişi olmaz. Oyunlarda kaybetmek yoktur. (2) İletişim: Sözel ya da sözsüz iletişim, aktif dinleme, karar verme ve tartışma içerir. (3) İşbirliği: Grubun amacına ulaşması için herkesin karşılıklı aktif katılımı gerekir. Grupla birlikte belirlenen, karar verilen belirli bir amaca ulaşmak için herkesin bir görevinin olduğu katılımcı bir süreçtir. (4) Kurgu: “Mış gibi” oyunları içerir. “Şimdi kendimizi bir ormanda farz edelim, bir karınca olduğumuzu düşünelim” gibi. (5) Eğlence: Amacın en büyük parçasıdır. Çocukları eğlence yoluyla arkadaşça grupla birlikte hareket etmeye teşvik eder. Bu özellikler çocuklarla her oyun saatinden önce kurallar ve beklentilerle birlikte paylaşılır.

Oyun saati üç bölüme ayrılmıştır: Giriş, Gelişme, Kapanış. Giriş bölümü 5 ile 10 dakika sürer, çembere oturulur ve oyun amaçları hakkında konuşulur. Gelişme bölümü ise bir ya da iki oyunun oynandığı süreçtir. Kapanış 10 dakika sürer. Oyuncuların yaşadığı olumlu süreyi, karşılaştıkları ve çözdükleri problem durumlarını yansıttıkları süreçtir. Lider oynanan oyunları sorar, kendi gözlemlerini aktarır. İşbirlikçi yaratıcı oyunların getirdiği duygular hakkında konuşulur. Olumlu atmosfer yaratması ve yapılandırıcı gözlemleri aktarması önemlidir. “Grupta yaşanan olayda Ayşe’nin paylaşmak için sırayla kullanalım dediğini duydum” ya da “Bu noktada farklı bir fikir ürettiniz” vb. Kapanış şarkısı söylenip oyun saati sonlandırılır.

Grup liderlerinin, çocukları destekleyici ve yüreklendirici olması, sonuca değil sürece ve çabaya önem verildiğini vurgulaması, hatalar karşısında affedici olunmasını özendirme, güler yüzlü, olumlu bakış açısına sahip ve çocukların kolayca yaklaşabileceği bir yetişkin modeli olması gerekmektedir. Çocukların yeni fikirler üretmesi, ve bu fikirleri denemeleri özendirilmektedir. Gruptaki herkesin fikirlerine, yaptığı yaratıcı katkıya ve katılımına önem vererek işbirliğini ve katılımı sağlanması önemlidir. Çocukların problemlerini onlar namına çözmek yerine, çocuklara fırsat vererek çözüm üretmelerini kolaylaştırmak, çatışmalarda tarafların duygularını öğrenmek ve herkesin kabul edebileceği çözümler üretmelerinde onlara yardımcı olmak grup liderlerinin uygulamalarında önem verdikleri noktalardır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Yoksun ve yoksul mahallelerde eğitim hizmeti veren 14 okul çalışmaya katılmıştır. On dört okulun her birinde bir adet 1. sınıf rastlantısal bir şekilde seçilmiştir. Uygulama ve veri toplama bu sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Sınıflarda bulunan öğrenci sayısı 403’ tür. Bu öğrencilerin 203’ü (%50,4) kız, 200 (49,6%) öğrenci erkektir. Öğrencilerin %39,5’unun okulöncesi deneyimi varken, %47,1’i herhangi bir okulöncesi kurumuna devam etmemiştir (Cevapsız %13,4). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu özel eğitim almamaktadır (%83,6) (Cevapsız 14,6). %84,6’sı okula devam etmektedir (Cevapsız %10,4). Öğrencilerin %33,8’i 66 ay ve 66 aydan daha küçüktür. 67-72 ay arası öğrencilerin yüzdesi ise 31,8’dir. 73-78 ay arası öğrenciler grubun %22,6’sını oluşturmaktadır. %11,8 ise 79 ay ve üstüdür.

2.2. İşlem

Program uygulaması 28 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı lisans öğrencisi (grup liderleri) tarafından yürütülmüştür. Grup liderleri ilk iki hafta okul ziyaretlerinde sınıfları tanımaya çalışmışlar, gözlem ve görüşmeler yoluyla ihtiyaçları belirlemişlerdir. İKDOP, sınıfların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde geliştirilmiştir. Program uygulama, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında toplam 10 hafta, haftada 2 tam gün yapılmıştır. Grup liderleri, hem öğretmen ve çocukların gün içerisinde ihtiyaç duydukları desteği vermeye çalışmışlar hem de özellikle oyun ve etkinlik saatinde geliştirilen programı uygulamışlardır. Gün içinde ise öğrencilerin birlikte çalışma, problem çözme, çatışma yönetimi gibi becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Ayrıca sınıflar, davranış yönetimi, rutin, kural ve beklenti oluşturmaya yardımcı görsellerle desteklenmeye çalışılmıştır.

2013 yılı Mart ayı başında ön test Mayıs ayı sonunda ise son test verileri toplanmıştır. Yedi yüksek lisans öğrencisi okullara yaptıkları bu ziyaretlerde, gözlemlerde kullanılmak üzere ölçekler ve görüşme formları kullanılarak veri toplanmıştır. Öğrencilere verilen eğitimde, ölçeklerdeki her bir gösterge tek tek konuşulup, örneklendirilip, gözlemcilerin ortak anlam çıkarımı ve mutabakatı sağlanmıştır. Toplamda 14 sınıf, öğrenciler tarafından tüm günü kapsayan gözlemlere tabi tutulmuş ve gözlemler hem anekdot olarak hem de puanlandırma sistemiyle kayıt altına alınmıştır. Sınıfın fiziksel ve sosyal durumu ve öğrenci davranışları gözlemleri yapılmıştır. Öğrencilerle okul algısı ve çatışma dönüştürme becerilerini saptamak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Sınıf gözlemleri, Sınıf Ortamı Gözlem Ölçeği ve Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Okul Algısı Ölçeği ve Çatışma Dönüştürme Beceriler Ölçeği çocuklarla yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Ölçeklerin uyarlama çalışması Türkçe'ye çevirisi ve geri çevirisi yapılmıştır. İki eğitimci tarafından içerik geçerlilikleri çalışılmıştır. Tüm ölçeklerin iteme bağlı sıklık, yüzdelik, ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Ön ve son test verilerinin analizinde eşleştirmeli t test analizi kullanılmıştır.

1350

Ön ve son test verilerini toplamak üzere yapılan sınıf ziyaretlerinde ilk yapılan çalışma, Sınıf Ortamı Ölçeği'ni kullanarak yapılan gözlemler olmuştur. Yaklaşık 2 saat süreyle sınıf ortamı gözlemini takip eden 1 ders saati süresince olumlu ve olumsuz öğrenci davranışlarına odaklanılan Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği kullanılmıştır. Burada çocukların kendiliğinden oluşturdukları gruplar (örn., teneffüste oyun oynayan grup gibi) veya öğretmen veya ziyaretçi tarafından oluşturulan 3-5 kişilik rastlantısal gruplardan biri gözlemlenmiştir. 10 dakika gözlem yapıldıktan sonra 5 dakika not tutulan seanslar her sınıf için 3 defa tekrar etmiştir. Ön testte 42 gözlem (14 sınıf X 3 gözlem) son testte 32 gözlem¹ verisi mevcuttur.

Ardından rastlantısal olarak seçilen bu grup üyeleri ile Okul Algısı ve Çatışma Dönüştürme Beceriler ölçekleri kullanılarak bire bir görüşmeler yapılmıştır. Okul Algısı Ölçeği'ni kullanarak yapılan görüşmelerde ön testte 50, son testte 45 çocuk ile bir araya gelinmiştir. Bu çocuklardan 30 çocuğun hem ön hem de son test verileri mevcuttur. Çatışma Dönüştürme Beceriler Ölçeği ise ön testte 25, son testte ise 45 çocukla uygulanmıştır. Bu çocuklardan ise sadece 14 çocuğun hem ön hem de son test verileri vardır.

2.2.1. Sınıf Ortamı Gözlem Ölçeği

Öncelikle sınıfların genel durumu ile ilgili veri toplanmıştır. Dört farklı alt ölçekten oluşan bu ölçme aracı sınıfın genel durumunu ortaya koyma amacıyla Golly ve Snead (2004)

¹ İki okul son değerlendirmeye katılmamıştır. Birinde sınıf öğretmeni rahatsızlanıp rapor almıştır. Diğer okulda öğretmen veri toplanması için uygun gün ve saat ayarlayamamıştır.

tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Bu ölçeğin amacı bir sınıf için gerekli olan düzenli, olumlu ve çocuklar tarafından katılımı arttıran ana öğeleri değerlendirmektir. Ölçeğin 4 ana ögesi bulunmaktadır: (1) Fiziksel ortam, (2) Sınıf organizasyonu, (3) Sınıf yönetimi, (4) Sosyal atmosfer. İlk alt başlık sınıfın fiziksel açıdan düzenlenmesidir. Sınıfın temizliği ve düzeni, sınıftaki mobilyaların çocuk boyutlarında olup olmaması, sınıftaki materyallerin sağlamlığı ve sayıca yeterliliği, sınıftaki trafik akışı, alan kullanımı gibi konuları içeren 13 maddeden oluşmaktadır. Sınıf organizasyonu alt başlığında ise günlük akışın mevcut olması ve bu akışın bir düzene bağlı olması, öğrenciler ve öğretmenlerin kolayca görebileceği bir yerde ve beklentilere uygun bir şekilde ifade edilmiş olması, kurallar ve beklentilerin öğrenciler ve öğretmenler tarafından birlikte oluşturulmuş olması, farklı ihtiyaçlara göre görselleştirilmesi, öğrencilerin kullanımına açık bir şekilde oluşturulmuş sorumluluk panosu, yoklama çizelgesi gibi görsellerin mevcut olması gibi 7 madde mevcuttur. Burada önemli olan öğretmenlerin sınıf içindeki düzenini öğrencilerle birlikte oluşturması ve düzene uyumu öğretmen kontrolünden çıkartıp, öğrenci denetimine bırakmasıdır. Sınıf yönetimi tekniklerini ölçen 31 madde mevcuttur. Bu alt başlıkta öğretmen ve çocuklar arasındaki iletişim ve etkileşim, öğretmenin pekiştirici, geri bildirim ve ödül kullanımı, öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte problem çözme yöntemleri, öğretmenlerin kurallar ve beklentileri öğrencileriyle paylaşım şekilleri, dersler ve ders içindeki aktiviteler arası geçişler ve çocukların gözlemlenmesi ve rehberlik edilmesi konuları içerilmiştir. Sınıftaki sosyal atmosfer alt başlığını ölçen 26 madde, öğretmenler arası etkileşim, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimi, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi ve öğretmenlerin çocuklara verdiği davranış yönetimiyle ilgili desteği içermektedir. Ölçekteki her bir gösterge, Güçlü (3), Orta (2) ve Zayıf (1) olmak üzere puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 77, en yüksek puan 231'dir.

2.2.2. Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği

'Observational Checklists for Prosocial Behaviors of Elementary School Children' ('Observational Checklist', n.d.), ölçөгünden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu ölçekte 10 olumlu ve 10 olumsuz davranış yer almaktadır. Olumlu davranışlardan bazıları, yardımseverlik, işbirliği, liderlik ve problem çözme ve karar vermedir. Olumsuz davranışlardan bazıları ise, kayıtsızlık ve soğuk davranma, patronluk taslama ve zorbalık, aşağılama ve isim takma ve sorumluluk, iş ve karar vermekten kaçınmadır. Sınıf içi gözlemlerde 10 dakika gözlem yapmak, 5 dakika gözlem notlarını forma yazmak ve gözlemlenen davranışların sıklıklarını forma geçirmek üzere 3 adet gözlem yapılmıştır. Her bir gözlem için odak grup rastlantısal örneklem alma yöntemiyle belirlenmiştir. Sınıfta veya okul bahçesinde grup halinde oyun oynayan veya ders esnasında yine grup halinde öğretmenlerinin verdiği bir görev veya ödev üzerinde çalışan öğrencileri gözlemlenmiştir. Okul tipi, gözlem yapılan sınıfın eğitim kademesi, sınıf mevcudu (Kız/Erkek) ve her bir gözlem için seçilen odak grubunun mevcudu (Kız/Erkek) not alınmıştır. Bu gözlemlerin ortalamaları alınarak her bir sınıf için davranışların gözlemlenme sıklık hesaplamaları yapılmıştır.

2.2.3. Okul Algısı Ölçeği

Odak grupta davranışları gözlemlenen çocuklar bire bir görüşmelere davet edilmiştir. Bu davetlerde isteksiz olan çocuklar çalışmaya katılmamıştır. Daveti kabul eden çocuklara "Sana okulunla ilgili birkaç soru soracağım. Verdiğin cevaplar sadece bende kalacak, kimseye paylaşmayacağım. İstedüğün yerde beni durdurup sorularıma cevap vermek istemediğini söyleyebilirsin. Devam etmek ister misin?" şeklinde tanıtıcı bir konuşma yapılmıştır. Devam etmek isteyen çocuklara Okul Algısı Ölçeği'nin yönergesi verilmiştir.

Gelişim Araştırmaları Merkezi'nin Çocuk Gelişimi Projesi için geliştirilen Öğrenci Anketi'nin, Okul Sevgisi, Sınıf Dayanışması, Öğretmene Saygı ve Güven Duyma, Öğrenci

Otonomisi ve Öğrencilerin Sınıf içi Prosedürlere Etki Güçleri, Özgüven ve Akademik Özgüven alt ölçekleri kullanılmıştır ('Child Development Project' 1988–2005). Ölçek toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 10 tanesi olumsuz ifade ve anlamlar taşımaktadır. Okullarıyla ilgili farklı öğelerin algılanışı çocukların gözünden irdelemeye çalışan bir ölçektir. Ölçekte Okul Sevgisi alt ölçeği 4 madde (örn., Okulunu seviyor musun?), Sınıf Dayanışması 4 madde (örn., Sınıfta birbirinize yardım eder misiniz?), Öğretmene Saygı ve Güven Duyuma 6 madde (örn., Öğretmenin verdiği sözü tutar mı?), Öğrenci Otonomisi ve Öğrencilerin Sınıf içi Prosedürlere Etki Güçleri 5 madde (örn., Öğretmeniniz bazı kararlar alırken sizin fikrinizi sorar mı?), Özgüven 2 madde (örn., Kendini olduğun gibi seviyor musun?) ve Akademik Özgüven 4 maddeden (örn., Başarılı bir öğrenci misin?) oluşmaktadır. Çocuklara verilen cevap anahtarında uygun olan yüzü parmakları ile göstererek cevap vermeleri istenmiştir. Gülen yüz (evet), somurtkan yüz (hayır) ve ifadesiz yüz (bazen) seçeneklerinden birini tercih etmeleri istenmiştir. Bazı çocuklar bu yüzleri kullanmayarak evet, hayır veya bazen seçeneklerini sözlü olarak ifade etmiştir.

2.2.4. Çatışma Dönüştürme Beceriler Ölçeği

Çatışma durumlarıyla karşı karşıya kalan çocukların çözüm yollarından birini seçmesi üzerine geliştirilmiş bir ölçektir. Bu çalışmada kullanılmak üzere, Gelişim Araştırmaları Merkezi'nin Çocuk Gelişimi Projesi için geliştirilen Öğrenci Anketi'nin Çatışma Dönüştürme Beceriler isimli alt ölçeğinin çevirisi yapılmıştır ('Child Development Project' 1988–2005). Ölçekte 6 adet kişiler arası çatışma içeren durum mevcuttur. Örneğin "Kalemimi bir anlığına sıraya bıraktığını düşün. Sınıfından bir çocuk gelip onu alıyor. Ondan kalemimi geri vermesini istiyorsun, ancak o "hayır" diyor. Bu durumda ne yaparsın?". Çocuktan verilen 5 seçenekten birini seçmesi istenir. Bu seçenekler her durum için farklılık göstermektedir: A. Kalemimi onun elinden çekip alırsın, B. Çalışmanı bitirmek için o kaleme gerçekten ihtiyacın olduğunu söylersin, C. Öğretmeninden kalemimi geri vermesini istersin, D. Başka bir kalem bulmasında ona yardım edersin ya da ona sen işini bitirdikten sonra kalemimi kullanabileceğini söylersin, E. Eğer kalemimi geri vermezse onu döveceğini ya da senin de onun bir şeyini alacağını söylersin. Çocuğun çözüm alternatiflerini değerlendirmesini sağlamak için bir kez "Eğer yaptığın şey işe yaramazsa ne yaparsın?" şeklinde soru yöneltilir. Bir seçenek değiştirilerek aynı seçenekler sunulur ("Çalışmanı bitirmek için o kaleme gerçekten ihtiyacın olduğunu söylersin." yerine "Kendine başka bir kalem bulursun." gibi). Seçenekler 4 farklı çözüm yolunu işaret etmektedir: Uzlaşmacı, Saldırgan (fiziksel veya ilişkisel), Yetişkin Odaklı ve Çekimser. Her bir soru için seçilen uzlaşmacı, saldırgan, yetişkin odaklı ve çekimser kategorilerine ait cevaplar sayılarak her bir çocuğun bu dört kategoriye ait puanı hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Okullardan toplanan tüm veriler Microsoft Word® ve SPSS® programları kullanılarak elektronik hale dönüştürülmüştür. Sınıf Ortamı Gözlem Ölçeği, Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği, Okul Algısı Ölçeği ve Çatışma Dönüştürme Becerileri Ölçeği kullanılarak sınıf bazında elde edilen veriler her bir sınıfın profilini çıkartabilmek amacıyla kullanılmıştır. Okullardan edinilen öğrenci listelerinden ve sınıf öğretmenlerinden alınan bilgilere göre sınıf ve öğrencilerle ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu, yaş, cinsiyet, çocukların okulöncesi deneyimleri, özel eğitim alma ve devamsızlık durumları bilgileri sıklık (n) ve yüzdelik (%) hesaplamaları yapılmıştır. Sınıf Ortamı Gözlem, Öğrenci Davranışları Gözlem, Okul Algısı ve Çatışma Dönüştürme Becerileri ölçeklerinin ön ve son test verilerinin iteme bağlı sıklık, yüzdelik, ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Sınıf Ortamı Ölçeğinin 4 adet alt ölçeğinin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ön ve son test verilerinin analizinde eşleştirmeli t test analizi kullanılmıştır. Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği kullanılarak olumlu ve olumsuz davranış olmak üzere iki

ayrı form oluşturulmuş ve bu iskalarının gözlemlene sıklıklarının ortalama ve standart sapmaları puanları hesaplanmıştır. Ön ve son test verilerinin analizinde eşleştirmeli t test analizi kullanılmıştır. Okul Algısı Ölçeği'nde olumsuz ifadeler ters kodlamalar yapılarak ölçeğin olumlu okul algısını tespit etmesi sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin verdikleri cevapların yine iteme bağlı sıklık ve ortalama hesaplamaları yapılmıştır. Ön ve son test verilerinin analizinde iteme bağlı eşleştirmeli t test analizi kullanılmıştır. Çatışma Dönüştürme Becerileri Ölçeği'ndeki cevaplar ise yüzde hesaplamaları yapılmış, ön ve son test arasındaki yüzdeler farklar hesaplanmıştır².

3. BULGULAR

Sınıf Ortamı Gözlem Ölçeğinin ön ve son test ortalamalarına bakıldığında hemen hemen tüm alt ölçeklerde son test verilerinin ön test verilerine göre daha yüksek değerler aldığı görülmektedir. Sınıflardaki görsellerin farklı ilgi, yetenek ve kültürlere göre ilk verilere kıyasla farklılaştığı gözlemlenmiştir ($\bar{X}1=5.92$; $\bar{X}2=6.91$). Yine günlük akış ($\bar{X}1=3.16$; $\bar{X}2=3.25$), kurallar ve beklentiler ($\bar{X}1=2.08$; $\bar{X}2=2.66$) gibi sınıfın yönetsel organizasyonu ile ilgili yaklaşımlarda olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşim ($\bar{X}1=11.85$; $\bar{X}2=12.18$), pekiştirme, geri bildirim ve ödül kullanımı ($\bar{X}1=8.42$; $\bar{X}2=8.54$), çocuk ve yetişkinlerin birlikte problem çözmeleri ($\bar{X}1=8.71$; $\bar{X}2=10.54$) ve geçişler ($\bar{X}1=11.57$; $\bar{X}2=12.60$) olarak gözlemlenmiştir. Son olarak çocukların birbirleriyle olan etkileşimleri ($\bar{X}1=17.07$; $\bar{X}2=17.45$) ve öğretmenin çocuklara verdiği destekte ($\bar{X}1=8.14$, $\bar{X}2=10.66$) olumlu yönde artış görülmüştür. Fakat bu farkların hiçbiri istatistiksel anlamlılık derecesine ulaşmamıştır (Tablo 1).

Tablo 1
Sınıf Ortamı Gözlem Ön ve Son Test Ortalama, Standart Sapma ve t Test Değerleri

Sınıf Ortamı	Ön test		Son test		t
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
I. Sınıfın Düzenlenmesi	7.47	1.63	7.33	2.16	.475
Mobilyaların düzenlenmesi	10.83	3.32	9.91	3.02	
Trafik akışı	5.64	1.69	5.16	1.69	
Farklı ilgi, yetenek ve kültüre göre sınıf malz.	5.92	3.35	6.91	2.39	
II. Sınıfın Yönetimsel Org.	3.00	.61	3.11	.96	-.432
Günlük akış	3.16	.93	3.25	.86	
Kurallar ve beklentiler	2.08	1.44	2.66	2.14	
Organizasyonla ilgili sistematik	3.64	.74	3.41	1.08	
III. Sınıf Yönetimi Teknikleri	9.40	2.51	9.77	1.93	.733
Öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşim	11.85	3.50	12.18	3.37	
Pekiştirme, geri bildirim ve ödül kullanımı	8.42	1.74	8.54	1.29	
Birlikte problem çözmeleri	8.71	3.14	10.54	1.50	
Beklentileri pekiştiren süreçler	4.14	1.70	3.54	1.12	
Geçişler	11.57	4.07	12.60	3.16	
Çocukların gözlemlenmesi ve rehberlik edilmesi	11.71	4.10	11.45	3.44	

² Çatışma Dönüştürme Becerileri Ölçeği kullanılarak yapılan ön ve son değerlendirmede sadece 14 çocuk eşleştirebildiği için yapılamamıştır.

IV. Sınıftaki Sosyal Atmosfer	11.20	3.08	11.75	4.02	-.012
Yetişkinler arasındaki etkileşimler	9.15	4.74	8.20	4.10	
Öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri	10.35	2.34	10.16	1.99	
Çocuklar arasındaki etkileşimler	17.07	5.49	17.45	5.27	
Çocuklar için öğretmen desteği	8.14	2.85	10.66	6.42	
Toplam	7.78	1.73	7.89	2.01	.267

Ön (42 gözlem) ve son (32 gözlem) test sonuçlarında öğrenci davranışları arasında gözlemlenen bazı değişiklikler kaydedilmiştir. Tablo 2, ölçekte var olan 10 olumlu ve 10 olumsuz davranışın ortalaması, standart sapması ve toplam puan hesaplamalarını göstermektedir. Veriler genel anlamda olumlu davranışlar üzerinde bir değişikliği işaret etmemektedir. Olumlu öğrenci davranışlarıyla ilgili, ön ve son test arasında farklar, Kargaşa çözümü ve kararsızlıkların giderilmesi ve Karar verme davranışları arasında, daha küçük farklar ise Diğer çocukların ihtiyaç ve duygularına duyarlılık, Liderlik, Sözlü destek ve yüreklendirmede görülmüştür.

Olumsuz davranış ön ve son test verilerine bakıldığında ise daha farklı bir tablo göze çarpmaktadır. Olumsuz davranışların tümünde bir düşüş söz konusu olmuştur. Şöyle ki: Bencillik ve ödün vermekten kaçınma ($\bar{X}1=.71$, $T1=30$; $\bar{X}2=.34$, $T2=9$), Utangaçlık, kendini geri çekme, endişeli olma durumu ($\bar{X}1=.19$, $T1=8$; $\bar{X}2=.19$, $T2=5$), Kayıtsızlık, soğuk davranma ($\bar{X}1=.26$, $T1=11$; $\bar{X}2=.15$, $T2=4$), Patronluk taslama ve zorbalık ($\bar{X}1=.73$, $T1=31$; $\bar{X}2=.88$, $T2=23$), Kabalık, soğuk konuşma ($\bar{X}1=.50$, $T1=21$; $\bar{X}2=.26$, $T2=7$), Aşağılama, isim takma ($\bar{X}1=.28$, $T1=12$; $\bar{X}2=.11$, $T2=3$), Kavgaya etme, tartışma ($\bar{X}1=.45$, $T1=19$; $\bar{X}2=.61$, $T2=16$), Anlaşmazlık yaratma, problemlerin çözümünü engelleme ($\bar{X}1=.35$, $T1=15$; $\bar{X}2=.30$, $T2=8$), Sorumluluktan, işten ve karar vermeden kaçınma ($\bar{X}1=.42$, $T1=18$; $\bar{X}2=.07$, $T2=2$), Dikkat dağınıklığı, umursamazlık ($\bar{X}1=.85$, $T1=36$; $\bar{X}2=.19$, $T2=21$). Tüm olumsuz davranışların değerlerine bakıldığında yüksek oranda bir düşüş gözlemlenmektedir ($\bar{X}1=4.78$, $T1=201$; $\bar{X}2=3.15$, $T2=82$).

Bu ölçekte analiz birimi çocukların bireysel olarak davranışları olmayıp grup davranışlarının gözlemlenip puanlanması olduğu için ön ve son test analizler karşılaştırmalı olarak yapılamamıştır. Bu nedenle iki veri grubu arasındaki gözlemlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıkları test edilememiştir.

Tablo 2

Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği Ortalama, Standart Sapma ve Toplam Değerler

Davranış	Özellik		\bar{X} (SS)	T	Davranış	Özellik		\bar{X} (SS)	T
Olumlu Davranış	Yardımsızlık	Ön	1.45	61	Olumsuz Davranış	Bencillik / ödün vermektan kaçınma	Ön	.71	30
		Son	.88	23			Son	.34	9
	İşbirliği ve akranlarla anlaşma	Ön	1.07	45		Utangaçlık,kendini geri çekme, endişeli olma durumu	Ön	.19	8
		Son	.76	20			Son	.19	5
Diğer çocukların ihtiyaç ve duygularına duyarlılık	Ön	.19	8	Kayıtsızlık, soğuk davranma	Ön	.26	11		
	Son	.38	10		Son	.15	4		

Liderlik	Ön	.59 (.76)	25	Patronluk taslama ve zorbalık	Ön	.73 (1.10)	31
	Son	.76 (1.21)	20		Son	.88 (1.27)	23
Sözlü destek ve yüreklendirme	Ön	.14 (.41)	6	Kabalık, soğuk konuşma	Ön	.50 (1.06)	21
	Son	.34 (.74)	9		Son	.26 (.45)	7
Diğerlerinin bakış açılarını dinleme	Ön	.30 (.68)	13	Aşağılama, isim takma	Ön	.28 (.70)	12
	Son	.23 (.51)	6		Son	.11 (.43)	3
Problem çözümüne katılma	Ön	.19 (.55)	8	Kavga etme, tartışma	Ön	.45 (.88)	19
	Son	.26 (.66)	7		Son	.61 (1.06)	16
Kargaşa çözümü, kararsızlıkların giderilmesi	Ön	.09 (.29)	4	Anlaşmazlık yaratma, problemlerin çözümünü engelleme	Ön	.35 (1.26)	15
	Son	.50 (1.39)	13		Son	.30 (.73)	8
Karar verme	Ön	.09 (.29)	4	Sorumluluktan, işten ve karar vermeden kaçınma	Ön	.42 (1.32)	18
	Son	.92 (1.71)	24		Son	.07 (.27)	2
Grup dinamiğine uyuma	Ön	.45 (.80)	19	Dikkat dağınıklığı, umursamazlık	Ön	.85 (1.88)	36
	Son	.34 (1.12)	9		Son	.19 (.56)	21
Genel Olumlu	Ön	4.59 (2.96)	142	Genel Olumsuz	Ön	4.78 (6.50)	201
	Son	5.46 (4.81)	193		Son	3.15 (3.20)	82

Okul Algısı Ölçeği ön testte 50 öğrenciye son testte 45 öğrenciyle uygulanmıştır. Ön ve son testte öğrencilerin Okul Algısı Ölçeği'ndeki sorulara verdikleri cevapların yüzdelik hesapları Tablo 3'te verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin okullarına, sınıflarına, öğretmenlerine karşı olan algıları hem ön test hem de son test verilerine göre olumludur.

Ön ve son test verilerinde en çok olumlu cevap alınan maddeler sırasıyla: "Okulunu seviyor musun?" (%98; %100), "Okulda olmaktan hoşlanıyor musun?" (%96; %88.9), "Öğretmenin güvenilir biri mi?" (%96; %100) maddeleridir. Yine "Öğretmenin verdiği sözü tutar mı?" (%94; %88.9) ve "Öğretmenin sana önem veriyor mu?" (%86; %84.4). "Başka bir okula gitmek ister misin?" sorusuna verilen yüksek orandaki hayır cevabı (%88; %88.9) ile birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin genel anlamda okullarıyla ve öğretmenleriyle ilgili olumlu duygular ve düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin akademik anlamda kendilerini algılayışları da yine olumludur. Başarılı olduğunu ve okulda istenenleri çok iyi yaptığını düşünenlerin oranı yüksektir (sırasıyla %82, %83.7 ve %84, %80). Bu verilerin de yine öğrencilerin okulla ilgili olumlu düşüncelerin bir yansıması olduğunu düşündürmektedir.

Tamamen olumsuz olarak algılanmaması gerekse de, öğrencilerin bazı sorulara verdikleri cevaplara detaylı bakmakta fayda vardır. Örneğin "Sınıfta sıkılıyor musun?" sorusuna verilen cevaplar dikkat çekicidir. Bu soruya hayır şeklinde cevap verenler azımsanmayacak çoğunlukta (%62; %66.7), evet diyenler (%16; %13.3), bazen diyenler (%22; %20) yani ön

testte toplamda %38, son testte toplamda %33.3'lük bir kısmını oluşturmaktadır. Toplamda sınıf genelinin üçte biri sınıfta sıkıldığını söylemektedir.

Sınıflarda yaşanan olumsuz bir durumu işaret eden diğer bir nokta da yine dikkate değer görünmektedir. Ön ve son test arasında olumlu yönde gelişen bir durum söz konusu olsa da "Sınıfta öğrenciler birbirlerine kaba davranır mı?" sorusuna verilen cevaplar sınıf içinde şiddetin sinyallerini vermektedir. Bu soruya evet şeklinde cevap verenler sınıfın hemen hemen yarısını oluşturmaktadır (%48; %40). Öğrencilerin birbirlerine "bazen" kaba davrandığını dile getirenler (%9; %26.7), bu soruya evet şeklinde cevap verenler ise (%34; %33.3) oranlarındadır. Evet ve bazen cevapları bir arada düşünüldüğünde, sınıfın yaklaşık yarısı sınıfta şiddetin var olduğunu dile getirmektedir.

Öğrenciler tarafından verilen cevaplar, yaşanan şiddetin diğer göstergelerinin de sınıflarda mevcut olduğunu göstermektedir. "Öğretmenin sana ceza verir mi?" sorusuna verilen cevaplarda sınıfın yine yarısı cezanın söz konusu olmadığını ifade ederken (%44; %51.1), bu soruya cezanın bazen söz konusu olduğunu söyleyenler (%24; %31.1) cezanın var olduğunu söyleyenler (%32; %17.8) oranlarındadır. Bazen ve evet cevapları bir arada düşünüldüğünde, öğrencilerin yarısının öğretmenleri tarafından cezalandırıldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde cevaplandırılan fakat oranları daha yüksek olan, "Ne zaman hata yaparsanız öğretmenin sinirleniyor mu?" sorusuna hayır cevabı verenler (%34; %22.2), bazen cevabı verenler (%12; %28.9) ve evet cevabı verenler ise (%54; %48.9). Görüldüğü üzere öğretmenlerin hatalara karşı sinirlenme davranışı gösterme oranı bazen ve evet cevapları bir arada değerlendirildiğinde ön testte %66, son testte ise %62 oranındadır.

Sınıfta mevcut olması beklenen öğrenci otonomisi, özellikle birlikte karar verme ile ilgili sorularda ön ve son test verileri arasında olumlu yönde farklılıklar göze çarpsa da, öğrencilerin karar aşamalarında fazlaca söz hakkına sahip olmadıkları açıktır. "Sınıfta yapacaklarınıza öğretmenin mi karar verir?" sorusuna yüksek oranda ifade edilebilecek bir çoğunluk evet demiştir (%94; %80). "Öğretmenin bazı kararları alırken sizin fikrinizi sorar mı?" sorusunda ise bir dağılım söz konusudur. Sınıfın hemen hemen yarısı öğretmenlerinin karar alırken onlara danıştığını söylese de (%48; %55.6), diğer yarısı, bize danışmaz (%20; %24.4) veya bazen danışır (%32; %20) cevaplarını vermişlerdir.

Ön ve son test verilerinin yüzdelerine bakıldığında bazı farklar göze çarpmaktadır. Örneğin "Okulun eğlenceli bir yer midir?" sorusuna ön testte %88 son testte %95.5 oranında olumlu cevap verilmiştir. Benzer bir soru olan "Sınıfta yaptıklarından keyif alıyor musun?" sorusuna yine aynı şekilde öğrencilerin verdiği olumlu cevap %80 iken, bu oran %97.8'e yükselmiştir.

Ön ve son test verileri karşılaştırıldığında yüzdeler hesaplamalarda başka bir farklılık "Öğretmenin hepimize eşit davranır mı?" sorusuna verilen cevaplarda görülmektedir. Öğrencilerin olumlu cevaplarında bir artış olduğu (%64; %84.4) gözlemlenmektedir. Yine "Sınıf kurallarına öğretmen ve öğrenci hep birlikte mi karar verirsiniz?" sorusuna olumlu cevaplarda artış (%38; %60) olumsuz cevaplarda ise bir düşüş (%48; %35.6) göze çarpmaktadır.

Ön ve son test verilerinde bazı göstergeler ise yorumlamada zorluk yaşanmasına yol açmaktadır. Öğrenci otonomisi, özellikle kendi başına karar verme konusunda olumlu yönde değişim beklenmekteyken kararlarını kendi başına verme konusunda olumlu görüşlerde düşüş (%48; %22.2), olumsuz görüşlerde artış (%40; %60); başkalarının kendisi yerine karar verme isteğinde olumlu yönde yine bir düşüş (%86; %62.2), olumsuz yönde bir artış (%6; %33.3) gözlemlenmektedir.

Aynı şekilde kendilik algısı ile ilgili beklentilerin ters yönünde bir hareket söz konusudur. "Kendini olduğun gibi seviyor musun?" sorusuna verilen cevaplardaki değişim (%98; %86.7), "Keşke olduğumdan farklı biri olsaydım diyor musun?" sorusuna verilen cevaplardaki değişim (%78; %84.4) oranlarındadır. Akademik konularda kendilik algısıyla ilgili bir soruda yine beklentilerin dışında bir durum söz konusu olmuştur. "Okulda başarısız olduğun duygusuna kapılıyor musun?" sorusuna evet diyenlerin oranı %14'ten %28.9'a çıkarken hayır diyenler %68'den %48.9'a düşmüştür.

Tablo 3

Öğrencilerin Okul Algısı Ölçeği Ön ve Son Test Cevap Yüzdeleri

Kavram	Madde	Evet		Hayır		Bazen	
		Ön (%)	Son (%)	Ön (%)	Son (%)	Ön (%)	Son (%)
Okul Sevgisi	Okulunu seviyor musun?	98	100	0	0	0	0
	Başka bir okula gitmek ister misin? (ters)	4	6.7	88	88.9	8	4.4
	Okulun eğlenceli bir yer midir?	88	95.5	2	0	10	4.5
	Okulda olmaktan hoşlanıyor musun?	96	88.9	0	8.9	4	2.2
Sınıf Dayanışması	Sınıfta yaptıklarından keyif alıyor musun?	80	97.8	10	0	10	2.2
	Sınıfta sıkılıyor musun? (ters)	16	13.3	62	66.7	22	20
	Sınıfta birbirinize yardım eder misiniz?	96	91.1	2	2.2	2	6.7
	Sınıfınızda öğrenciler birbirine kaba davranır mı? (ters)	48	40	34	33.3	18	26.7
Öğretmene Güven Duyma	Öğretmenin sana önem veriyor mu?	86	84.4	6	4.4	8	11.1
	Öğretmenin güvenilir biri mi?	96	100	0	0	4	0
	Öğretmenin verdiği sözü tutar mı?	94	88.9	2	2.2	4	8.9
	Öğretmenin hepimize eşit davranır mı?	64	84.4	12	8.9	24	6.7
	Öğretmenin sana ceza verir mi? (ters)	32	17.8	44	51.1	24	31.1
	Ne zaman bir hata yapsanız öğretmeniniz sinirleniyor mu? (ters)	54	48.9	34	22.2	12	28.9
Öğrenci Otonomisi	Sınıfta yapacaklarınıza öğretmen mi karar verir? (ters)	94	80	4	11.1	2	8.9
	Sınıf kurallarına öğretmen ve öğrenci hep birlikte mi karar verirsiniz?	38	60	48	35.6	14	4.4
	Öğretmeniniz bazı kararlar alırken sizin fikrinizi sorar mı?	48	55.6	20	24.4	32	20
	Kararlarını kendin verebilir misin?	48	22.2	40	60	12	17.8

	Başkaları senin yerine karar versin ister misin? (ters)	6	33.3	86	62.2	8	4.4
Özgüven	Kendini olduğun gibi seviyor musun?	98	86.7	2	8.9	0	4.4
	Keşke olduğumdan farklı biri olsaydım diyor musun? (ters)	10	4.4	78	84.4	12	11.1
Akademik Özgüven	Başarılı bir öğrenci misin?	82	83.7	6	7	12	9.3
	Öğretmenin anlattığını anlamadığın zamanlar oluyor mu? (ters)	30	28.9	44	37.8	26	33.3
	Okulda senden istenenleri çok iyi yapıyor musun?	84	80	6	4.4	10	15.6
	Okulda başarısız olduğun duygusuna kapılıyor musun? (ters)	14	28.9	68	48.9	18	22.2

Öğrencilerin okul algısındaki farklarda ise (Tablo 4), sınıfta yapılanlardan keyif alma ($t(49)=2.796$, $p<.001$); öğretmenlerin öğrencilere eşit davranması ($t(49)=2.757$, $p<.05$); sınıf kurallarına öğrenci ve öğretmenler birlikte karar vermesi başlıklarında, ön ve son test ortalamaları arasında istatistiksel anlamlılık bulunmuştur ($t(49)=2.289$, $p<.05$). Beklentilerin aksine, kendilik algısı (özgüven) ve akademik özgüven (akademik anlamda başarılı olma) ön ve son test ortalamaları arasında düşüş kaydedilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Okul Algısı Ölçeği Maddelere Bağlı Ortalama, Standart Sapma, t Test ve p Değerleri

Madde		\bar{X}/SS	t test (p)
Sınıfta yaptıklarından keyif alıyor musun?	Ön	2.63 (.71)	2.796 (.009)*
	Son	3 (0)	
Öğretmenin hepimize eşit davranır mı?	Ön	2.56 (.67)	2.757 (.01)*
	Son	2.86 (.43)	
Sınıf kurallarına öğretmen ve öğrenci hep birlikte mi karar verirsiniz?	Ön	1.80 (.92)	2.289 (.03)*
	Son	2.30 (.95)	
Kararlarını kendin verebilir misin?	Ön	2.13 (1.00)	-2.902 (.007)*
	Son	1.53 (.81)	
Başkaları senin yerine karar versin ister misin?(ters)	Ön	2.83 (.46)	-2.984 (.006)*
	Son	2.26 (.94)	
Kendini olduğun gibi seviyor musun?	Ön	2.93 (.36)	-1.795 (.08)*
	Son	2.73 (.69)	
Okulda başarısız olduğun duygusuna kapılıyor musun?" (ters)	Ön	2.50 (.77)	-2.083 (.04)*
	Son	2.13 (.89)	

Öğrencilere çatışma içeren 6 farklı durum verilmiş ve sunulan çözüm önerilerinden birini tercih etmeleri istenmiştir. Cevap alındıktan sonra önerisinin işe yaramadığı durumda yeniden çözüm önerileri sunulmuş ve birini seçmesi istenmiştir. Durumlara verilen cevapların ön ve son test yüzdelerine bakıldığında bağlama uygun olarak ölçeğe sonradan eklenen durum 5 ve durum 6 arasındaki farklar göze çarpmaktadır. Bu durumlar özellikle oyun esnasında karşılaşılabilecek çatışmalar olmasına dikkat edilmiştir (Grafik 1).

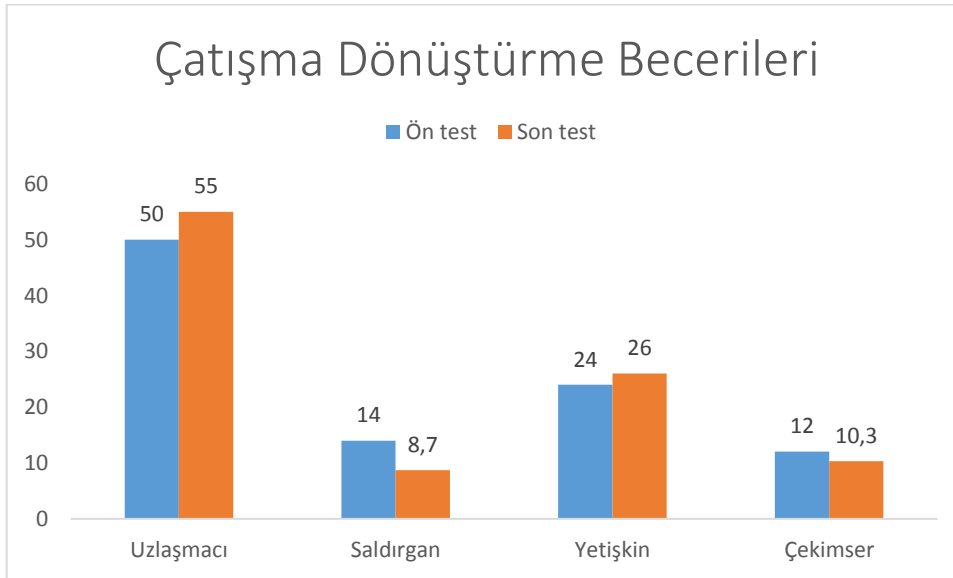
Durum 5 "Bütün sınıf hep beraber topla bir oyun oynuyorsunuz. Bu oyunu oynamayı çok seviyorsun, çok eğlenceli bir oyun. Yalnız oyunun kurallarından biri, top birine değdiğinde, topun değdiği kişi yarıyor ve oyundan çıkıyor. Bir anlığına dikkatin dağılıyor, başka tarafa bakarken top sana geliyor. Arkadaşların sana "top değdi sen yandın" diyor. Bu durumda ne yaparsın?" sorusuna uzlaşmacı tutumu benimseyen cevap verme yüzdeleri arasında %13.6'lık bir artış olmuştur (%52, %65.6). Aynı duruma verilen saldırgan cevaplarda ise beklentilere uygun olarak %21'lik bir düşüş görülmektedir (%25, %4).

Durum 6 "Arkadaşlarınla birlikte bir oyun oynayacaksınız. Sen önerini yapmadan, arkadaşların oynanacak oyuna karar veriyorlar. Bu durumda ne yaparsın?" sorusuna verilen cevapların ön ve son değerlendirme yüzdelerine bakıldığında, uzlaşmacı tutumun %15.75 oranında arttığı gözlemlenmektedir (%60.75, %76.5). Yine saldırgan tutumun %15.15 oranında düşüş göstermesi dikkat çekicidir (%24.3, %8.65).

Öğrencilerin çatışma dönüştürme becerilerinde olumlu yönde bir ilerleme kaydedilmiştir. Ön ve son test yüzdelerine bakıldığında, öğrencilerin uzlaşmacı tutum puanları artmış, saldırgan, tutum puanları ise azalmıştır. En fazla artış, kurallara uyma ve öneri getirme durumlarında uzlaşmacı tutum puanlarında, en fazla düşüş ise saldırgan tutum puanlarında gözlemlenmiştir.

Grafik 1

Çatışma Dönüştürme Becerileri Ön ve Son Test Yüzdeleri



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada erken çocukluk gelişim özelliklerine uygun bir ortamın İKDOP programı vasıtasıyla sağlanmasının sınıf ortamına, öğrenci davranışlarına, okul algısına ve çatışma çözme

becerilerine etkililiği incelenmiştir. Bulgular, sınıfın fiziksel ve sosyal ortamında ön ve son değerlendirme verileri karşılaştırıldığında olumlu yönde ilerlediği kaydedilmişse de, bu farklar istatistiksel anlamlılık derecesine ulaşmamıştır.

Sınıfların fiziksel durumu beklentileri karşılamamaktadır. Sınıfların temizlik ve bakım ile ilgili sorunları göze çarpan ilk konulardan biridir. Gözlem yapılan çoğu sınıfta sınıfların küçük ve kalabalık olduğu gözlemlenmiştir. Sınıflarda öğretmen ilgisi görmeden, etrafa boş gözle bakan ve sıralar arasında dolaşarak günü tamamlayan çocuklar olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıflar arasındaki öğrenci mevcudundaki farklar bu konuda bir standardın oluşturulmadığını göstermektedir. Bir okuldaki sınıf mevcudu 13 iken diğer bir okulun sınıf mevcudu 39 olabilmektedir. Bu büyüklükteki bir farkın doğal olarak sınıf ve öğretmen uygulamalarına yansımaları, öğrenci ve öğretmenlerin etkinlik düzeyini olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır.

Bazı sınıfların ikili öğretim sisteminde işleyişi ise başka bir problem olarak göze çarpmaktadır. Sınıf mobilyaları, özellikle öğrenci sıraları ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin boyutlarına göre değil, ortaokul öğrencilerinin boyutlarına göre sınıflara yerleştirilmiştir. Gözlemlerde bir çok 1. sınıf öğrencisinin ayakta yazı yazmaya çalıştığı veya ayaklarını altına toplayarak sırada oturduğu görülmüştür. Bu durum sınıfların organizasyonel yapısını (sınıf/davranış yönetimi) ve bu yönde kullanılan görselleri de etkilemektedir. Sınıfta ya hiç bir görsel yoktur ya da kullanılan bir çok görsel 1.sınıf çocuğuna hitap etmemektedir (örneğin, İstanbul'un fethini anlatan tarihi resimler, İstanbul ilinin jeofizik haritası veya Eyüp semtindeki tarihi yapılar ve mezarlıklar gibi), yaşlarına uygun olanlar da çocukların göz seviyelerinin çok üzerindedir veya kullanılmıyormuş hissi uyandırmaktadır (kenarları yırtık, eskimiş). Bunun da ötesinde sınıfların gelişimsel olarak uygun hale dönüştürülmesi için gerek çocuklarla birlikte yürütülen çalışmaların (örneğin arkadaşlık tarlası) gerekse program uygulayıcıların hazırladığı sınıf yönetimini kolaylaştırıcı görsellerin (sınıf kuralları gibi) ertesi gün duvarlardan söküldüğü gözlemlenmiştir. Görüleceği üzere, ikili öğretim mevcut durumda olumsuz bir durum ortaya koymakla birlikte, olumsuzlu olumluya dönüştürme çabalarını da kaldıramamaktadır.

1360

Sınıfların mümkün olduğunca çok çocuk alabilmesi ve ikili öğretimle sınıflardan maksimum bir şekilde faydalanılması istekleri, sınıf yönetiminde olduğu gibi öğretim yöntem ve süreçleri açısından da olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Örneğin yapılan hiçbir gözlemlerde çocukların bireysel veya küçük grupla çalışmalar yaptığı görülmemiştir. Çocuklar büyük grup (sınıf) halinde tutulmakta, tek bir yönerge ile yapılan tek bir çalışma ile başarıları değerlendirilmektedir. Büyük grupla yapılan çalışmalarda ise sınıfın geleneksel konumu olarak adlandırılan, tahtaya ve dolayısıyla tahtanın önünde duran öğretmene bakan sıralarda oturan çocuklar gözlemlenmiştir. Akranla etkileşim sonucu öğrenme, işbirliğine dönük grup çalışması yok denecek kadar azdır. Bu durumun yarattığı olumsuzluklar Martlew v.d. (2011) tarafından da dile getirilmiştir. Bu çalışmaya göre öğrencilerin büyük grup olarak ve öğretmen yönetiminde ders işlenmesi, program oyun temelli olsa da akran işbirliği ve etkileşimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenin yönetsel ve yöntemsel davranışlarına odaklanacak olunursa, öğrenci performansının değerlendirilmesinde sıkıntıların mevcudiyeti göze çarpmaktadır. Öğrencilerin ürettikleri hiçbir ürünün sergilenmediği gözlemlenmiştir. Yapılanlar deftere yazılan yazılar veya matematik problemlerinin çözümünden ibaret olmakta, bunlar da ya öğretmenin dikte ettiği metinler ya da tahtaya yazdıkları öğrenciler tarafından kopya edilen cümleler veya yazılar olmaktadır. Performansa veya yaratıcılığa dayalı herhangi bir etkinlik gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin ürettiği şeyler defterde hapsolan sayılar ve yazılardan başka bir şey olmamakta, bunların da sergilenecek bir özelliği bulunmamaktadır.

Olumlu öğrenci davranışlarıyla ilgili, ön ve son test arasında farklar, Kargaşa çözümü ve kararsızlıkların giderilmesi ve Karar verme davranışları arasında, daha küçük farklar ise Diğer çocukların ihtiyaç ve duygularına duyarlılık, Liderlik, Sözlü destek ve yüreklendirmede görülmüştür. Olumsuz davranış ön ve son test verilerine bakıldığında ise daha farklı bir tablo göze çarpmaktadır. Olumsuz davranışların tümünde bir düşünüş söz konusu olmuştur. Bencillik ve ödün vermekten kaçınma; Utangaçlık, kendini geri çekme, endişeli olma durumu; Kayıtsızlık, soğuk davranma; Patronluk taslama ve zorbalık; Kabalık, soğuk konuşma; Aşağılama, isim takma; Kavga etme, tartışma; Anlaşmazlık yaratma, problemlerin çözümünü engelleme; Sorumluluktan, işten ve karar vermeden kaçınma; Dikkat dağınıklığı, umursamazlık. Tüm olumsuz davranışların değerlerine bakıldığında yüksek oranda bir düşünüş gözlemlenmektedir. Bu bulgular sosyo-duygusal becerilerin oyun yoluyla desteklenmesi ile ilgili alanyazında varolan diğer çalışmaları desteklemektedir (Broadhead, 2015; Pramling Samuelsson ve Johansson, 2006; Whitebread, 2012).

Öğrenci otonomisine ve eşitliğe fırsat tanıyan bir çevre gözlemlenememiştir. Öğretmenlerin karar aldığı ve uyguladığı, öğrencilerin bu kararlarda herhangi bir rol almadığı gözlemlenmiştir. Bu durumu öğrencilerle yapılan görüşmeler de işaret etmiştir. Yine öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin karar almada etkin rol üstlenmek istedikleri de ortaya çıkmıştır. Ön ve son test verilerinde programla hedeflenen sınıfta karar alma ve eşit davranılma durumunun olumlu yönde değişmesi önemli bir nokta olmuştur. Öğrencilerin eşit ve etkin rol üstlenmelerinin demokratik bir ortam yaratmada öneminin büyük olduğu bilinmektedir. Bu yönde yapılacak çalışmalar çok değerlidir.

Çocuklar yapılan görüşmelerde her ne kadar öğretmenin kendilerine eşit davrandığını söyleseler de sınıf gözlemleri bunu yansıtmamaktadır. Okuma-yazmayı henüz öğrenememiş çocukların ayağa kaldırılıp hem sınıf arkadaşları hem de ziyaretçilerin önünde ifşa edilmesi, bir öğrenciyle ilgili onun duyacağı şekilde ağabeyinin de böyle başarısız olduğunun ziyaretçiye söylenmesi, bir çocuğun kapıcı çocuğu olduğunun, bir çocuğun boşanmış aileden geldiğinin, ve tabii ki "küçüklerin" ayağa kaldırılıp "bunlar 60 aylık" gibi söylemlerin sıkça duyulması şaşırtıcıdır.

Öğrencilerin okul algısındaki farklarda ise, sınıfta yapılanlardan keyif alma; öğretmenlerin öğrencilere eşit davranması; sınıf kurallarına öğrenci ve öğretmenler birlikte karar vermesi başlıklarında, ön ve son test ortalamaları arasında istatistiksel anlamlılık bulunmuştur. Beklentilerin aksine, kendilik algısı (özgüven) ve akademik özgüven (akademik anlamda başarılı olma) ön ve son test ortalamaları arasında düşünüş kaydedilmiştir. Katz'ın (1988) ne kadar erken o kadar iyi yaklaşımıyla çocukların başaramama duygusunu yaşadıkları ile ilgili görüşü bu bulgunun yorumlanmasında önemlidir.

Özgüven ve akademik özgüvendeki düşünüş öğrencilerin çok az olumlu dönüt ve pekiştirici almaları ile açıklanabilir. Genel olarak öğretmenle öğrenciler arasında öğrencilerin neyi yanlış yaptıkları, neyi yapamadıkları, neyi tekrar yapmaları gerektiği ile ilgili konuşmalar geçmiştir. Oysaki bu yaş çocuklarının kendilik algıları yaptıklarıyla büyüklerinden onay aldıkça gelişir ve kendileriyle gurur duymaya başlarlar. Akademik yılın sonuna doğru yapılan bu son değerlendirme görüşmelerinde çocukların giderek artan bir şiddette başarılı olma (okuma-yazmayı öğrenme) stresi yaşamaları ve öğretmenlerin olumsuz odaklanmalarının da bu sonucun çıkmasında rolünün büyük olduğu düşünülmektedir.

Sınıf iklimini olumsuz yönde etkileyecek en vahim durum öğretmenin şiddet dili kullanmasıdır. Bu tür bir dil, tehdit unsuru barındırır ve bu durum öğrencilerin çelişkili davranmalarına yol açar. Her an azarlanacağı veya cezalandırılmakla tehdit edileceği bir durumla karşılaşmamak için (veya karşılaştığında umursamamak için) aşırı uçlarda davranışlar

(saldırgan veya sinmiş) ya yetişkinin varlığında ya da yokluğunu fırsat bilerek sergilenir. Çocukları küçük düşürücü, aşağılayıcı ve dalga geçen bir dil sınıflarda gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı sınıflarda fiziksel şiddetin (kulak çekme, başa veya sırtta hızlıca vurma) bire bir gözlemlenmesi veya çocuklar tarafında ifade edilmesi son derece üzücüdür.

Müfredat ve öğretim yöntemleri ile ilgili ise şu noktalar dikkat çekicidir. Gözlemlerde ve öğretmenlerle görüşmelerde tek ve öncelikli hedefin okuma-yazma öğretimi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yaş çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarının çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda bu hedefin son derece kısıtlayıcı olduğu görülmektedir. Çocukların kendilerini ifade edişlerinin çeşitliliği de (oyun, mıs gibi yapma, resim, sosyal ilişkiler ve arkadaşlık gibi) düşünüldüğünde okuma-yazma yoluyla ifadenin çocukları dar bir alana sıkıştırmaktan başka bir şey olmadığı da açıkça görülebilir. Tek başarı göstergesi olarak görülen okuma-yazma öğrenimi yine çocuklar üzerinde baskı unsurudur. Çocuk ihtiyaçlarına hassas yaklaşımlar sadece 1.sınıf çocukları için değil tüm ilkökul süresince benimsenmelidir. Oyun kendini ifade edişte en önemli araçlardan biridir. Yaratıcılık, kendini ifade etme, sosyal ilişkileri yönetme, problem çözme gibi bir çok becerinin kazanılması oyunla olur. Fakat oyunun 10 dakikalık teneffüslere sıkıştırılmış olduğunu görmek bu yaş çocuğunun gelişimsel özelliklerinin bilinmediği ve bu özelliklere ve ihtiyaçlara uygun müfredat, öğretim yöntemleri ve bir okul günü planlayıp uygulanmadığını görmek demektir.

Öğrencilerin çatışma dönüştürme becerilerinde olumlu yönde bir ilerleme kaydedilmiştir. Öğrencilerin uzlaşmacı tutum ve yetişkin odaklı çözüm bulma puanları artmış, saldırgan ve çekimsiz tutum puanları ise azalmıştır. En fazla artış, kurallara uyma ve öneri getirme durumlarında uzlaşmacı tutum puanlarında, en fazla düşüş ise saldırgan tutum puanlarında gözlemlenmiştir.

1362

Olumlu davranış becerilerini kazanmada sınıf içinde kullanılan görseller kadar öğretmenin bire bir rol model olması ve bu konuda liderlik görevi üstlenmesi önemlidir. Çocukların davranışları üzerine düşünmeleri ve sorunlarını çözmede, farklı çözüm yolları bulma ve denemede fırsat tanınması gerekir. Fakat yapılan gözlemler bunun tersini göstermektedir. Çocukların çatışma yaşaması ve bu çatışmaları öğretmenin varlığında, onun yönlendirmesi ve desteğiyle çözmeye çalışmaları istendik bir durumdur. Ancak bu deneyimler yaşandıkça ve olumlu bir deneyim olarak sonuçlandıkça çocuklar problem çözme becerileri kazanabilirler. Fakat öğretmenler ya hiç çatışma yaşanmaması için sert bir dil kullanmaktadırlar ya da çatışmalarda aşırı müdahaleci olup öğrenciler adına çözümler üretmektedirler. Burada yetişkinin varlığı ve çatışma yönetici rol üstlenmesi önemlidir. Ne yazık ki çatışmaların en çok görüldüğü teneffüslerde ve oyun alanlarında öğretmenler çocuklarla birlikte olmamaktadırlar. Özellikle küçük yaş çocuklarının bu ihtiyacı görülmeli ve bir yetişkin liderliğinde çatışma çözüm mü stratejilerini öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Son olarak bu araştırmanın 4+4+4 eğitim sistemine geçiş yılı olan 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yapılması nedeniyle öğretmenlerin okula başlama yaşının 1 yıl öne alınması ile ilgili görüşlerine yer vermek gerekir. Öğretmenler özellikle küçük yaş grubunun gelişimsel özelliklerini bilmediklerinden hatta işlerinin çocuk bakıcılığı olmadığından bahsetmişlerdir. Çocukların öz bakım becerilerinden yoksun olduklarına sıkça değinmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıfların bazıları erken yaş için özel açılmış, bazıları ise karma sınıflardan oluşmuştur. Hem ayrılan sınıflar hem de karma olan sınıfların öğretmenleri erken başlama uygulaması ile ilgili olumsuz görüş ifade etmiştir. Karma olan sınıfların öğretmenleri küçük yaş grubunun ihtiyaçlarına hitap edemediklerini, onlara yetişemediklerini, onlarla ilgilenmeye çalışırken "asıl" birinci sınıf çocuklarıyla ilgilenemediklerini söylerken, ayrı olan sınıfların öğretmenleri ise (sadece 5-5,5 yaş çocuklarının olduğu sınıflar) çocukların birinci sınıfa hazır olmadıklarını ve bu durumun onları çok yorduğunu ifade ederek birleştirilmiş sınıfların daha iyi olabileceği önerisini

getirmişlerdir. Birleştirilmiş veya ayrı sınıflar, öğretmenlerin küçük yaş grubuyla ilgili bilgilerinin olmaması ve bu konuda detaylı bir hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almamış olmaları, ne öğrencilere bir fayda ne de öğretmenlere bir kolaylık sağlamıştır.

Yapılan bu çalışmanın sonucu şunu göstermektedir: Uygulanan programın olumlu yönde değişiklikler kaydettiği görüldüğü de, 1.sınıfların, fiziksel (sınıf mevcudu, sınıf mobilya ve materyalleri), yönetsel (sınıf ve davranış yönetimi) ve yöntemsel (müfredat ve öğretim yöntemleri) durumlarının bu yaş grubunun gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları gözden geçirilerek tekrar düzenlenmesi ve özellikle olumlu sınıf ortamı ve atmosferi oluşturmada öğretmenlerle birlikte çalışılması gerekmektedir. Öğretmenlerin oyuna katılımları ve belirledikleri rollerle ilgili çalışmalar alanyazında mevcuttur (Aras, 2016; Güven ve Yıldız, 2014; Koçyiğit ve Başara Baydilek, 2015). Bu konuda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle oyunun gelişimsel faydaları ve sınıf uygulama örneklerinin öğretmenlerle paylaşılmasının olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Ayrıca Walsh v.d.'nin (2011) önerdiği oyun yapısının oyun ve ders arasındaki yapay farkın kalkmasında ve aralarındaki geçişkenliğin sağlanmasında ve dolayısıyla olumlu atmosfer oluşturmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de okulöncesinde okullaşma oranı hala çok gerilerdedir. 2015 verilerine göre 3-5 yaş arası çocukların ancak %33.2'si herhangi bir okulöncesi eğitimi alarak okula başlamaktadır (MEB İstatistikleri, 2015-2016). Bu nedenle herhangi bir kurumsal eğitim deneyimi olmadan okula başlayan çocukların okula ısınma ve öğrenmeye olumlu yaklaşımları için ilkokulların olumlu ortam sunmaları ayrıca önemlidir. Çocuk gelişimine uygun bir müfredat ve günlük akış mutlaka oyunu içine almalıdır. Ayrıca oyun yoluyla sosyal beceri gelişiminin sağlanması da çocukların okula uyumunu kolaylaştırıcı önemli bir etkidir. Bu nedenle işbirliği ve katılımcılığı arttıran oyun temelli deneyimlerin çocuklara sunulması bahsedilen iki durumun gerçekleşmesini sağlayacağı için önerilmektedir.

Teşekkür

Çalışmanın yürütülmesinde desteği ve katkısı olan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, International Play Association ve Bernard Van Leer Foundation kuruluşlarına, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi eski dekanı Sayın Prof. Dr. Güzver Yıldırım'a teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKLAR

- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: a phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173-1184. Doi:10.1080/03004430.2015.1083558.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199-207. Doi: 10.1007/s10643-007-0165-8.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2013). *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (Article 31)*. <http://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.htm> (Erişim Tarihi: 2017, 04 Haziran).
- Bredenkamp, S. ve Copple, C. (Eds). (2000). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. (Rev. ed.). Washington, DC: The National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Broadhead, P. (1997). Promoting sociability and cooperation in nursery settings. *British Educational Research Journal*, 23, 513-531.

- Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning: Developing social skills and cooperation*. London: Routledge Falmer.
- Bulunuz, M. (2012). Developing Turkish preservice preschool teachers' attitudes and understanding about teaching science through play. *International Journal of Environmental & Science*, 7, 141-166.
- Child Development Project. (1988–2005). Student Questionnaire: Child Development Project for Elementary School Students. Developmental Studies Center. http://www.devstu.org/sites/default/files/media/pdfs/cdp/DSC_ElemSch_scales.pdf
- Duruoalp, E. ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Einarsdottir, J. (2014). Play and literacy: A collaborative action research project in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), 93-109. Doi: 10.1080/00313831.2012.705321.
- Elkind, D. (1981). *The hurried child: growing up too fast too soon*. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Elkind, D. (1987). *Miseducation: Preschoolers at risk*. New York: Knopf.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong.
- Ginsburg, H. P. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. D. Singer, R. M. Golinkoff ve K. Hirsh-Pasek (Ed.), *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* içinde (s. 145-170). New York, NY: Oxford University Press.
- Golly, A. ve Snead, C. (2004). Indicators of an orderly, positive and fully engaged classroom. Eugene, OR.
- Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York, NY: Basic Books.
- Gülay Ogelman, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Güven, Ö. ve Yıldız, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin oyun ve fiziki etkinlikler dersinden beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 525-538.
- Johnson, J., Christie, J. ve Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Katz, L. (1988). *Early childhood education: What research tells us*. Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Katz, L. (2015). *Lively minds: Distinctions between academic versus intellectual goals for Young Children*. Defending the Early Years Publications.
- Koçyiğit, S. ve Başara Baydilek, N. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1),1-28.
- MEB İstatistikleri (2015-2016). www.meb.gov.tr (Erişim Tarihi: 2017, 06 Haziran).

- Martlew, J., Stephen, C. ve Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years: An International Research Journal*, 31(1), 71-83. Doi: 10.1080/09575146.2010.529425.
- Miller, E. ve Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood. http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf (Erişim Tarihi: 2017, 04 Haziran).
- NAEYC. (1991). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. Position statement of National Association for the Education of Young Children and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. *Young Children*, 46, 21-37.
- Observational Checklists for Prosocial Behaviors of Elementary School Children. (n.d.). <http://www.lionsquest.org/pdfs/ObservationalChecklistsForProsocialBehaviors.pdf> (Erişim Tarihi: 2010, 06 Ocak).
- Pramling Samuelsson, I. ve Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice, *Early Child Development and Care*, 176, 47-65.
- Pellegrini, A. D. (2009). Research and policy on children's play. *Child Development Perspectives*, 3(2), 131-136.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T. ve Tuncer, N. (2016). Turkish Preschool Children's Perceptions and Expectations Related to 1st-Grade Education. *Childhood Education*, 92(2), 149-154. Doi: 10.1080/00094056.2016.1150754.
- Tuğrul, B., Metin Aslan Ö., Ertürk, H. G. ve Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Varol, F. (2012). What they believe and what they do. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 541-552. Doi:10.1080/1350293X.2012.677309.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C. ve Trew, K. (2011). Playful structure: a novel image of early years pedagogy for primary school classrooms. *Early Years: An International Research Journal*, 31(2), 107-119. Doi: 10.1080/09575146.2011.579070.
- Whitebread, D. (2012). *A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe (TIE).
- Wood, E. ve Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. (2.baskı) London: Paul Chapman.
- Woolf, A. M. (2013). Social and emotional aspects of learning: Teaching and learning or playing and becoming. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 31(1), 28-42. Doi: 10.1080/02643944.2012.702782.

SUMMARY

Expressing oneself in a variety of ways, building friendships, showing adaptive skills in a group, obeying rules are some skills and behaviors gained in early childhood. However, the design of classrooms, the curriculum and daily activities and routines were not based on the needs of early childhood. Introducing heavy academic content early might result in many deficits in development (Bredenkamp ve Copple, 2000; Johnson, Christie, Wardle, 2005; NAEYC, 1991). Yet providing space for play in classroom will contribute to children's social skills such as conflict resolution, sharing, building friendships, acting together, showing empathy, and expressing and understanding emotions. Making play available throughout the day support children's cognitive skills as well. Some skills developed through play are: independent thinking, understanding other's intentions and thinking processes, problem solving, creative and imaginative skills, decision making, and self-monitoring (Ashiabi, 2007; Broadhead, 1997; Durualp ve Aral, 2010; Miller ve Almon, 2009; Woolf, 2012).

The aim of the study is to examine the effectiveness of a program titled 'Collaborative and Participatory Play-based Experiences' on classroom atmosphere, students' behaviors, students' school perceptions, and conflict resolution skills. The two main components of the program are: (a) provisions of the techniques of classroom management and understanding and guiding children's behaviors, (b) provisions of the games supporting social skills through participation and collaboration.

The program was implemented in fourteen primary schools' first grade classrooms. Twenty eight undergraduate students in early childhood education program applied the program for 10 weeks, 2 full days in a week. Seven masters' students of primary education program collected the pre and post test data. The in-class observations aiming to understand the general atmosphere of the classroom and student behaviors were made by using "Indicators of an orderly, positive and fully engaged classroom" (Golly & Snead, 2004) and "Observational Checklists for Prosocial Behaviors of Elementary School Children" (n.d.). Perception of school and conflict resolution skills of the students were examined by using the interview protocols of "Child Development Project" (1988–2005). All the data was analyzed by doing frequency counts, computing percentiles, means and standard deviations. To compare pre and post test data, *t* test analysis was used.

Although some improvements were observed in the general classroom atmosphere, statistically significant results were not found when pre and post test data was compared. When positive and negative student behaviors' pre and post test data was analyzed, the increase in the positive behaviors and the decrease in the negative behaviors were found. The increase was observed in conflict resolution and decision making behaviors, in a smaller degree in being sensitive, showing leadership skills, and encouraging others. A totally different tendency seemed to be the case when negative behaviors were considered. The decrease in all the negative behaviors were observed: selfishness, withdrawal, unresponsiveness, bossiness, rudeness, belittling, fighting/arguing, creation of conflict, avoidance of work, and carelessness.

For the perception of school variable, statistically significant results between pre and post test data were found. Enjoyment of in-class activities ($t(49)=2,796, p<.001$); teacher's fairness ($t(49)=2,757, p<.05$); and deciding on classroom rules together ($t(49)=2,289, p<.05$). Contrary to the expectations, the scores dropped in a statistically significant manner in general self-esteem and in academic self-esteem. The result might have stemmed from the high expectations of accomplishments in acquisition of reading and writing skills towards the end of the academic year. In terms of conflict resolution skills, the scores of aggression and withdrawal behaviors decreased while the scores of negotiation and adult-dependency increased.

The study's aim was to examine the effectiveness of a program striving to develop a positive environment for children through participatory and collaborative games. The results showed some significant outcomes even though the application of the program was comparatively short. The suggestion is to provide such environments to children by ensuring the continuance and persistence of positive atmosphere. It is hoped that the positive outcomes of this study could shed light on the future studies that are aimed to provide play-based experiences for children improving collaboration and participation at schools.

Ortaokul Düzeyinde Dijital Hikaye Anlatımının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma

Mustafa SARITEPECİ, Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, mustafasaritepeci@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-6984-0652>

Öz: Bu çalışmada ortaokul düzeyinde dijital öyküleme yönteminin katılımcıların yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede bu çalışmada yarı deneysel desen kapsamında ön-test son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma grubu kontrol grubunda 35 ve deney grubunda 33 olmak üzere toplam 68 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubunda dersler dijital hikayeleme etkinlikleriyle sürdürülürken kontrol grubunda derslerde araştırma-inceleme etkinliklerine yer verilmiştir. Uygulama 11 hafta sürdürülmüş olup her iki grupta da biri bireysel diğeri işbirlikli olmak üzere iki farklı etkinlik yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında gruptan veri toplamak için yansıtıcı düşünme ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan verilerle yapılan çalışmalar doğrultusunda kontrol grubunda iki kişi uç değer oluşturduğu için analiz sürecine dahil edilmemiştir. Çalışmanın bulgularına göre ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre dijital hikayeleme etkinliklerinin kullanımının katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların dersin çevrim-içi öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri etkinlik/ödev sayısının yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yansıtıcı düşünme, dijital hikaye anlatımı, sosyal bilgiler dersi, hikaye anlatımı

An Experimental Study on the Investigation of the Effect of Digital Storytelling on Reflective Thinking Ability at Middle School Level

Abstract: In this study, it was aimed to investigate effect of digital storytelling method on participants' reflective thinking skill at level of middle school. In this framework, pre-test post-test control group model was used under semi-experimental design in this study. Study group consisted of a total of 68 7th grade students, 35 in control group and 33 in experimental group. In the experiment group, the lessons were continued with digital storytelling activities, while in the control group, lessons included research and investigation activities. The application was continued for 11 weeks and two different activities were conducted in both groups, one being the individual and the other cooperating. "Reflective Thinking Scale" was used for data collection prior and after implementation. Two participants in control group didn't included analysis process because they creates outlier. According to findings of the study, it was found a significant difference among groups' corrected post-test scores, favoring the experimental group. Accordingly the use of digital storytelling activities has an impact on the development of participants' reflective thinking skills. In addition, it has been determined that the number of activities/assignment performed by the participants in the online learning environment of the course is effective on the development of reflective thinking ability.

Key Words: reflective thinking, digital storytelling, social study course, storytelling

1. GİRİŞ

Günümüzde bilginin miktarındaki sürekli artış birey ve toplumun gelişimi ve dönüşümünde etkili olmaktadır. Bu gelişim ile birlikte toplumda bireyin rolü bilgiyi olduğu gibi depolamaktan öte, bilgiyi kullanabilme, sorgulayabilme, yeni bilgi üretebilme, transfer edebilme ve karşılaştığı problemlere çözüm üretme olarak değişmiştir (Lai & Land, 2009). Nitekim bu dönüşümle birlikte eğitim süreçlerinde öğrencilerin bilgi toplama, yönetme, üretme, transfer etme ve yansıtma gibi 21. yüzyılda zorunlu hale gelen becerileri içeren yeterlikleri kazanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2007). Bu noktada özellikle öğrenenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Strampel & Oliver, 2007). Bu bağlamda eğitim ortamlarının öğrenenlerin edindikleri bilgilerle ilgili olarak sorgulama, nedenleme ve değerlendirme (Kızılkaya & Aşkar, 2009) yapabildikleri öğrendiklerini yansıma olanaklarına sahip olması gerekmektedir.

Yansıma, öğrenenin deneyimlerinden bir zihinsel model oluşturma süreci olarak ifade edilebilir. Daha basit bir anlatımla yansıma, öğrenenin yaşadığı deneyimler sonucunda kendi öğrenme sürecini nasıl yapılandırdığını çeşitli yöntemlerle ifade etmesidir (Prensky, 2001). Yansıtıcı öğrenme, içerik birimlerini eleştirel bir bakış ile irdeleyerek daha iyi anlamayı ve bilgi transferini destekleyen güçlü bir öğrenme deneyimi sürecidir (Strampel & Oliver, 2007). Buna karşın çağımızda öğrenilenleri yansıtma için daha az zaman ve fırsat vardır (Prensky, 2001). Örneğin sosyal bilgiler dersinde, öğrencinin analiz etme, eleştirel düşünme, işbirlikli çalışma, bağımsız hareket edebilme ve araştırma yapma gibi olanaklar sunan yöntemlerin kullanımının tavsiye edilmesine (Alkan, 1998) karşın pratikte sosyal bilgiler dersinde yer alan konularla ilgili kavramların ve bilgilerin genel olarak sözlü olarak öğrencilere aktarıldığı anlaşılmaktadır (Altınışık & Orhan, 2002). Buna karşın Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2010) tarafından hazırlanan sosyal bilgiler programında öğretmenin sosyal bilgiler dersi öğretiminde “sosyal bilgiler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” yaklaşımlarını göz önünde bulundurmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede öğrenme öğretme sürecinde öğrenenlerin gerçek yaşam problemlerini deneyimlemelerine olanak tanınması ve öğrenenlerin problem çözme sürecinde öğrenmelerini yansıtmalarının sağlanması gerektiği üzerinde durulmaktadır (TTKB, 2010). Ancak pratikte ağırlıklı olarak sunum yönteminin tercih edilmesi, genel olarak soyut konuların yer aldığı sosyal bilgiler dersinde (Şeker-Sezginsoy, 2016) öğrencilerin yansıtıcı düşünme deneyimi edinmelerinin önündeki en önemli engellerden biri olduğu söylenebilir. Ayrıca bir diğer önemli engel sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerden dolayı öğrenme-öğretme süreçlerinde yansıtıcı düşünme aktivitelerine yeterli zaman ve fırsat sunulamaması olarak gösterilebilir (Strampel & Oliver, 2007).

Bu bağlamda gelişen teknolojilerle birlikte öğrenme öğretme süreçlerinde öğrenenlere kendi öğrenmelerini yansıtmak için yeni fırsatlar sunulabilir (Smeda, Dakich, & Sharda, 2014). Ancak, bu yenilikçi teknolojilerin pedagojiyle bütünleştirilmesi öğrenme süreci için gerekli bir unsurdur (Neo & Neo, 2010). Bu tür teknoloji entegrasyonuna örnek olarak geleneksel hikaye anlatımı yöntemini çoklu-ortam öğeleri ile bütünleştiren dijital hikaye anlatımı [DHA] (Sizemore & Zhu, 2011) sunulabilir. Ayrıca dijital hikaye etkinliklerinin soyut düşünme becerisinin kazandırılmasında ya da geliştirilmesindeki destekleyici yapısı (Şeker-Sezginsoy, 2016) sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir seçenek olmasını sağlayan bir diğer nedendir.

1.1. Yansıtıcı Düşünme

Alanının öncülerinden Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir inanç ya da sözde bilgi biçiminin, onu destekleyen gerekçeler ve buna bağlı eğilimler ışığında aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde düşünmeyi içeren bir süreç olarak ifade etmektedir. Diğer bir deyişle yansıtıcı

düşünme süreci, başlarda tutarsız ve belirsizliğin olduğu bir duruma tutarlılık ve belirginlik kazandıran düşünme süreci olarak ifade edilmektedir (Dewey, 1933; Schön, 1983).

Yansıtıcı düşünme faaliyetlerinde öğrenenler daha fazla bireysel sorumluluğa sahip olmakta (Karaoglan-Yılmaz & Keser, 2016; Ünver, 2003) ve öğrenenlerin öğrenme hedeflerini belirlemeleri ile öğrenme eksik ya da yanlışlarını düzeltmelerine olanak tanınmaktadır (Ünver, 2003). Ayrıca yansıtıcı düşünme, öğrenenlerin ders süreçlerinde kasıtlı olarak düşünmelerini sağlayarak ön öğrenmeleri ile yeni edindikleri bilgiler arasında bağlantı kurmalarına olanak tanır (Genç, 2016). Böylelikle de yansıtıcı düşünme etkinliklerini içeren ortamlarda, öğrenenler daha fazla bireysel sorumluluk almakta ve bu durum öğrenenlerin kendi bilişsel gelişim süreciyle ilgili farkındalığını desteklemektedir (Karaoglan-Yılmaz & Keser, 2016). Jonassen ve Carr (2000) teknoloji destekli aktivitelerin derinlemesine yansıtıcı düşünme oluşturmak amacıyla kullanılabileceğini vurgulamaktadır (Akt. Karaoglan & Keser, 2016). Burada ifade edilen teknoloji destekli aktivitelerinden biri de dijital hikaye anlatımıdır. DHA ile öğrenenlere farklı etkinlikler çerçevesinde yansıtıcı öğrenme etkinliklerine katılım fırsatları sunulmaktadır. Bu tespiti destekler biçimde Barrett (2006) DHA'nın öğrenci katılımı, derinlemesine öğrenme için öğrendiklerini yansıma, proje temelli öğrenme ve teknoloji entegrasyon stratejilerini birleştirdiği ve kullanımlarını kolaylaştırdığını iddia etmektedir. Bu çerçevede DHA süreci öğrenenlerin kendi düşünce ve eylemlerini belirli bir düzen içerisinde tasarlayarak öğrenmelerini yansımalarına olanak tanımaktadır (Hull & Nelson, 2005; Ivala, Gachago, Condy, & Chigona, 2013).

Yansıtıcı düşünme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genel itibariyle yurt içi (Aydın & Çelik, 2013; Bayrak & Koçak-Usluel, 2011; Duban & Yelken, 2010; Genç, 2016; Özçınar & Deryakulu, 2011; Tok, 2008) ve yurt dışında yapılan çalışmaların (Kim & Silver, 2016; H. J. Lee, 2005; I. Lee, 2007; Orland-Barak & Yinon, 2007) önemli bir bölümünün öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini anlamaya ve geliştirme ile yansıtıcı öğretim becerileri edinmelerine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. K12 düzeyinde öğrenenlerin yansıtıcı düşünme becerisinin kazandırılması ya da geliştirilmesine yönelik çalışmaların ise sınırlı düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır (Aryani, Rais, & Wirawan, 2017; Baş & Beyhan, 2012; Ersözlü & Kazu, 2011).

1.2. Dijital Hikaye Anlatımı ve Yansıtıcı Öğrenme

Dijital hikaye anlatımı, geleneksel hikaye anlatımıyla metin, görsel, sesli anlatım, müzik ve video gibi çoklu-ortam unsurlarının birleştirilmesiyle oluşan kısa videolar olarak ifade edilebilir (Alismail, 2015; Barrett, 2008; Ivala et al., 2013; Robin, 2006, 2008; Rule, 2010). Dijital hikayeler bireysel ya da işbirlikli grup çalışmasıyla oluşturulan, görsel ve ses unsurları gibi çoklu ortam unsurlarının bir araya getirildiği sanatsal bir etkinlik olarak da tanımlanabilir. Ayrıca, DHA; seçme, karşılaştırma, düzenleme, yaratma ve yeniden düzenleme gibi becerilerin kullanımını barındıran hikaye anlatımı ile teknolojiyi birleştiren öğrenci katılımını merkeze alan bir öğrenme etkinliğidir (Jenkins & Lonsdale, 2007).

Hem öğretmen hem de öğrenen katılımını sağlayan dijital hikaye anlatımı örnek bir teknoloji entegrasyonu biçimidir (Dockter, Haug, & Lewis, 2010). DHA'lar öğrenme sürecinde bir konuyu daha anlaşılır kılmak, özetlemek, konuyla ilgili tartışmaları kolaylaştırmak ya da yeni bir konunun öğretiminde kullanılmak amacıyla öğretmen tarafından hazırlanabilir ya da konuyla ilişkili hazır bir hikaye kullanılabilir. Genel olarak öğretmenlerin hazır çoklu ortamları tercih ettikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenler müfredat konularının öğretimi için güçlü bir öğrenme aracı olan ve zengin çoklu ortamlar içeren dijital hikayeler bulmak zorundadır (Campbell, 2012). Ancak öğretmenin dijital hikayeler sunmasından ziyade öğrencilere kendi dijital hikayeleme etkinliklerini oluşturmaları için fırsatlar sunulması çok daha faydalı olabilir (Robin, 2008). DHA'nın ikinci kullanımı öğrenilenleri yansıtma farklı ve yeni bir yaklaşımdır ve öğrenme içeriğini anlamaya yardımcı olur. Böylelikle dijital hikayeleme etkinlikleri öğrencilerin

öğrendiklerini yansımada ve derinlemesine öğrenme konusunda teşvik edici bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir (Ivala et al., 2013; Jenkins & Lonsdale, 2007). Robin (2016) dijital hikaye anlatımı sürecinin öğrencilere öğrendiklerini yansıtma yaratıcı ve kritik bir role sahip olduğunu ifade etmektedir.

Dijital hikaye anlatımının yansıtıcı öğrenme açısından en önemli unsuru olarak hikaye yazma sürecine hazırlık ve yazma basamağı “tanımlama, toplama ve karar verme” aşaması (Bkz. Şekil 1) olduğu söylenebilir. Benzer şekilde çeşitli çalışmalarda yazma aşamasının DHA sürecinin de önemli bir parçası olduğu belirtilmiştir (Lambert, 2013; Ohler, 2013; Robin, 2008). Hikaye yazarken öğrenenler farklı müfredat konularını yaratıcı ve açıklayıcı bir biçimde ele almakla birlikte çeşitli araştırma inceleme faaliyetleri ile sentez yapmaktadır. Hikayeyi oluşturmada yazma süreci kişinin kendi öğrenmeleriyle ilgili yansımalarını somutlaştırdığı için derinlemesine düşünmeyi gerektiren bir yapıya sahiptir (Ohler, 2013). Öğrenenler kendi dijital hikayelerini oluştururken eleştirel bir bakış açısı ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanarak hikaye karakterlerinin sorunlarının üstesinden gelmeleri için nihai kararlar alırlar (Benmayor, 2008; Malita & Martin, 2010). Bu durumun da öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişim göstermesine katkı sağladığı söylenebilir (Benmayor, 2008; Ivala et al., 2013; Malita & Martin, 2010; Smeda et al., 2014; Yang & Wu, 2012). Bireysel ya da işbirlikli olarak hazırlamış oldukları bu hikayelerini kısaltılarak senaryolaştıran öğrenenler, bu aşamada öğrenmelerini özetleme ve yansıtma açısından başka bir fırsat bulmuş olurlar. Bununla birlikte hikaye tahtası oluşturma, sesli anlatım ve nihayetinde oluşturulan dijital hikaye de birer yansıtıcı öğrenme aktivitesi olarak ele alınabilir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan dersin çevrim-içi kısmında DHA'lar ile ilgili yürütülen tartışmalar ve öğrencilerin diğer arkadaşlarının hazırladıkları dijital hikayeleri değerlendirme ve yorumlama süreçlerinde de öğrendiklerini yansıma imkanı bulmuşlardır. Özetle DHA'nın öğrenenlerin öğrendiklerini yansımalarıyla ilgili detaylı ve anlamlı bilgi sağlayan bir yansıtıcı öğrenme süreci olduğu söylenebilir (Moseley, Gdovin, & Jones, 2013; Nam, 2017). Dijital hikayeleme sürecinin yansıtıcı öğrenme sağlamada etkili bir yapıya sahip olmasının yanında problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve bilişim teknolojileri okuryazarlığı gibi çeşitli 21. yüzyıl yeterliklerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde etkili olduğu alanyazında çalışmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Niemi et al., 2014; Ohler, 2006; Robin, 2006, 2016; Sylvester & Greenidge, 2009).

DHA etkinliklerinin yansıtıcı öğrenme deneyimi oluşturmadaki potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda Sosyal Bilgiler dersinde öğrenenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak, alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde DHA kullanımının yansıtıcı düşünme deneyimi sağlama ya da bu becerinin gelişimine katkı sağlanmasıyla ilişkili çalışmaların sınırlı düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın odağını dijital öyküleme etkinliklerinin ortaokul düzeyinde öğrenenlerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.3. Amaç

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi ile bütünleştirilen dijital hikayeleme etkinliklerinin katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi olarak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları cevaplandırılmıştır.

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri nedir?
- Grupların ön-test yansıtıcı düşünme ölçeği puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Grupların dersin çevrim-içi sayfasına katılım düzeylerine göre düzenlenmiş yansıtıcı düşünme ölçeği gelişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada yarı-deneysel yöntem kapsamında ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın modeline Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1
Çalışmanın Yarı Deneysel Modeli

Grup		Ön-test	Uygulama	Son-test
Grubu	Deney	M	X	O ₁
	Kontrol	M		O ₂
Uygulama	1 Hafta	1 Hafta	11 Hafta	1 Hafta

M = Hazır grupların küme örneklemeyle atanması
X = Dijital Hikaye Anlatımı Etkinliği
O_{1.1} = Deney grubuna yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği
O_{2.1} = Kontrol grubuna yönelik yansıtıcı düşünme ölçeği

2.2. Çalışma Grubu

Uygulama 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıf düzeyindeki iki sınıfında 11 hafta devam ettirilmiştir. Çalışma grubunu deney grubunda 33 ve kontrol grubunda 35 olmak üzere toplam 68 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%	
Cinsiyet	Deney Grubu	Kız	16	48.50
		Erkek	17	51.50
	Kontrol Grubu	Kız	20	57.10
		Erkek	15	42.90
Anne Eğitim Düzeyi	Deney Grubu	İlkokul	10	30.30
		Ortaokul	15	45.50
		Lise	7	21.20
		Üniversite	1	3.00
	Kontrol Grubu	İlkokul	16	45.70
		Ortaokul	10	28.60
		Lise	6	17.10
		Üniversite	3	8.60
Baba Eğitim Düzeyi	Deney Grubu	İlkokul	4	12.10
		Ortaokul	7	21.20
		Lise	17	51.50
		Üniversite	5	15.20
	Kontrol Grubu	İlkokul	11	31.40
		Ortaokul	11	31.40
		Lise	11	31.40
		Üniversite	2	5.70

Tablo 2'ye göre deney grubundaki öğrencilerin %48.50'si kız ve %51.50'si erkek öğrenciden oluşmakla birlikte kontrol grubundaki öğrencilerin %57.10'nu kız ve %42.90'nı erkek öğrenciden oluşmaktadır. Anne eğitim durumu bakımından dağılımlar incelendiğinde her iki grupta da katılımcı öğrencilerin annelerinin büyük bir bölümünün ilkökul ve ortaokul düzeyinde eğitim almış oldukları anlaşılmaktadır. Tablo 2'de sunulan baba eğitim düzeyiyle ilgili verilere göre deney grubu öğrencilerinin babalarının %51.50'sinin lise ve sadece %15.20'lik kısmının üniversite düzeyinde eğitim almış oldukları görülmektedir. Kontrol grubunda ise baba eğitim düzeyine göre katılımcıların babalarının %31.40'nın ilkökul, %31.40'nın ortaokul, %31.40'nın lise ve %5.70'nin üniversite mezunudur. Buna göre her iki grupta yer alan katılımcıların ebeveynlerinin eğitim seviyelerinin görece düşük olduğu söylenebilir.

2.3. Uygulama

2.3.1. Kullanılan Araçlar

Uygulama aşamasında deney ve kontrol grubunda kullanılan araçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Uygulama Sürecinde Gruplar Tarafından Kullanılan Çevrim-içi ve Masaüstü Araçları

Kontrol Grubu		Deney Grubu	
<i>Çevrim-içi Araçlar</i>	<i>Masaüstü Araçları</i>	<i>Çevrim-içi Araçlar</i>	<i>Masaüstü Araçları</i>
Edmodo.com	Libre Office Writer	Edmodo.com	Paint
	Libre Office Impress	Storyboardthat.com	MS Office
	MS Office Word	Powtoon.com	Powerpoint
	MS Office PowerPoint		Windows Live
			Movie Maker
			MS PhotoStory

Tablo 3'e göre bu çalışma kapsamında her iki grupta da dersin çevrim-içi bölümünde [Edmodo](#) kullanılmıştır. Çevrim-içi öğrenme ortamı ile deney ve kontrol grubu öğrencilerine ders sürecinde yararlanabilecekleri bazı kaynaklar sunulmuştur. Ayrıca her iki grupta yer alan öğrencilerin hazırlamış oldukları etkinlik ve ödevler çevrim-içi ortam aracılığıyla toplanmış ve bu ortam aracılığıyla bu ödev ve etkinliklere ders öğretmeni tarafından geribildirim sağlanmıştır. Bunun yanı sıra dersin çevrim-içi kısmı ile öğrencilere ders kapsamında duyurular yapılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin dijital hikayelerini oluştururken çeşitli çevrim-içi ve masa üstü araçları kullanmalarına olanak sağlanmıştır (Bkz.Tablo 3). Bu kapsamda hikaye tahtalarını dijital ortama aktarmak için [Storyboardthat](#), Paint, MS PowerPoint; dijital hikaye oluşturma sürecinde ise masaüstü yazılımı olarak Windows Live Movie Maker ve MS PhotoStory sunulurken çevrim-içi olarak [Powtoon](#) aracı kullanımlarına olanak sağlanmıştır. Söz konusu araçların kullanımlarına ilişkin olarak dersin çevrim-içi kısmı aracılığıyla eğitici videolar paylaşılmıştır. Ayrıca kullanılan masaüstü araçlarının tamamı okul bilişim teknolojileri (BT) laboratuvarındaki tüm bilgisayarlara yüklenmiştir.

Uygulama aşamasında öğrenenlerin büyük bir çoğunluğunun hikaye tahtalarını dijital ortama aktarmak için [Storyboardthat](#) aracını kullandığı görülmüştür. Bunun en önemli sebebinin bu aracın çok sayıda görsel barındırması ve bunların özelleştirilebilmesi olduğu söylenebilir. Ayrıca BT sınıfında kullanılan internetin FATİH projesi kapsamında sunuluyor olması ve oldukça geniş sınırlamalara sahip olmasının öğrencilerin bu tercihte etkili olduğu ifade edilebilir. Çoklu ortamların bir araya getirilerek dijital hikaye oluşturma sürecinde ise masaüstü araçlardan PhotoStory ve çevrim-içi [Powtoon](#) aracının ön plana çıktığı söylenebilir. PhotoStory aracında her bir sahnenin seslendirilmesinin ayrı ayrı yapılması ve ses ile görsel ya da videolarla

senkronizasyonun otomatik olarak gerçekleştirilmesi daha fazla tercih edilmesine sebep olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3'e göre kontrol grubunda öğrenenler araştırma ödevlerini hazırlama sürecinde, ödev raporlarını hazırlamak amacıyla Libre Office Writer, MS Office Word ve ödevleriyle ilgili sunumlarını hazırlamak amacıyla Libre Office Impress ve MS Office PowerPoint kullanmışlardır.

2.3.2. Uygulama Öncesi Yapılanlar

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere eş zamanlı olarak "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği" uygulanmıştır. Aynı hafta içerisinde her iki grupta yer alan öğrencilerin dersin çevrim-içi öğrenme ortamı olan [Edmodo'ya](#) kayıtları yapılmıştır. Sonrasında öğrenenlerle çevrim-içi ortamın kullanıma yönelik örnek etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bunu takiben deney grubunda DHA oluşturma aşamasında kullanılacak araçlarla ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir.

2.3.3. Uygulama Süreci

Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen işlemler Tablo 4'te sunulmuştur.

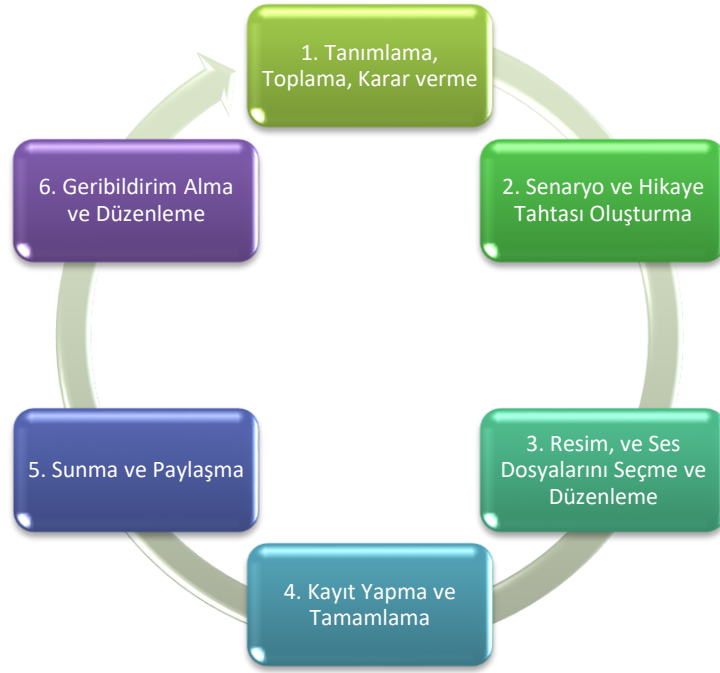
Tablo 4

Uygulama Sürecinde Deney ve Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler

Hafta	Deney Grubunda Gerçekleştirilen İşlemler	Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen İşlemler
H1	<ul style="list-style-type: none">- Dijital hikayeleme etkinlikleriyle ilgili öğrenenlerin bilgilendirilmesi- Örnek DHA'ların incelenmesi- DHA oluşturma aşamalarıyla ilgili olarak öğrenenlerin bilgilendirilmesi<ul style="list-style-type: none">o Tanımlama, toplama ve karar vermeo Senaryo ve hikaye tahtası oluşturmao Resim ve ses dosyalarını seçme ve düzenlemeo Kayıt yapma ve tanımlamao Sunma ve paylaşmao Geribildirim alma ve düzenleme- Grupların oluşturulması- Grup ve bireysel olarak konu dağıtımının gerçekleştirilmesi- Öğrencilerin dersin çevrim-içi ortamına kayıtlarının yapılması- Çevrim-içi ortam aracılığıyla DHA oluşturma aşamalarında yer alan araçların kullanımına ilişkin kaynak paylaşımının yapılması	<ul style="list-style-type: none">- Öğrenenlerin araştırma ödevleriyle ilgili olarak bilgilendirilmeleri- Grupların oluşturulması- Bireysel ve grup araştırma ödevlerinin konu başlıklarının öğrenenler tarafından seçilmesi- Öğrencilerin dersin çevrim-içi ortamına kayıtlarının yapılması
H2	Tanımlama, Toplama, Karar Verme <ul style="list-style-type: none">- Ders öğretmeni tarafından konu başlıklarıyla ilişkili kaynak paylaşımı- Öğrencilerin grup ödevleri kapsamında inceleme ve araştırma işlemlerini yapması- Grupların hikayelerini oluşturma ve dersin çevrim-içi sayfasına yüklenmesi- Hikayelerle ilgili öğretmenin geribildirim sunması- Geribildirim doğrultusunda grupların hikayesini güncellemesi	<ul style="list-style-type: none">- Grupların seçmiş oldukları konu başlıklarıyla ilgili araştırmaların yapılması
H3	Senaryo ve Hikaye Tahtası Oluşturma <ul style="list-style-type: none">- Hikayelerin kısaltılarak senaryolaştırılması- Hikaye tahtalarının oluşturulması- Hazırlanana senaryo ve hikaye tahtaların dersin çevrim-içi sayfasına yüklenmesi- Sağlanan geribildirimler çerçevesinde hikaye tahtası ve senaryoların güncellenmesi	<ul style="list-style-type: none">- Grupların araştırma konularıyla ilgili taslak bir rapor hazırlamaları- Taslak raporun dersin çevrim-içi ortama eklenmesi- Taslak raporla ilişkili olarak ders öğretmenin geribildirimde bulunması
H4	Resim ve Ses Dosyalarını Seçme ve Düzenleme <ul style="list-style-type: none">- Hikaye tahtasına uygun olarak dijital ortamda sahnelerin oluşturulması- Her bir sahnede yer alacak senaryo metnin belirlenmesi- Arka plan müziğinin belirlenmesi ve düzenlenmesi	<ul style="list-style-type: none">- Araştırma raporuna son biçiminin verilmesi ve dersin çevrim-içi sayfasına yüklenmesi- Grupların araştırma raporlarıyla ilgili sunumları hazırlamaları

		- Sunumların dersin çevrim-içi sayfasına yüklenmesi
H5	Kayıt Yapma ve Tamamlama <ul style="list-style-type: none">- Görsel ve arka plan müziğinin senaryoya uygun olarak birleştirilmesi ve bunlara sesli anlatımının eklenmesi ile dijital hikayelerin oluşturulması Sunma ve Paylaşma <ul style="list-style-type: none">- Dijital hikayelerin dersin çevrim-içi sayfasına eklenmesi- Dijital hikayelerin derste sunumlarının yapılması	<ul style="list-style-type: none">- Grupların sunumlarını yapması- Sınıf içinde konuyla ilgili tartışmaların yürütülmesi
H6	Sunma ve Paylaşma <ul style="list-style-type: none">- Dijital hikayelerin derste sunumlarına devam edilmesi Geribildirim Alma ve Düzeltme <ul style="list-style-type: none">- Ders öğretmeni ve diğer öğrencilerin sunumlar esnasında ve dersin çevrim-içi sayfası aracılığıyla geribildirimlerde bulunulması- Grupların dijital hikayeleri ile düzenlemeleri yapmaları	<ul style="list-style-type: none">- Grupların sunumlarını yapması- Sınıf içinde konuyla ilgili tartışmaların yürütülmesi
H7	Tanımlama, Toplama, Karar Verme <ul style="list-style-type: none">- Bireysel ödev kapsamında hikaye konuları ile ilgili araştırma ve inceleme faaliyetlerinin yapılması- Bireysel hikayelerin oluşturulması ve dersin çevrim-içi sayfasına eklenmesi- Ders öğretmenin hikayelerle ilgili geribildirimde bulunması- Bireysel hikayeler ile ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması	<ul style="list-style-type: none">- Bireysel ödevlerle ilgili olarak araştırma ve inceleme işlemlerinin yapılması
H8	Senaryo ve Hikaye Tahtası Oluşturma <ul style="list-style-type: none">- Bireysel hikayelerin senaryolaştırılması ve bu doğrultuda hikaye tahtaların oluşturulması- Dersin çevrim-içi sayfasına senaryo ve hikaye tahtalarının yüklenmesi- Hafta süresince ders öğretmeni tarafından sağlanan geribildirimler doğrultusunda düzenlemelerin yapılması	<ul style="list-style-type: none">- Bireysel ödevlerle ilgili taslak araştırma raporunun hazırlanması- Taslak raporun dersin çevrim-içi sayfasına yüklenmesi- Ders öğretmenin taslak raporlarla ilgili geribildirimde bulunması
H9	Resim ve Ses Dosyalarını Seçme ve Düzenleme <ul style="list-style-type: none">- Dijital ortamda kullanılacak görsellerin bulunması ya da hazırlanması- Arka plan müziği seçilmesi ve düzenlenmesi	<ul style="list-style-type: none">- Bireysel araştırma raporlarının geribildirimler bağlamında düzenlenerek son biçiminin oluşturulması
H10	Kayıt Yapma ve Tamamlama <ul style="list-style-type: none">- Çoklu ortam unsurlarının birleştirilmesi ve sesli anlatımın eklenmesi ile dijital hikayenin oluşturulması Sunma ve Paylaşma <ul style="list-style-type: none">- Bireysel DHA'ların dersin çevrim-içi sayfasında paylaşılması- DHA sunumlarının yapılması	<ul style="list-style-type: none">- Araştırma ödevleriyle ilgili bireysel sunumlarının hazırlanması- Sunumların dersin çevrim-içi sayfasına eklenmesi- Bireysel sunumların sınıfta gerçekleştirilmesi
H11	Sunma ve Paylaşma <ul style="list-style-type: none">- Bireysel DHA'ların sunumuna devam edilmesi- Bireysel DHA'larla ilgili geribildirimler çerçevesinde düzenlemelerin yapılması	<ul style="list-style-type: none">- Bireysel sunumların sınıfta gerçekleştirilmesi

Uygulama aşamasında deney grubu öğrencilerine öncelikle dijital hikaye anlatımıyla ilgili bilgilendirme yapılmış ve örnek dijital hikayeler incelenmiştir (Bkz.Tablo 4). Bunu takiben Saritepeci ve Durak (2016) tarafından Robin (2008), Barret (2009) ve Morra (2013)'nın belirlemiş oldukları dijital hikaye anlatımı süreçleri incelenerek oluşturulan DHA aşamalarıyla ilgili olarak öğrencilerin bilgilendirilmesi sağlanmıştır (Bkz. Şekil 1). Öğrenenler bu DHA oluşturma sürecini takip ederek bir tanesi işbirlikli ve bir tanesi de bireysel olmak üzere iki farklı dijital hikaye oluşturmuşlardır. Katılımcılar DHA oluşturma sürecinin her bir adımında oluşturmuş oldukları ürünleri (hikaye, senaryo, hikaye tahtası, sahneler, sesli anlatım ve dijital hikaye) dersin çevrim-içi sayfası aracılığıyla ilgili göndermişlerdir. Ders öğretmenin sağladığı geribildirimler doğrultusunda öğrenenler bu ürünlerle ilgili gerekli düzenlemeleri yapmışlardır. Katılımcılar hazırlamış oldukları dijital hikayeleri hazırlamış oldukları konu başlığının işlendiği derste sunmuşlardır. Bu sunum sonrasında ve çevrim-içi öğrenme ortamı aracılığıyla ders öğretmeni ve diğer öğrenciler tarafından sunulan geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmişlerdir.



Şekil 1. Dijital Hikâye anlatımı Oluşturma aşamaları

Uygulama aşamasında kontrol grubunda yer alan öğrencilere yansıtıcı öğrenme deneyimi sağlamak adına ilgili ünite altında yer alan konu başlıklarıyla ilişkili olarak iki farklı araştırma ödevi verilmiştir (Bkz. Tablo 4). Öğrenenler bu ödevlerden ilkini işbirlikli olarak iki kişilik gruplar halinde oluşturmuşlardır. İkinci konu başlığıyla ilişkili ödevi ise bireysel olarak hazırlamışlardır. Hazırladıkları ödevleriyle ilgili olarak hazırladıkları özet raporları ilgili derste sunmuşlardır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak Yıldırım (2012)'in ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlamış olduğu “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Aynı çalışmada ölçeğin hesaplanan güvenirlik katsayısının .86 olduğu belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme ölçeği tek faktörlü bir yapıya sahip olup 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek her iki gruba da uygulama öncesi ve sonrasında eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

2.5. Veri Analizi

Katılımcıların veri toplama aracına vermiş oldukları cevaplardan elde edilen verilerin dağılımı incelenmiş ve kontrol grubunda ön-test ve son-testte uç değerler oluşturan iki kişiden elde edilen veriler analiz sürecine dahil edilmemiştir. Grupların ön-test ve son-test olarak uygulanan yansıtıcı düşünme ölçeğinden elde ettikleri puanların karşılaştırılmasında kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Öncelikle ANCOVA analizinin gerçekleştirilmesi için veri setinin gerekli varsayımları sağlayıp sağlamadığının tespiti yapılmıştır. Bu çerçevede ANCOVA varsayımları açısından veriler incelendiğinde; (1) her iki grup düzeyinde ön-test ve son-test puanlarının dağılımının Shapiro-Wilks testine göre normal dağılıma sahip olduğu, (2) grupların varyanslarının homojen olduğu, (3) her iki grup düzeyinde bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında aynı yönlü bir ilişki olduğu, (4) gruplar-İçi regresyon doğrularının eğimlerinin eşliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir.

Her iki grubun dersin çevrim-içi sayfasında gerçekleştirmiş oldukları etkinlik/ödev sayısına göre yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişim düzeyinin karşılaştırılmasında kovaryans

analizi kullanılmıştır. Verilerin dağılımının ANCOVA vasayımını karşılama durumu incelendiğinde; (1) her iki grup öğrencilerinin çevrim-içi ortamda gerçekleştirdikleri etkinlik/ödev sayıları ve gelişim puanlarının normal dağılıma sahip oldukları, (2) grupların varyanslarının eşit olduğu, (3) deney ve kontrol grubu düzeyinde çevrim-içi etkinlik/ödev sayısı ile yansıtıcı düşünme beceri ölçeği puanlarının gelişimi arasında aynı yönlü ilişki olduğu ve (4) grup-içi regresyon eğimlerinin eşit olduğu belirlenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Deney ve kontrol grubunun yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine ilişkin bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında deney ve kontrol gruplarının yansıtıcı düşünme ölçeği gelişim puanları son-test puanları ile ön-test puanlarının farkı alınarak hesaplanmış olup grupların yansıtıcı düşünme ölçeği ön-test, son-test ve gelişim puanları ile ilgili betimsel bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

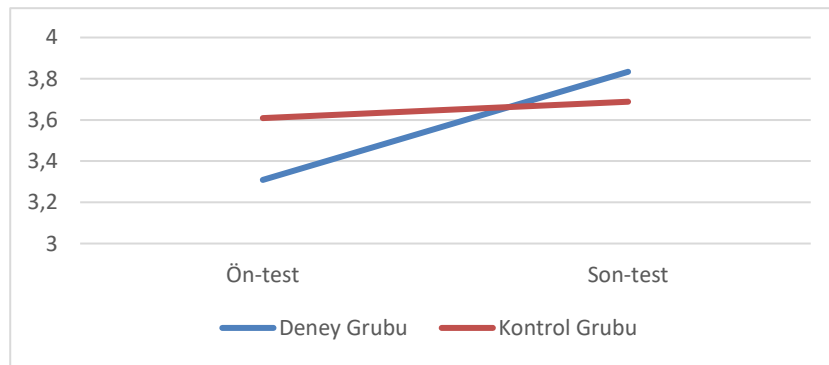
Tablo 5.

Grupların Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	Test	N	\bar{X}	sd	Min.	Maks.
Kontrol Grubu	Ön-test	33	3.61	.38	2.35	4.38
	Son-test	33	3.69	.39	2.29	4.59
	Gelişim Puanı	33	.08	.27	-.64	.47
Deney Grubu	Ön-test	33	3.31	.44	2.59	4.53
	Son-test	33	3.83	.39	3.12	4.65
	Gelişim Puanı	33	.53	.40	-.18	1.41

1376

Tablo 5'te sunulan veriler incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi yansıtıcı düşünme ölçeği puanı 3.31 iken kontrol grubunun puanı 3.61 olarak gerçekleşmiştir. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen son-testte deney grubunun yansıtıcı düşünme ölçeği puanı 3.83, kontrol grubununki ise 3.69 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre deney grubunun yansıtıcı düşünme ölçeği gelişim puanı .53, kontrol grubununki ise .08 olarak hesaplanmıştır. Her iki grupta yansıtıcı düşünme beceri düzeylerindeki gelişim Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Puanlarındaki Değişim

Uygulama öncesine göre yansıtıcı öğrenme becerisindeki gelişim Şekil 2'de daha açık bir biçimde gözlemlenmektedir. Uygulama öncesine göre uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği puanlarındaki gelişim nispeten daha sınırlı düzeyde

kalmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerindeki gelişimin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. Grupların Ön-Test Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Dijital öykülemenin katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerine etkilerinin incelendiği bu çalışmada “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” çalışma gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ön-test puanlarına göre grupların düzeltilmiş son-test yansıtıcı düşünme ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında tek faktörlü kovaryans analizi gerçekleştirilmiş olup düzeltilmiş son-test puanlarıyla ilgili betimsel istatistiki bilgilere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Düzeltilmiş Son-test Ortalama Puanları

Gruplar	N	\bar{X}	sd	Düzeltilmiş \bar{X}
Kontrol Son-test	33	3.70	.27	3.62
Deney Son-test	33	3.83	.39	3.92

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubunun son-test puanı 3.70 iken yansıtıcı düşünme ölçeği ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanı 3.62 olarak bulunmuştur. Deney grubunda ise son-test puanı 3.83 iken düzeltilmiş son-test puanı 3.92’dir. Deney ve kontrol grubunun düzeltilmiş son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Düzeltilmiş Son-test Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Ön-test (Reg.)	2.25	1	2.25	29.33	.00
Grup	1.19	1	1.19	15.47	.00
Hata	4.84	63			
Toplam	7.37	65			

Tablo 7’de sunulan ANCOVA analizine göre ön-test yansıtıcı düşünme ölçeği puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur [$F(1,62)=15.47, p<.05$]. Deney ve kontrol grubunun ön-teste göre düzeltilmiş son-test puanları arasında gerçekleştirilen Bonferroni testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların yansıtıcı düşünme algıları ($\bar{x}=3.92$) kontrol grubu katılımcılarınkinden ($\bar{x}=3.62$) daha yüksektir. Bu bulguya göre DHA’nın yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede dikkate değer bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

3.3. Grupların Dersin Çevrim-içi Sayfasına Katılım Düzeylerine Göre Düzenlenmiş Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Gelişim Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin dersin çevrim-içi sayfasına katılım düzeyleri, öğrencilerin çevrim-içi ortamda (edmodo) gerçekleştirdikleri etkinlik/ödev sayısına göre belirlenmiştir. Öğrenci etkinlik/ödev sayısı her iki grupta da öğrencilerin hazırlamış oldukları etkinlik/ödev ile bu etkinlik/ödevlerle ilgili gerçekleştirmiş oldukları güncellemeleri içermektedir. Her iki grup düzeyinde çevrim-içi etkinliklere katılım düzeyine göre düzeltilmiş yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği gelişim puanlarının karşılaştırılmasında tek faktörlü kovaryans analizi gerçekleştirilmiş olup düzeltilmiş yansıtıcı düşünme ölçeği gelişim puanlarıyla ilişkili betimsel istatistiki bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Düzeltilmiş Son-test Ortalama Puanları

Gruplar		N	\bar{X}	sd	Düzeltilmiş \bar{X}
Kontrol	Gelişim Puanları	33	.08	.27	.14
Deney	Gelişim Puanları	33	.53	.40	.45

Tablo 8'e göre kontrol grubu öğrencilerinin yansıtıcı düşünme ölçeği gelişim puanı .08 olarak bulunurken çevrim-içi ortamda gerçekleştirilen etkinlik/ödev sayısına göre düzeltilmiş yansıtıcı düşünme ölçeği gelişim puanı .14 olarak bulunmuştur. Deney grubunun ise gelişim puanı .53 iken, çevrim-içi etkinliklere (Edmodo) katılım düzeyine göre düzenlenmiş gelişim puanı .45 olarak bulunmuştur. Grupların Edmodo etkinliklerine katılım düzeylerine göre düzeltilmiş yansıtıcı düşünme beceri ölçeği gelişimi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ANCOVA analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarının Edmodo Etkinliklerine Katılım Durumuna Göre Düzeltilmiş Son-test Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Edmodo (Reg.)	2.08	1	2.08	25.65	.00
Grup	1.31	1	1.31	16.16	.00
Hata	5.12	63	.08		
Toplam	10.70	65			

1378

Tablo 9'a göre Edmodo ortamında katılımcıların gerçekleştirmiş oldukları ödev/etkinlik sayısı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yansıtıcı düşünme ölçeği gelişim puanlarıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır [$F(1,162)=25.65$, $p<.05$]. Ayrıca çevrim-içi öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlik/ödev sayısına göre düzeltilmiş yansıtıcı düşünme ölçeği gelişim puanları karşılaştırıldığında grup düzeyinde anlamlı farklılık oluşmuştur [$F(1,162)=16.16$, $p<.05$]. Elde edilen bulgulara göre çevrim-içi öğrenme ortamında gerçekleştirilen ödev/etkinlik sayısı öğrenenlerin yansıtıcı düşünme beceriselerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte çevrim-içi ortamda ödev/etkinlik sayısına göre düzenlenmiş gelişim puanları incelendiğinde dijital hikayeleme etkinliklerinin yansıtıcı düşünme becerisi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında sosyal bilgiler dersi müfredatıyla bütünleştirilen dijital öyküleme etkinliklerinin öğrendiklerini yansıma üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında yarı deneysel desen kullanılan bu çalışmada kontrol grubunda derste araştırma-inceleme ödevlerine yer verilirken deney grubunda derste dijital öyküleme etkinliklerine yer almıştır.

Çalışmanın bulgularına göre dijital öyküleme etkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tespitle ilgili olarak Barret (2006) dijital hikayeleme etkinliklerinin öğrenen merkezli stratejilerden öğrenen katılımı, derinlemesi bilgi edinmek için yansıtıcı öğrenme, proje temelli öğrenme ve teknoloji entegrasyonu stratejisini birleştirmeye olanak tanıyan bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. DHA'nın yansıtıcı öğrenmeyi desteklemesiyle alakalı Matthews-DeNatale (2008) dijital öykü oluşturma sürecinin klasik ödev ya da etkinlikler (yazılı ya da basılı) aracılığıyla sağlanması

oldukça güç olan bir yansıtıcı öğrenmeye olanak tanıdığını ifade etmektedirler. Bunu destekler biçimde bu çalışmada deney grubunda DHA kapsamında öğrenenlere dağıtılan konu başlıkları, kontrol grubunda yer alan öğrenenlere yansıtıcı öğrenme çerçevesinde araştırma ödevleri olarak verilmiş ve bu ödevlerle ilişkili olarak hazırladıkları ürünleri yeri geldiğinde sınıf içerisinde sunmalarına olanak sağlanmasına rağmen katılımcıların yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi sınırlı düzeyde kalmıştır. Burada oluşan bu farklılığın temelinde klasik ödevlerin öğrenenlerin ilgisini çekmemesi ve bunun doğal bir sonucu olarak bu gibi ödev ve etkinliklerin öğrenenler tarafından sadece bir zorunluluk olarak yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda ödevlere karşı öğrenenlerin olumsuz bir tutum edinmelerine sebep olduğu iddia edilebilir (Duru & Çoğmen, 2017). DHA gibi öğrenenin yaratıcılığını ve üretim temelli teknoloji kullanımını destekleyen etkinliklerde ise öğrenen ilgisi ve katılımının üst düzeyde gerçekleştiği söylenebilir (Saritepeci & Çakır, 2017).

Bu çalışmadan farklı olarak Bayrak ve Koçak-Usluel (2011) araştırmalarında üretim temelli teknoloji kullanımı bağlamında ağ günlüklerinin yansıtıcı düşünme becerisi üzerinde etkisinin sınırlı düzeyde kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. İki çalışma arasında oluşan bu farklılığın birkaç farklı sebepten kaynaklandığı söylenebilir. (1) Bayrak ve Koçak-Usluel (2011) uygulama sürecinde öğrenenlerin ağ günlüklerine katılımlarında düşüş yaşanmasının yansıtıcı düşünme becerisinde önemli bir farklılık oluşmamasının temel sebebi olarak görmektedirler. Bu çalışmada ise katılımcıların dijital hikayeleme etkinliklerine genel olarak katılımlarında önemli bir değişim olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumda katılımcıların yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye dönük daha fazla etkinlik içerisinde bulunmalarını sağlamıştır. (2) İki çalışma arasındaki bir diğer önemli farklılık ise katılımcıların devam ettikleri öğretim düzeyidir. Bayrak ve Koçak-Usluel'in (2011) çalışmalarında katılımcılar lisans düzeyinde, bu çalışmada ise ortaokul seviyesindedir. Çalışma gruplarının eğitim düzeyi çalışmaların bulguları arasındaki farklılığı açıklayabilecek bir diğer unsurdur. Çünkü öğrenme-öğretme ortamlarının teknoloji ile bütünleştirilmesinin ortaöğretim ya da yüksek öğretime göre ilk ve ortaokul düzeyinde daha olumlu çıktıları olduğu alanyazında vurgulanan bir durumdur (Saritepeci & Çakır, 2015; Senemoglu, 2010). Bunu destekler biçimde Ersözlü ve Kazu (2011) çalışmalarında ortaokul 5. sınıf düzeyinde yansıtıcı düşünme becerisini geliştiren etkinlikler çerçevesinde ağ günlüğü ve sorgulama stratejilerinin kullanımının öğrencilerin kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. (3) Bir diğer sebep ise DHA sürecinin ağ günlüklerine oranla yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik daha fazla olanak sunduğu (hikaye, hikaye tahtası, dijital hikaye oluşturma vb.) da ifade edilebilir.

Çevrim-içi öğrenme etkinliklerine/ödevlere katılım düzeyi ile yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimi arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların dersin çevrim-içi öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri etkinlik/ödev sayısı yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte grupların çevrim-içi öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlik/ödev sayısına göre düzenlenmiş yansıtıcı düşünme ölçeği gelişim puanları arasında DHA etkinlikleriyle bütünleştirilen derse katılan deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre dijital hikaye anlatımı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde dikkate değer bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevrim-içi öğrenme-öğretme ortamlarında sunulan etkinliklerin, dijital hikayelemeyle ilgili etkinliklerde olduğu gibi, yansıtıcı düşünmenin gelişimine katkı sağlayabilmeleri için gerçek hayat durumlarıyla ilişkili ve öğrenen katılımını destekleyici bir yapıda olması gerektiği ifade edilebilir. Bunu destekler biçimde Baş ve Beyhan (2012) çevrim-içi öğrenme ortamlarında sunulan etkinliklerin öğrenme ihtiyaçlarına yönelik ve gerçek yaşam durumlarıyla ilişkili olması ve bu etkinliklerin öğrencilerin katılımını destekleyecek unsurları içerecek biçimde planlanmasının yansıtıcı öğrenmeyi olanaklı kıldığını vurgulamaktadırlar.

DHA etkinlikleri süresince öğrenenler farklı aşamalarda öğrenmeleriyle ilgili yansıma olanakları bulmaktadırlar. Bunlardan belki de en önemlisi bir konu başlığıyla ilgili araştırma ve inceleme faaliyetlerini takip eden hikâye yazma aşamasıdır. Bu aşamada katılımcı belirli bir kurgu çerçevesinde kendi bilgi yapılandırma sürecinde edindiği deneyime bağlı olarak bir öykü yaratır. Öğrendiklerini kendince bir organizasyon çerçevesinde yansıma olanağı bulduğu bu aşama belki de DHA sürecinin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirme de en önemli kısmı olduğu ifade edilebilir. Bu tespiti destekler biçimde yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde yazma sürecinin olumlu etkisi üzerinde bir uzlaşma söz konusudur (Arslan, 2017; Baş & Beyhan, 2012; Tok, 2008; Wilson & Jan, 1993). Burada ifade edilen yazma sürecinin niteliğiyle ilgili olarak Kızılkaya ve Aşkar (2009) öğrenenlerin yazma sürecinde hangi aşamada ne yaptıklarını ve bunu nasıl yaptıklarını sorgulamaları ve gerçekleştirdikleri etkinliklerle ilgili sergiledikleri performansla alakalı farkındalık edinebilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Sorgulama ve yaratıcılık süreçlerini içermeyen bir yazma faaliyetinin yansıtıcı düşünme üzerinde çok önemli etkileri olmayacağı ifade edilebilir. Yansıtıcı yazma faaliyetlerinin öğrendiklerini yansıtmada sağladığı avantajlar göz önünde bulundurulduğunda geleneksel hikaye anlatımı yöntemi ile dijital hikaye anlatımının benzer öğretim süreçlerinde yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimi üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir. Böylelikle geleneksel hikaye anlatımına çoklu ortam unsurlarının eklenerek zenginleştirildiği DHA etkinliklerinin yansıtıcı öğrenme süreçlerine katkıları daha geniş çaplı ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

- Alismail, H. A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129.
- Alkan, C. K. M. (1998). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınışık, S., & Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Arslan, M. M. (2017). Adayların yansıtıcı günlüklerinde öğretmenlik uygulamasına yönelik farkındalıkları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1017-1026.
- Aryani, F., Rais, M., & Wirawan, H. (2017). Reflective learning model in improving student critical thinking skills. *Global Journal of Engineering Education*, 19(1), 19-23.
- Aydın, M., & Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 169-131.
- Barrett, H. C. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. *Technology and teacher education annual*, 1, 647.
- Barrett, H. C. (2008). *Multiple purposes of digital stories in ePortfolios*. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.
- Barrett, H. C. (2009). How to create simple digital stories.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Bayrak, F., & Koçak-Usluel, Y. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40).

- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 188-204.
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Dewey, J. (1933). *How we think*: Courier Corporation.
- Dockter, J., Haug, D., & Lewis, C. (2010). Redefining rigor: Critical engagement, digital media, and the new English/language arts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 418-420.
- Duban, N., & Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2).
- Duru, S., & Çoğmen, S. (2017). İlkokul-Ortaokul Öğrencileri ve Velilerin Ev Ödevlerine Yönelik Görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1).
- Ersöz, Z. N., & Kuzu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1).
- Genç, M. A. (2016). Evaluation of Gifted and Talented Students' Reflective Thinking in Visual Arts Course. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2039-2048.
- Hull, G. A., & Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written communication*, 22(2), 224-261.
- Ivala, E., Gachago, D., Condy, J., & Chigona, A. (2013). Digital storytelling and reflection in Higher Education: A case of pre-service student teachers and their lecturers at a University of Technology. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 217-227.
- Jenkins, M., & Lonsdale, J. (2007). *Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection*. Paper presented at the ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ASCILITE Singapore 2007.
- Karaoglan-Yilmaz, F. G., & Keser, H. (2016). The impact of reflective thinking activities in e-learning: A critical review of the empirical research. *Computers & Education*, 95, 163-173.
- Kim, Y., & Silver, R. E. (2016). Provoking reflective thinking in post observation conversations. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 203-219.
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154).
- Lai, T. L., & Land, S. M. (2009). Supporting reflection in online learning environments. In *Educational media and technology yearbook* (pp. 141-154). Springer US.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT journal*, 61(4), 321-329.
- Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3060-3064.
- Matthews-DeNatale, G. (2008). Digital Storytelling: tips and resources. *Boston: Simmons College*. Retrieved January, 16, 2015.
- Morra, S. (2013). Steps to great digital storytelling. *Edtechtteacher*. URL: <http://edtechtteacher.org/8-steps-to-great-digitalstorytelling-from-samantha-on-edudemic>.
- Moseley, C., Gdovin, R., & Jones, K. (2013). Exploring mental models of science teachers using digital storytelling. *European Journal of Science Education*, 17, 1-20.

Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412-427.

Neo, M., & Neo, T. K. (2010). Students' perceptions in developing a multimedia project within a constructivist learning environment: A Malaysian experience. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 176-184.

Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, 5(9), 657.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.

Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 957-969.

Özçınar, H., & Deryakulu, D. (2011). Video-durumlarda yansıma noktalarının ve tartışma gruplarında öğretmen katılımının yansıtıcı düşünmeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40).

Partnership for 21st Century Skills (P21), (2007). *Partnership for 21st Century Skills*. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/60sayfasından> erişilmiştir.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.

Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and teacher education annual*, 1, 709.

Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

Robin, B. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.

Rule, L. (2010). Digital storytelling: Never has storytelling been so easy or so powerful. *Knowledge Quest*, 38(4), 56.

Saritepeci, M., & Cakir, H. (2015). The Effect of Blended Learning Environments on Student's Academic Achievement and Student Engagement: A Study on Social Studies Course. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 40(177), 203-216. doi:10.15390/EB.2015.2592

Saritepeci, M., & Çakır, H. (2017). *Examining Perceived Satisfaction Related to the Digital Storytelling Process*. Paper presented at the EdMedia 2017 Washington, DC, United States.

Saritepeci, M., & Durak, H. (2016). Bilgi teknolojilerinin temelleri ünitesinin işlenmesinde dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrenen motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi - Journal of Research in Education and Teaching*, 5(Özel Sayı), 258-265.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. In: New York: Basic Books.

Senemoglu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (development, learning and instruction: from theory to application)*: Ankara: A Pegem Akademi.

Sizemore, J., & Zhu, J. (2011). *Interactive non-fiction: Towards a new approach for storytelling in digital journalism*. Paper presented at the 4th International Conference on Interactive Digital Storytelling (ICIDS 2011), Vancouver, Canada.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 6.

Strampel, K., & Oliver, R. (2007). *Using technology to foster reflection in higher education*. Paper presented at the ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007.

Sylvester, R., & Greenidge, W. I. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The reading teacher*, 63(4), 284-295.

Şeker-Sezginsoy, B. (2016). An Evaluation of Digital Stories Created for Social Studies Teaching. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 18-29.

Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtıcılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.

TTKB. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu. Retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=39>

Ünver, G. (2003). Yansıtıcı düşünme. *Ankara: PegemA Yayıncılık*.

Wilson, J., & Jan, L. W. (1993). *Thinking for Themselves: Developing Strategies for Reflective Learning*: ERIC.

Yang, Y.-T. C., & Wu, W.-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.

Yıldırım, C. (2012). *Bilimsel süreç becerileri etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerine etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,

SUMMARY

Dewey (1933) defined reflective thinking as “*active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought*”. Reflective thinking is a strong learning experience process that supports understanding of content and knowledge transfer by examining content units with a critical perspective (Strampel & Oliver, 2007). However, there is less time and opportunity to reflect what we learn in our day (Prensky, 2001). For example, in the social studies course, it is recommended to use methods that provide opportunities for the student to analyze, critically think, collaborate, act independently and do research (Alkan, 1998). On the other hand, it can be said that the preference of the presentation method in practice is one of the most important obstacles for students to get reflective thinking experience in the social studies course (Şeker-Sezginsoy, 2016), where abstract topics are generally included. Another important obstacle is the lack of time and opportunity for reflection thinking activities in the learning-teaching process due to reasons such as crowded classes (Strampel & Oliver, 2007). In this context, with the developing/developed technologies, new opportunities can be presented to learners to reflect their own learning (Smeda, Dakich, & Sharda, 2014). However, integrating these innovative technologies into pedagogy is a necessary element of the learning process (Neo & Neo, 2010). It can give as an example of such technology integration is digital storytelling (DST) that integrates traditional storytelling with multimedia content (Sizemore & Zhu, 2011). In this context, in this study, it was aimed to examine the effects of digital storytelling activities integrated with social studies course on the development of participants' reflective thinking skills.

In the study, pre-test post-test control group design was used in the semi-experimental method. Implementation was continued for 11 weeks in two classes at the 7th grade level of a middle school in the 2016-2017 education year. The study group consists of 33 participants in the experimental group and 35 in the control group.

"Reflective Thinking Scale" was prepared by Yildirim (2012) for secondary school students as a data collection tool. The reflective thinking scale has a one-factor structure and consists of 17 items. The distribution of the obtained data was examined and the data obtained from the two individuals constituting extreme values in the pre-test and post-test in the control group were not included in the analysis process. Covariance analysis (ANCOVA) was used to compare the scores obtained from the reflective thinking scales applied as pre-test and post-test.

According to the findings of the study, it was concluded that the digital storytelling activities were effective in improving the reflective thinking skill in the social studies class. Regarding this outcome, Barret (2006) notes that digital storytelling activities have a structure that allows learners' participation in learning centered strategies, reflective learning, project-based learning and technology integration strategy.

Relevant to DST's support for reflective learning, Matthews-DeNatale (2008) states that the digital storytelling process allows a reflective learning to be accomplished through which is very difficult to achieve with classical assignments or events (written or printed). To support this, in this study, the topic headings distributed to the learners under the DST in the experimental group were given as research assignments in the reflective learning context to the learners in the control group and reflective thinking skills of control group students showed a limited development although the participants were allowed to present the products they prepared in relation to these assignments.

It has been determined that there is a significant relationship between the level of student engagement in online learning activities/assignments and the development of reflective thinking skills. Accordingly, it can be said that the number of activities/assignments performed by the participants in the online learning environment is positively affected by the development of reflective thinking skills. However, there is a significant difference in favor of the experimental group among the corrected reflective thinking scale development scores according to the number of activities/assignments in the groups' online learning environment. Accordingly, it was concluded that the activities carried out within the context of digital storytelling had a considerable effect on the development of reflective thinking skills.

İhtiyaç, Yeterlik ve Mesleki Doyum Bağlamında Rehber Öğretmenlerin Görev Algıları

Sinem TARHAN, Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tarhansinem@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7297-2499>

Öz: Bu çalışmanın amacı okullarda çalışan rehber öğretmenlerin MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen görevlere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma grubu kartopu örnekleme ve ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuş, çalışmaya 235 rehber öğretmen katılmıştır. RPD Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan görevler sıralanmış ve beşli likert olarak puanlanmıştır. Okul rehber öğretmenlerinin okullarında en çok ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri görevler; komisyonlara ve toplantılara katılmak, bilgi vermek, görüş belirtmek, bireysel rehberlik hizmetleri ile bireyi tanıma etkinliklerini yürütmek olarak sıralanmıştır. Okul rehber öğretmenlerinin yerine getirirken kendilerini yeterli olarak algıladıkları görevler; ders yılı sonunda bir rapor hazırlamak, komisyon ve toplantılara katılarak bilgi vermek, görüş belirtmek ile sınıf öğretmenlerine rehberlik etmek şeklinde sıralanmıştır. Okul rehber öğretmenlerinin yerine getirirken en çok mesleki doyum elde ettikleri görevler; psikolojik danışma yapmak, bireysel rehberlik hizmetlerini ve bireyi tanıma etkinliklerini yürütmek, ailelere ve okul personeline yönelik konferans vb etkinlikler düzenlemek ve sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması RPD alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygulamak olarak sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: rehber öğretmen, mesleki yeterlik, mesleki doyum

School Counselors' Perception of Duty in the Context of Need, Quality and Job Satisfaction

Abstract: The aim of this study is to examine the school counselors' opinions about the duties defined in the Guidance and Psychological Counseling (GPC) Services Regulation. The study group was consisted of 235 school counselors by using snowball sampling and convenience sampling method. As data collection instrument the duties in the GPC Services Regulation which are listed in a five-point Likert scale and personal information form were used. Results revealed that for school counselor the most needed duties in schools are; to participate in commissions and meetings, to give information and express opinions, to conduct individual counseling and recognition activities. The duties which school counselors perceive themselves competent are making assessment, giving information, participating in commissions and meetings, expressing their opinions, and guiding teachers. The duties which provide the most satisfaction are: to carry out individual counseling and recognition activities, to provide guidance to the families, and staff, organizing conferences and applying activities which requires special knowledge and skill in the field.

Key Words: Guidance teacher, professional competence, professional satisfaction

1. GİRİŞ

Türk Milli Eğitim Sisteminin temel amaçlarından biri “Türk Milletinin bütün fertlerini beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”tir (MEB,1973). Benzer amaç Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) Hizmetleri Yönetmeliği’nde de yer almakta, “Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelinde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bütünleştirilerek verilir.” (MEB, 2009) olarak ifade edilmektedir.

Rehberlik konusunda çeşitli tanımlar yapılmıştır. Kepçeoğlu (2001, s.13) rehberliği; “bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun şekilde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardım”, Kuzgun (1988, s.5) ise “bireye kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanıması ve doğru tercihler yaparak kendini gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım süreci” olarak tanımlamıştır. Erkan (2015) rehberlik tanımında yer alan kendini gerçekleştirme kavramını ve arkasındaki kuramı çeşitli açılardan eleştirerek, bu kavramı temel alan tanımların özellikle kültürel farklılıkları yansıtmaması açısından zayıflıklarını vurgulamıştır. Erkan’a (2015) göre;

Rehberlik ya da psikolojik danışma; insanların gerek içinde buldukları yaşam dönemindeki, gerekse daha sonraki dönemlerde yüklenecekleri, kendilerine, topluma ve doğaya yönelik sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için gerekli nitelikleri kazanmalarına ve varsa söz konusu sorumlulukları yerine getirmelerini engelleyen sorunlarını çözmelerine yardım etmeyi amaçlayan profesyonel bir ilişki sürecidir (s. 26).

Tanımlar incelendiğinde rehberliğin bireyin tüm yönleri ile sağlıklı gelişmesi, yaşamı ile ilgili karar alabilmesi, yaşadığı çevreye uyum sağlaması, insan olmanın bir gereği olarak sorumluluklarının farkında olması ve yerine getirmesi gibi kavramlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bireyi güçlendiren, sorunlarını yapıcı bir şekilde çözmesi, üretici olması ve hayattan keyif alması için destek sağlayan bir ruh sağlığı hizmetidir. Özellikle okullar bu hizmetin gelişimsel ve önleyici bağlamda sunulduğu temel kurumlardır. Sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler eğitim sürecini etkilemekte, akademik bilginin yanı sıra karşılaştığı problemleri çözebilen, etkili iletişim kurabilen, kendine güvenli, hak ve sorumluluklarının farkında olan ve teknolojiyi etkili kullanan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Öğrencilerin bu becerileri edinebilmeleri, gelişim sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunları, aileleri ile yaşadıkları problemleri vb. çözebilmeleri için desteğe ihtiyaçları vardır. Bu hizmetleri sunabilecek kişi rehber öğretmendir (Okul psikolojik danışmanı). Rehber öğretmenler aynı zamanda velilerin de çocukları ile ilgili sorunlarında ilk adımda başvurabilecekleri kişilerdir.

Okul psikolojik danışmanları psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunarak gençlere yaşamlarındaki değişimlerde başarılı olmaları için önemli bir destek ve yardım sağlamakta (Ooi, Wan Jaafar ve Baba, 2016), okullardaki ekosistemin düzenli bir şekilde sürdürülmesinde başlıca ortaklardan biri olarak yer almaktadırlar (Low, Kok, Lee,2013). Okul danışmanları güvenli ve

öğrenmeyi kolaylaştıran 21yy. okullarında başarı ile liderlik rolü oynama potansiyeline sahip profesyonel bir gruptur (Bemak, 2000). Bu önemli konularına rağmen Bridgeland ve Bruce'a (2011 Akt. Mau, Li ve Hoetmer) göre psikolojik danışmanlar eğitim sisteminin eleştiriye en açık profesyonelleridir aynı zamanda en az anlaşılmiş ve büyük ölçüde eğitim reformu hareketlerinin de dışında bırakılmışlardır.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri Türkiye'de 1950'lerden bu yana eğitim sistemi içinde yer almaktadır. Okul danışmanlarının faaliyet alanları konusunda farklı görüşler olsa da alanyazında danışmanların iş rollerinin ve faaliyetlerinin açıkça tanımlanması gerektiği kabul edilmektedir (Gysbers, 2001 ve Bemak, 2000). Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan rehberlik ve araştırma merkezleri ile okul rehberlik servislerinde görev alan rehber öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2009) doğrultusunda görevlerini yürütmektedir. Rehberlik hizmetleri sadece rehber öğretmen tarafından yerine getirilmesi gereken bir görev olmayıp söz konusu yönetmelikte de belirtildiği üzere bir ekip işidir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili ve verimli olabilmesi için öğrenci ile ilgili tüm paydaşların ortak bir rehberlik anlayışına sahip olması ve iş birliği içinde çalışması gerekir. Camadan ve Sezgin (2012) araştırmalarında okul rehberlik hizmetlerine yönelik algıların ve rehberlik servisinden beklentilerin açığa çıkarılmasının, bu hizmetlerin başarısı ve verimliliği üzerindeki etkisini ortaya koymuştur.

Rehber öğretmenlerin ve dolayısı ile sundukları RPD hizmetlerinin başarısını ve verimini etkileyen çeşitli faktörler söz konusudur. Zamanın ve kaynakların sınırlı olması, iş yükleri fazla olan okul danışmanlarını hangi hizmeti nasıl sunacakları konusunda baskı altında bırakmaktadır. Ayrıca hizmet verdikleri öğrenci sayısının çokluğu karşısında istihdam edilen rehber öğretmen sayısının azlığı, işlerini yapabilmeleri için okullarda sunulan fiziki imkânların, araç ve gerecin yetersizliği, meslek standartlarının yeterince belirginleşmemiş olması, okuldaki görünürlükleri ve kabul edilirlilikleri, okul personeli, veli ve öğrencilerin rehber öğretmenlerin rol ve görevlerine ilişkin algı ve beklentileri konusundaki sorun ve tartışmalar Türkiye'de uzun yıllardır varlığını sürdürmektedir. Rehber öğretmen yetiştirme süreçleri, mezunların mesleki yeterlilikleri ve nitelikleri yanında zaman zaman kısa süreli eğitimlerle farklı alanlarda yetişmiş kişilerin (sosyoloji, felsefe vb.) rehber öğretmen olarak atanması da tartışılır olmuştur. Cervoni (2011) ise rol belirsizliğinin işten sağlanan memnuniyetin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde rehber öğretmenleri konu edinen farklı çalışmalar tespit edilmiştir. Okul yöneticileri ile rehber öğretmenler arasındaki çatışma kaynakları (Aydın, Arastaman ve Akar, 2011), rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Akten, 2007), rehber öğretmenlerin iş doyumları (Uslu,1999; Kara, 2001), mesleki doyum (Dalççek, 2016), mesleki özyeterlik algıları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri (Belgi, 2016), benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı (Soğukpınar, 2017), rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algıları (Dağlı, 2014) bu çalışmalardan bazılarıdır. Fakat rehber öğretmenlerin RPD hizmetleri yönetmeliğinde sıralanan görevlerine ilişkin görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada okullarda çalışan rehber öğretmenlerin yönetmelikte tanımlanan görevlerine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın iki noktada yararlı olacağı düşünülmektedir. İlki rehber öğretmenlerin meslekleriyle ilgili görev, rol ve beklentilerini gözden geçirmelerini sağlayacağı, diğeri ise araştırma bulgularının rehber öğretmenlere yönelik politika ve uygulamaların belirlenmesi açısından gerekli olan verilerin elde edilmesini sağlayacağı yönündedir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul rehber öğretmenleri RPD hizmetleri yönetmeliğinde sıralanan görevlerine okullarında ne ölçüde ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorlar?

2. Okul rehber öğretmenleri RPD hizmetleri yönetmeliğinde sıralanan görevleri yerine getirme açısından kendilerini ne ölçüde yeterli buluyorlar?
3. Okul rehber öğretmenleri RPD hizmetleri yönetmeliğinde sıralanan görevlerini yerine getirirken ne ölçüde mesleki doyum elde ediyorlar?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada derinlemesine ve detaylı veri toplayabilmek ve analiz edilmek istendiği için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu olduğu gibi betimleyen araştırma modelidir. Çalışılan olay, birey veya nesne bulunduğu koşul içerisinde ve değiştirilmeden tanımlanmaktadır. Tarama modelinde araştırmacı, olayı, nesneyi ve bireyi doğrudan inceleyebilir ya da önceden tutulmuş kayıtlara (yazılı belgeler, resimler, fotoğraflar, görüntü kayıtları vb.) konu ile ilgili farklı kaynaklara yönelerek, toplayacağı dağınık verileri kendi gözlemleri ile bir sistem dahilinde bir araya getirerek yorumlayabilir (Karasar, 2014, s.77).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde başlangıçta kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, ender görülen veya konunun kapsamı gereği denek bulmakta zorlanıldığı durumlarda, ilk denek grubunu bulduktan sonra, bu denek grubu aracılığıyla yeni denekler bulmaya dayanan örnekleme türüdür (Erkuş, 2005, s. 83). Ayrıca araştırmacının rehber öğretmenlerle ilgili katıldığı eğitim ve toplantılarda ulaşılabilir örnekleme yoluyla çalışma grubu genişletilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okullarda görev yapan 235 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

1388

Tablo 1.

Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	168	71.5
	Erkek	67	28.5
Mezuniyet alanı	PDR/EPH	197	83.8
	Psikoloji	8	3.4
	Eğitim Bilimleri	13	5.5
	Felsefe, Sosyoloji	17	7.2
Eğitim durumu	Lisans	194	82.6
	Yüksek lisans	37	15.7
	Doktora	4	1.7

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 71.5'inin kadın, %28.5'inin erkek olduğu, %83.8'inin PDR/EPH, %3.4'ünün psikoloji, % 5.5'inin Eğitim Bilimleri, % 7.2'sinin felsefe-sosyoloji bölümü mezunu olduğu, %82.6'sının lisans, % 15.7'sinin yüksek lisans ve % 1.7'sinin doktora mezunu olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Okul rehber öğretmenlerinin görevleri Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2009) yer alan görevler temel alınarak sıralanmıştır. Bu görevleri 5'li likert üzerinde (Hiç ihtiyaç duyulmuyor- Çok ihtiyaç duyuluyor, Hiç yeterli değilim-Çok yeterliyim, Hiç doyum sağlamaz- Çok doyum sağlar) değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece rehber öğretmenlerin okullarındaki rol ve görevlerini nasıl algıladıklarının belirlenmesi

hedeflenmiştir. Katılımcılara ayrıca kişisel bilgilerini içeren (cinsiyet, mezuniyet durumu, kıdem vb) sorular sorulmuştur.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği temel alınarak ve uzman görüşüne başvurulmuş olarak oluşturulan soru listelerinin güvenilirlik kat sayıları hesaplanmıştır. On dokuz madde ve N=235 için ihtiyaç olarak listelenen soru formunun Cronbach Alpha katsayısı .93, yeterlik olarak listelenen soru formunun Cronbach Alpha katsayısı .94 ve mesleki doyum olarak listelenen soru formunun Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri toplama süreci

Kişisel bilgilere yönelik sorular ile yönetmelik maddeleri bir veri toplama aracı olarak düzenlenmiş ve elektronik form haline getirilmiştir. Bu formun link adresi hem rehber öğretmenlerin yoğun olarak kullandıkları facebook sayfalarından paylaşılmış hem de mail yolu ile ilk planda tanındık olan rehber öğretmenlere gönderilmiştir. Facebook ve Web üzerinden gönderimlerde her katılımcının kendisinden sonra bir arkadaşına da bu formu doldurtması istenmiştir. Bu süreçte kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulamanın ilk bir ayı sonunda hedeflenen sayıya ulaşamadığı görülmüş, katılımcı sayısını artırmak amacı ile yakın çevrede görev yapan rehber öğretmenlerin toplantılarına ve eğitimlerine gidilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve formu doldurmaları istenmiştir. Bu süreçte de ulaşılabilir örneklem yönteminden yararlanılmıştır.

Veri toplama sürecinde, bazı etik konular (örn. Bilgilendirilmiş onay ve gizlilik) dikkate alınmış, araştırmanın amacı ve katılımın önemi katılımcılara ölçme aracının ilk sayfasında açıklanmıştır.

2.5. Verilerin çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesi iki adımda yapılmıştır. İlk adımda ihtiyaç, yeterlik ve mesleki doyum olarak düzenlenen soru formlarının her bir maddesinin her bir seçeneği için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. İkinci adımda, her bir maddenin ortalama puanı hesaplanmış ve tüm maddelerin ortalama puanları dikkate alınarak maddeler en çok tercih edilenden en az tercih edilene doğru sıralanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 programı kullanılmıştır.

3.BULGULAR

Okullarda çalışan rehber öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde sıralanan görevlere okullarında ne ölçüde ihtiyaç duyulduğuna ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

RPD Yönetmeliğinde sıralanan görevlere duyulan ihtiyaca ilişkin görüşler

Madde	Hiç ihtiyaç duyulmuyor		Pek ihtiyaç duyulmuyor		Kısmen ihtiyaç duyuluyor		Oldukça ihtiyaç duyuluyor		Çok ihtiyaç duyuluyor		\bar{X}	Sıra
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. İl çerçeve programını temel alarak okulunun RPD hizmetleri programını sınıf düzeyine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlamak	7	3.0	10	4.3	19	8.1	82	34.9	117	46.8	4.24	9
2. Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik etmek	8	3.4	11	4.7	31	13.2	63	26.8	122	51.9	4.19	10
3. Okulunun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlamak, programlaştırarak uygulamak veya uygulanmasına rehberlik etmek	5	2.1	2	0.9	20	8.5	82	34.9	126	53.6	4.37	4
4. Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütmek	4	1.7	2	0.9	13	5.5	62	26.4	154	65.5	4.53	2
5. Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütmek	5	2.1	1	0.4	28	11.9	60	25.5	141	60.0	4.40	3
6. Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapmak	7	3.0	5	2.1	35	14.9	49	20.9	139	59.1	4.31	7
7. Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygulamak	7	3.0	5	2.1	28	11.9	61	26.0	134	57.0	4.32	6
8. Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapmak, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlamak	5	1.7	15	6.4	50	21.3	72	30.6	94	40.0	4.01	13
9. Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin iş birliğiyle hazırlamak. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koymak, bir örneğini de öğrenciye veya velisine vermek	19	8.1	33	14.0	46	19.6	69	29.4	68	28.9	3.57	17
10. Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözetilerek	40	17.0	30	12.8	55	23.4	58	24.7	52	22.1	3.22	18

Madde	Hiç ihtiyaç duyulmuyor		Pek ihtiyaç duyulmuyor		Kısmen ihtiyaç duyuluyor		Oldukça ihtiyaç duyuluyor		Çok ihtiyaç duyuluyor		\bar{X}	Sıra
yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapmak, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirmek												
11. Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli RPD hizmetlerini RAM iş birliğiyle vermek	11	4.7	8	3.4	16	6.8	58	24.7	142	60.4	4.33	5
12. RPD hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutmak, ilgili yazışmaları hazırlamak ve istenen raporları düzenlemek	7	3.0	10	4.3	28	11.9	79	33.6	111	47.2	4.18	11
13. Okula bir alt öğrenim kademesinden veya nakil yoluyla gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını incelemek, sınıf rehber öğretmeniyle iş birliği içinde değerlendirmek	13	5.5	8	3.4	42	17.9	91	38.7	81	34.5	3.93	14
14. Gerekliğinde RPD hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılmak	9	3.8	10	4.3	41	17.4	75	31.9	100	42.6	4.05	12
15. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönlendirilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmenine bilgi vermek ve iş birliği yapmak	25	10.6	19	8.1	30	12.8	86	36.6	75	31.9	3.71	16
16. Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenlemek.	9	3.8	3	1.3	33	14.0	65	27.7	125	53.2	4.25	8
17. Okulda RPD hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılmak, gerekli bilgileri vermek, görüşlerini belirtmek	5	2.1	2	0.9	15	6.4	50	21.3	163	69.4	4,55	1
18. Orta öğretim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapmak	21	8.9	15	6.4	39	16.6	53	22.6	107	45.5	3.89	15
19. Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmalarını değerlendirmek, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlamak	7	3.0	5	2.1	29	12,3	89	37.9	105	44.7	4.19	10

Okullarda çalışan rehber öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde sıralanan görevleri yerine getirme açısından kendilerini ne ölçüde yeterli bulduklarına ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

RPD Yönetmeliğinde sıralanan görevleri yerine getirme açısından hissedilen yeterlik durumu

Madde	Hiç ihtiyaç duyulmuyor		Pek ihtiyaç duyulmuyor		Kısmen ihtiyaç duyuluyor		Oldukça ihtiyaç duyuluyor		Çok ihtiyaç duyuluyor		\bar{X}	Sıra
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. İl çerçeve programını temel alarak okulunun RPD hizmetleri programını sınıf düzeyine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlamak	4	1.7	1	0.4	19	8.1	93	39.6	118	50.2	4.36	5
2. Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik etmek	2	0.9	2	0.9	13	5.5	94	40.0	124	52.8	4.43	3
3. Okulunun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlamak, programlaştırarak uygulamak veya uygulanmasına rehberlik etmek	3	1.3	1	0.4	16	6.8	110	46.8	105	44.7	4.33	7
4. Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütmek	2	0.9	2	0.9	16	6.8	99	42.1	116	49.4	4.38	4
5. Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütmek	2	0.9	6	2.6	21	8.9	108	46.0	98	41.7	4.25	9
6. Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapmak	6	2.6	9	3.8	42	17.9	78	33.2	100	42.6	4.09	14
7. Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygulamak	4	1.7	5	2.1	28	11.9	83	35.3	115	48.9	4.28	8
8. Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapmak, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlamak	4	1.7	7	3.0	50	21.3	109	46.4	65	27.7	3.95	17
9. Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin iş birliğiyle hazırlamak. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koymak, bir örneğini de öğrenciye veya velisine vermek	4	1.7	15	6.4	61	26.0	91	38.7	64	27.2	3.83	18
10. Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözetilerek yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapmak, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirmek	11	4.7	26	11.1	61	26.0	84	35.7	53	22.6	3.60	19

11. Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli RPD hizmetlerini RAM iş birliğiyle vermek	5	2.1	4	1.7	38	16.2	86	36.6	102	43.4	4.18	11
12. RPD hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutmak, ilgili yazışmaları hazırlamak ve istenen raporları düzenlemek	3	1.3	4	1.7	24	10.2	106	45.1	98	41.7	4.24	10
13. Okula bir alt öğrenim kademesinden veya nakil yoluyla gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını incelemek, sınıf rehber öğretmeniyle iş birliği içinde değerlendirmek	4	1.7	10	4.3	35	14.9	100	42.6	86	36.6	4.08	15
14. Gerektiğinde RPD hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılmak	5	2.1	11	4.7	39	16.6	98	41.7	82	34.9	4.03	16
15. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönltilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmene bilgi vermek ve iş birliği yapmak	3	1.3	15	6.4	26	11.1	94	40.0	97	41.3	4.14	13
16. Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenlemek	2	0.9	4	1.7	21	8.9	91	38.7	117	49.8	4.35	6
17. Okulda RPD hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılmak, gerekli bilgileri vermek, görüşlerini belirtmek	2	0.9	2	0.9	20	8.5	77	32.8	134	57.0	4.44	2
18. Orta öğretim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapmak	8	3.4	9	3.8	37	15.7	63	26.8	118	50.2	4.12	12
19. Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmalarını değerlendirmek, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlamak	4	1.7	1	0.4	19	8.1	71	30.2	140	59.6	4.46	1

Okul psikolojik danışmanlarının Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde sıralanan görevleri yerine getirirken yaşadıkları mesleki doyum düzeyine ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

RPD Yönetmeliğinde sıralanan görevlerin sağladığı mesleki doyuma ilişkin görüşler

Madde	Hiç ihtiyaç duyulmuyor		Pek ihtiyaç duyulmuyor		Kismen ihtiyaç duyuluyor		Oldukça ihtiyaç duyuluyor		Çok ihtiyaç duyuluyor		\bar{X}	Sıra
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. İl çerçeve programını temel alarak okulunun RPD hizmetleri programını sınıf düzeyine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlamak	8	3.4	14	6.0	58	24.7	95	40.4	60	25.5	3.79	13
2. Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik etmek	7	3.0	14	6.0	53	22.6	83	35.3	78	33.2	3.90	9
3. Okulunun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlamak, programlaştırarak uygulamak veya uygulanmasına rehberlik etmek	7	3.0	3	1.3	32	13.6	95	40.4	98	41.7	4.17	5
4. Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütmek	4	1.7	3	1.3	26	11.1	77	32.8	125	53.2	4.35	2
5. Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütmek	4	1.7	5	2.1	20	8.5	83	35.3	123	52.3	4.35	2
6. Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapmak	7	3.0	3	1.3	17	7.2	70	29.8	138	58.7	4.40	1
7. Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygulamak	5	2.1	6	2.6	20	8.5	89	37.9	115	48.9	4.29	3
8. Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapmak, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlamak	4	1.7	12	5.1	28	11.9	90	38.3	101	43.0	4.16	6
9. Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin iş birliğiyle hazırlamak. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koymak, bir örneğini de öğrenciye veya velisine vermek	9	3.8	13	5.5	78	33.2	71	30.2	64	27.2	3.72	15
10. Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözeticilerle yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapmak, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program	13	5.5	31	13.2	67	28.5	67	28.5	57	24.3	3.53	16

çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirmek												
11. Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli RPD hizmetlerini RAM iş birliğiyle vermek	10	4.3	12	5.1	50	21.3	68	28.9	95	40.4	3.96	8
12. RPD hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutmak, ilgili yazışmaları hazırlamak ve istenen raporları düzenlemek	6	2.6	12	5.1	67	28.5	93	39.6	57	24.3	3.78	14
13. Okula bir alt öğrenim kademesinden veya nakil yoluyla gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını incelemek, sınıf rehber öğretmenleriyle iş birliği içinde değerlendirmek	4	1.7	10	4.3	65	27.7	91	38.7	65	27.7	3.86	11
14. Gerektiğinde RPD hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılmak	7	3.0	6	2.6	37	15.7	89	37.9	96	40.9	4.11	7
15. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönltilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmenine bilgi vermek ve iş birliği yapmak	11	4.7	10	4.3	51	21.7	86	36.6	77	32.8	3.89	10
16. Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenlemek	9	3.8	4	1.7	16	6.8	74	31.5	132	56.2	4.35	2
17. Okulda RPD hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılmak, gerekli bilgileri vermek, görüşlerini belirtmek	8	3.4	3	1.3	18	7.7	94	40.0	112	47.7	4.27	4
18. Orta öğretim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapmak	23	9.8	37	15.7	68	28.9	55	23.4	52	22.1	3.32	17
19. Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmalarını değerlendirmek, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlamak	12	5.1	13	5.5	60	25.5	76	32.3	74	31.5	3.80	12

Tablo 2 incelendiğinde okul rehber öğretmenlerinin okullarında en çok ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri üç görevin; **madde 17** “ Okulda RPD hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılmak, gerekli bilgileri vermek, görüşlerini belirtmek” , **madde 4** “Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütmek” , **madde 5** “ Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütmek” olarak sıralandığı görülmektedir. Okul rehber öğretmenlerinin okullarında en az ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri üç görev ise ; **madde 10** “Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözetilerek yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapmak, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirmek”, **madde 9** “ Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin iş birliğiyle hazırlamak. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koymak, bir örneğini de öğrenciye veya velisine vermek”, **madde 15** “Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönltilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmenine bilgi vermek ve iş birliği yapmak” olarak sıralanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde okul rehber öğretmenlerinin yönetmelikte sıralanan görevleri yerine getirirken kendilerini yeterli olarak algıladıkları üç görevin; **madde 19** “Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmaları değerlendirmek, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlamak”, **madde 17** “Okulda RPD hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılmak, gerekli bilgileri vermek, görüşlerini belirtmek”, **madde 2** “Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik etmek” olduğu tespit edilmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin yönetmelikte sıralanan görevleri yerine getirirken kendilerini daha az yeterli olarak algıladıkları üç görev ise; **madde 10** “Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözetilerek yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapmak, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirmek”, **madde 9** “Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin iş birliğiyle hazırlamak. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koymak, bir örneğini de öğrenciye veya velisine vermek”, **madde 8** “Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapmak, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlamak” olarak sıralanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde okul rehber öğretmenlerinin yönetmelikteki görevler dikkate alındığında yerine getirirken en çok mesleki doyum elde ettikleri üç görev; **madde 6** “Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapmak” **madde 4** “Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütmek” **madde 5** “Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütmek”, **madde 16** “Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenlemek”, **madde 7** “Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygulamak” olarak sıralanmıştır. 4., 5. ve 16. maddelerin eşit oranda mesleki doyum sağladığı belirlenmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin yerine getirirken en az mesleki doyum elde ettikleri üç görev ise şu şekilde sıralanmaktadır; **madde 18** “Orta öğretim

kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapmak”, **madde 10** “Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözeticilerle yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapmak, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirmek”, **madde 9** “Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin iş birliğiyle hazırlamak. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koymak, bir örneğini de öğrenciye veya velisine vermek”.

3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okullarda çalışan rehber öğretmenlerin MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde tanımlanan görevlere okullarında ne kadar ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri, bu görevleri yerine getirirken ne kadar mesleki doyum elde ettikleri ve bu görevlerle ilgili olarak kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri incelenmiştir. Analiz sonucunda rehber öğretmenlerin yönetmelik maddelerini okullarında ihtiyaç olarak görme, bunları yerine getirirken mesleki doyum elde etme ve bu görevlerle ilgili olarak kendini yeterli hissetme puanlarının aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiş, maddelerin aritmetik ortalamaları en yüksekten aşağı doğru sıralanmış, ilk üç ve son üç madde üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur.

Rehber öğretmenlerin okullarında ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri görevlerden ilki toplantılara katılıp görüş bildirmektir. Rehber öğretmen okuldaki pek çok kurul ve toplantının doğal üyesidir. PDR hizmetlerinin etik ilkeleri, temel ilkeleri ve öğrencilerin yüksek yararını göz önünde tutarak toplantılarda görüş bildirmesi gereklidir. Okul psikolojik danışmanlarının okullardaki çeşitli komitelerde, kurullarda söz sahibi olmalarının, okulun atmosferini ve politikalarını olumlu yönde etkilemesi yanında okul psikolojik danışmanlarının okul lideri olarak benimsenmesinde de etkili olduğu (Fitch ve Marschall, 2005; Zalaquett, 2005 akt. Nazlı, 2007; Bemak, 2000) belirtilmektedir. Ayrıca rehberlik hizmetlerinin sunumunda sınıf öğretmenlerine bilgi vermesi ve müşavirlik yapması da gereklidir. Atıcı’nın (2006) çalışmasında öğretmenler öğrenciyi okul psikolojik danışmanına göndererek ya da ne yapacakları konusunda danışmandan bilgi alarak sınıflarında karşılaştıkları problemleri çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Okul psikolojik danışmanları ise öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak konsültasyon hizmetleri çerçevesinde anne-baba ile görüşerek, öğretmenlere önerilerde bulunarak, aile ve öğretmenlere yönelik seminerler ve grup rehberliği çalışmaları düzenleyerek sorunları çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Kapsamlı okul PDR Programları Modeline göre (Gysbers ve Henderson, 2012) ve öğrencilerin programda belirtilen amaçlara ulaşmalarını sağlamak amacı ile (ASCA, 2012) okul danışmanları öğrencilere doğrudan hizmet sunmanın yanında paydaşlarla iş birliği ve konsültasyon ilişkisini devam ettirmek durumundadır. Akman (1992) öğretmenlerle ve ana – babalarla iş birliğinin özellikle ilköğretim yıllarında önemli olduğunu ve bu doğrultuda da rehberlik servisinin konsültasyon işlevinin, ilköğretimde ağırlık kazandığını belirtmiştir. Rehber öğretmenlerin ikinci olarak okullarında ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri görev; Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütmektir. Tüm RPD hizmetlerinin alanın etik ilkelerine ve meslek standartlarına göre yürütülmesi mesleğin sunumu, görünürlüğü ve kabulü açısından önemlidir. Bu nedenle ihtiyaç olarak görülmesi doğaldır. Üçüncü sırada ihtiyaç duyulduğu düşünülen görev bireyi tanıma etkinliklerini yürütmektir. Bireyi tanıma PDR hizmetlerinin temelidir. Sunulacak eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik hizmetlerinin verimli olabilmesi için bireylerin özellik ve ihtiyaçlarının

iyi belirlenmesi gerekir. Okulların yapı, işlev ve amaçları, öğrencilerin gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve beklentileri birbirinden farklıdır. Bu nedenle PDR hizmetlerinin sunumunda seçilen etkinlikler, kullanılan teknik ve yöntemler farklıdır. Okul psikolojik danışmanlarının okullarının özelliklerini dikkate alarak PDR etkinliklerini planlaması, uygulaması ya da uygulanmasına rehberlik etmesi hizmetlerin amacına ulaşması açısından önemlidir.

Rehber öğretmenlerin okullarında en az ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri görevler ise; seçmeli dersler konusunda öneri sunmak, mezun durumundaki öğrenciler için rapor hazırlamak, öğrencileri eğitsel kollara yönlendirmektir. Okullarımızda seçmeli dersler çevre olanakları ya da öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak değil MEB merkez teşkilatı tarafından belirlenerek müfredata eklenmektedir. Ya da okulda görev yapan öğretmenlerin bilgi ve yeterlikleri dikkate alınarak derslerin açılması söz konusu olmaktadır. Bu nedenle rehber öğretmenler seçmeli ders konusundaki görevi okullarında ihtiyaç olarak görmüyor olabilirler. Talim Terbiye Kurulunun 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararı ile İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi yeniden düzenlenmiş ve rehberlik saati 2012-2013 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren birinci ve beşinci sınıflardan başlanmak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılmıştır (MEB, 2012). Bu durumda gelişimsel rehberlik anlayışından söz etmek mümkün değildir. Ayrıca ders saati olarak yer almadığı için rehberlik hizmetlerinin sunulmasında büyük zorluklarla karşılaşmakta, sınıf ve branş öğretmenlerinin desteği ile bir gelişim raporu hazırlanması pek mümkün olmamaktadır. Ayrıca 8. sınıftaki öğrenciler TEOG sınavına girerek orta öğretime devam etmektedirler. Öğrenciler TEOG sonucunda il ve Türkiye puanı olarak iki puan almakta ve tercihlerini buna göre yapmaktadırlar. Tercih yapmayan öğrenciler MEB tarafından yerleştirilmektedir. Bu nedenle gelişim raporu hazırlanması bir ihtiyaç olarak görülmemektedir. Rehber öğretmenlerin okullarında en az ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri görevlerden biri de eğitsel kol çalışmaları ile ilgilidir. Önceleri “eğitsel kol” olarak isimlendirilen bu çalışmalar 2005 tarihinden itibaren “eğitsel kulüpler” olarak anılmaya başlanmıştır. MEB (2005) İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin amacı “resmî, özel ilköğretim ve ortaöğretim okul, kurumlarında ders programlarının yanında öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarının usul ve esasları düzenlemektir.” Sosyal kulüp çalışmaları öğrencilerin kendilerini tanımaları, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaları, meslekleri tanımaları açısından son derece önemlidir. Fakat öğrencilerin kişisel sosyal gelişimlerinden çok akademik gelişimlerine önem verilmesi nedeni ile bu çalışmaların okullarımızda verimli bir şekilde gerçekleştirilemediği düşünülmektedir.

Araştırmada cevap aranan ikinci soru yönetmelikte sıralanan görevlere ilişkin olarak rehber öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yeterli görmeleri ile ilgiliydi. Rehber öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak daha yeterli gördükleri ilk görev; ders yılı sonunda rapor hazırlamaktır. Ders yılı sonunda hazırlanan rapor belirli bir formattadır ve bir yıl boyunca yapılan çalışmaları gözler önüne sermektedir. Yıl sonu raporunun bir kopyası okul müdürlüğüne, bir kopyası da okulun bağlı olduğu RAM'a gönderilir. Erkan (2017) gerçekleştirilen etkinlik uygulamalarının ve bu uygulamalara ilişkin deneyimlerin kayıt altına alınmasının önemini belirtmiş, kayıt tutmanın kapsamlı PDR programlarının temel unsurlarından olan hesap verilebilirlik için de gerekliliğini vurgulamıştır. Hesap verilebilirlik; bir meslek elemanının profesyonel eylemlerinin sorumluluğunu alması olarak tanımlanmaktadır (Erford, 2015). Yıl sonu raporları aynı zamanda PDR hizmetlerinin kanıtı dayalı olarak sürdürüldüğünün de bir göstergesidir. Amerikan Psikolojik Danışma Derneği, meslek etiği konusu üzerinde durmakta ve psikolojik danışmanların kuramsal, deneysel veya bilimsel

temelleri olan yöntemler kullanması zorunluluğunu ifade etmektedir (ACA,2005). Bu ifade kanıta dayalı çalışmaların önemini vurgulamaktadır. Yıl sonu raporları okul psikolojik danışmanlarının görünürlüğünü artırmakta ve okulda bulunma sebeplerinin gerekçelerini de gözler önüne sermektedir. Studer, Oberman ve Womack (2006) okul psikolojik danışmanlarının arkalarına yaslanıp yaptıkları iyi şeylerin fark edilmesini bekleme döneminin geride kaldığını, hesap verilebilirliğin eğitimin her alanında etkin bir ilke haline geldiğini belirtmiştir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının bir yıl boyunca yaptıkları çalışmaları başarılı bir şekilde raporladıklarını düşünmeleri mesleğin gelişimi açısından da önemlidir.

Rehber öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ikinci görev; komisyon ve toplantılara katılarak görüş bildirmektir. Gysbers ve Henderson, (2012) kapsamlı okul PDR programının temel bileşenlerinden birini sistem desteği olarak belirtmektedir. Bu bileşenin etkinliklerinden ikisi ise öğretmenlere müşavirlik ve danışma kurullarıdır. Myrick (2011) okul psikolojik danışmanlarının koordinasyon rolünün gelişimsel rehberlik anlayışı ile birlikte önemini arttığını belirtmiş, psikolojik danışmanların eğitimin tüm öğrenciler için bireyselleştirilmesinde tüm personelin iş birliği içinde çalışmasında, okul dışındaki kişilerle iş birliği yapılmasında ve okullardaki çeşitli komite ve kurullara katılarak görüşlerini bildirmelerinde koordinasyon rolünün önemi vurgulamıştır. Okuldaki her kurul, komisyon ya da toplantı büyük oranda PDR hizmetleri ile ilgilidir. Bu nedenle okul psikolojik danışmalarının toplantılara katılması hem okul danışmanının uzman olarak kabulünü ve PDR hizmetlerinin görünürlüğünü artırarak hizmet sunumunu kolaylaştıracak hem de alınan kararlarda öğrencilerin yüksek yararının hesaba katılmasını sağlayacaktır.

Rehber öğretmenlerin kendilerini yeterli olarak gördükleri üçüncü görev ise rehberlik programının uygulanması ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerine rehberlik etmektir. Rehber öğretmenler okulda ve sınıflarda PDR çalışmalarının yürütülmesini koordine etmek durumundadır. Bu nedenle sınıf rehberlik programlarının uygulanması, sınıf yönetimi, öğrenci ve velilerle iletişim, ödül ve ceza yöntemleri vb. konularda öğretmenlere rehberlik etmelidir. Arıcı ve Togay'a (2008) göre okul temelli önleyici programlar öğrencilerde antisosyal ya da riskli davranışları azaltarak sosyal yeterlikleri ve akademik performansı artırmaktadır. Bu nedenle okul danışmanlarına önemli görevler düşmektedir. Fakat okul danışmanlarının bu görevleri tek başlarına başarmaları mümkün değildir. Önleyici programların okul yönetimi ve öğretmenlerle iş birliği içinde sunulması, okul danışmanlarının bu noktada yönetici ve öğretmenleri bilgilendirmesi ve yönlendirmesi gerekmektedir. Rehber öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ilk üç görev incelendiğinde bunların rehberliğin bilgi verme ve müşavirlik işlevi ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

Rehber öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak daha az yeterli gördükleri üç görev ise; seçmeli dersler konusunda araştırma yapmak ve görüş bildirmek, mezun olacak öğrenciler için gelişim ve yönlendirme raporu hazırlamak, okul içinde RPD hizmetleri ile ilgili araştırma yapmaktır. Seçmeli derslerle ilgili araştırma yapmak ve görüş bildirmek rehberliğin temel işlevlerinden ayarlayıcı rehberlik ile ilgili olmakla birlikte yoğun şekilde eğitim programı geliştirme konusunda bilgi ve deneyim gerektirmektedir. Oysa rehber öğretmenler eğitimleri süresince program geliştirme ile ilgili bir ders almamaktadır. Bu nedenle edinmedikleri bir bilgi ve beceri ile ilgili olarak faaliyet gerçekleştirmeleri ve kendilerini yeterli hissetmeleri pek mümkün görünmemektedir. Ayrıca seçmeli dersler MEB tarafından belirlendiği için okul danışmanlarının seçmeli derslere ilişkin araştırma yapması ya da görüş bildirmesi de söz konusu olmamaktadır. MEB (2012) 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 4+4+ 4 olarak bilinen 12 yıllık zorunlu eğitime geçmiştir. Öğrenciler ortaokuldan liseye temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavı ile geçmektedir. Diğer bir ifade ile sağlıklı bir eğitsel ve mesleki yönlendirme yapılamamakta, bu nedenle değerlendirme raporu hazırlamak okul

yöneticileri ve öğretmenler tarafından işlevsel görünmemektedir. Gelişim raporlarının öğrencinin gelişimi ve başarısındaki önemini bilen okul danışmanları sitem karşısında çaresiz kalmakta ve kendini yetersiz hissetmektedir, denebilir. Rehber öğretmenlerin kendilerini daha az yeterli gördükleri üçüncü görev araştırma ve geliştirme çalışmaları yapmaktır. Araştırma geliştirme çalışmaları ve PDR hizmetlerinde kullanılacak ölçme aracı ve doküman geliştirmek disiplinler arası bir ekip çalışmasını gerektirmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının eğitimleri süresince aldıkları bir ya da iki dönemlik derslerle bu araştırma geliştirme çalışmalarını yapmaları pek mümkün görünmemektedir. Ayrıca öğrenci mevcudu karşısında sayıca az olan okul danışmanlarının AR-GE çalışmalarına ayıracak yeterli zamanları bulunmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu rehber öğretmenlerin mesleki olarak doyum aldıkları görevleri belirlemektir. Rehber öğretmenlerin en çok mesleki doyum aldıkları ilk görev psikolojik danışma yapmaktır. Myrick'e (2011) göre psikolojik danışmanların rolleri uzun yıllardır psikolojik danışma, konsültasyon ve koordinasyon olarak sıralanmaktaydı. Kapsamlı rehberlik ve danışmanlık programı ile birlikte psikolojik danışmanların rolleri artmış, bireysel danışma, küçük grup danışması, sınıf rehberliği, akran yardımcılığı, konsültasyon ve koordinasyon olarak altı gruba ayrılmıştır. ASCA bazı faaliyetlerin okul danışmanları için merkezi bir rolü olduğunu belirtmekte, özellikle danışmanlık için ayrılan zamanın oranının işten memnuniyetin yordayıcısı olduğu vurgulanmaktadır (Cervoni, 2011). Myrick (2011) psikolojik danışmanların bireysel olarak ilgilenmeleri gereken problemleri öğrencilerden söz ederek okul psikolojik danışmanlarının yetki ve sorumlulukları dahilinde bu öğrencilere müdahale edebilecek bilgi ve becerilerle donanmış olmaları gerektiğini belirtir. Bu araştırmanın bulguları alanyazın ile tutarlıdır. PDR lisans programları ders içerikleri açısından bazı farklılıklar göstermekle birlikte genelde psikolojik danışma dersleri önemli görülmekte ve öğrencilere psikolojik danışman misyonu yüklenmektedir. Bu nedenle psikolojik danışma yapmak hem mesleğin misyonu hem de mesleki doyum açısından önemli görülmektedir. Kolodinsky, Draves, Scroder, Lindsey ve Zlatev (2009) araştırmalarında okul danışmanlarının mesleki doyumları ile öğrencilere danışmanlık yapmak için ayırdıkları zaman arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit etmişlerdir. Okul danışmanları öğrencilerle yaptıkları görüşmeler sonrasında onların olumlu seçimler yaptıklarını görmekten ya da öğrencilerin iyileşmesi için güvenli bir ortam sağlamaktan doyum aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul danışmanlarının öğretmenlerle birlikte çalışmaya ayırdıkları zamanın, ailelerle çalışmanın, bireysel müdahaleler, grup müdahaleleri, sınıf rehberliği, yönetici ve diğer öğretmenlerle çalışmanın, özel eğitim gerektiren öğrencilerle ilgilenmenin mesleki olarak doyum sağladığını belirtmişlerdir. Nazlı (2007) psikolojik danışmanların değişen rollerini incelediği çalışmasında rehberlik hizmetlerinde değişimler yaşanmasına karşın, okul psikolojik danışmanlarının, kendi rollerinde farklılık algılamadıklarını, geleneksel rollerinden müşavirliğe daha çok zaman ayırdıklarını, koordinasyonu zaman kaybı olarak değerlendirdiklerini, psikolojik danışma rollerinden doyum aldıklarını belirlemiştir. Yayla ve İkiz (2017) araştırmalarında psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Diğer bir ifade ile etkili psikolojik danışman niteliklerine sahip psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu, bu durumun kendilerini mesleki anlamda yeterli hissetmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Rehber öğretmenlerin en çok doyum elde ettiklerini belirttikleri ikinci sıradaki görevler; ilke ve standartlara uygun hizmet sunmak (Madde 4), bireyi tanıma etkinliklerini yürütmek (Madde 5), paydaşlara yönelik hizmetler (Madde16) olarak sıralanmıştır. Rehber öğretmenlerin en çok doyum aldıkları ikinci görev olan "Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve

standartlarına uygun biçimde yürütmek” aynı zamanda mesleğin temel gereklerinden biridir. Bireysel rehberlik hizmetleri psikolojik danışma hizmetlerinden sonra en çok sunulan hizmetler arasındadır. Ayrıca mesleğin temel gereklerinden biridir. Rehberlik çalışmalarının üç yönü olan eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik hizmetleri bireyi bütün olarak tanımak ve gelişmesine destek sağlamak açısından sunulması gereken hizmetlerdir. Bu nedenle “Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütmek” maddesinin mesleki doyum vermesi hem kuramsal bilgi hem de mesleğin gerekleri arasında olduğu için önemlidir. Mullen ve Gutierrez (2016) araştırmaları sonucunda okul psikolojik danışmanlarının öncelikli olarak doğrudan hizmetlere odaklanılmasının önemini ortaya koymuştur. Ailelere, öğrencilere ve öğretmenlere ve okul personeline yönelik seminer ve konferanslar düzenlemek ailelerin rehberlik hizmetlerini tanımalarına ve destek vermelerine, okul aile birliğinin güçlenmesine, okul personelinin gelişimine ve rehberlik hizmetlerine ortak bakış açısı geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının görünürlüğünü de arttıran çalışmalar oldukları için doyum sağlayıcı olabilirler. Alanyazın da bu bulguyu desteklemektedir. ASCA (2012) ulusal modelinde okul danışmanlarının öğrencilerin programda belirtilen amaçlara ulaşabilmeleri için tüm paydaşlarla iş birliği içinde çalışmasını önermektedir. Uslu (1999) ise araştırmasında okul yöneticileriyle iş birliği yapabilen rehber öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Rehber öğretmenlerin yerine getirirken en çok doyum sağladıkları üçüncü görev ise sınıf rehberlik faaliyetlerinden PDR alanına özel olanları uygulamaktır. Rehberlik etkinliklerinden bir bölümü sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanırken PDR alanında özel bilgi ve beceri gerektirenlerin (iletişim, zorbalık, taciz, şiddetten korunma vb.) okul danışmanları tarafından uygulanması gerekmektedir. Kapsamlı gelişimsel rehberlik yaklaşımını temel alan ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programında yer alan yedi alan ile bireyin kendini ve başkalarını anlaması ve kabul etmesi, sağlıklı iletişim kurarak kişiler arası ilişkilerini geliştirmesi, okula ve yaşadığı çevreye uyum yapabilmesi, eğitsel başarısı yanında eğitsel ve mesleki gelişim sağlaması, hayatını güvenli ve sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi, ailesinin ve toplumun bir üyesi olmasının önemini ve sorumluluğunu fark edebilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2006). Korkut (2003) okul danışmanlığının önemli bir boyutunun öğrencilerde gözlenen problemlerle davranışlarla ilgilenmek kadar sağlıklı davranışlarla da ilgilenmek ve bu davranışların artmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Her eğitim kademesinde sunulacak eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerinin amacı ve yöntemi farklıdır. Örn. ilköğretimde öğrencilerin okula uyum sağlamaları ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri için destek sağlanırken, ortaöğretimde eğitimsel hedefler belirlemesine yardım edilmektedir. İlköğretimde meslekleri tanıma ve mesleki yönelimin sağlıklı olmasına destek sağlanırken, ortaöğretimde mesleki seçim yapabilme konusunda rehberlik hizmeti sunulmaktadır (Yeşilyaprak, 2013). Mesleki rehberlik hizmetleri, eğitim sistemimizde liseden yükseköğretime geçiş odaklıdır. Geleceğe ilişkin tüm umutlarını üniversite eğitimine bağlayan öğrenciler “tercih rehberleri” aracılığı ile iyi bir üniversite ve program seçme kaygısı içindedirler (Yeşilyaprak, 2011). Bu nedenle okullarımızda en çok mesleki rehberlik çalışması yapılmakta, üniversiteye yerleşen öğrenci sayısı okulların başarısı olarak gösterilmektedir. Nasıl çalışacakları ve nasıl öğrenecekleri konusunda öğrencilerine rehberlik eden, sınav kaygısı vb. grup çalışmaları yapan, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanımalarına yardımcı olan, meslekleri tanıtan okul psikolojik danışmanları tercih döneminde de öğrencilere destek sağlayarak geleceklerini şekillendirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencisinin başarılı ve mutlu olduğunu görmek okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu artırmaktadır, denebilir.

Rehber öğretmenlerin yerine getirirken daha az mesleki doyum elde ettikleri ilk görev disiplin yönetmeliği ile ilgilidir. Disiplin yönetmeliğinin sadece ortaöğretim kurumlarında uygulanması, en yoğun problem yaşayan çocukların durumlarının görüşülmesi, bu kuralların

uygulanışının okul yönetimin inisiyatifinde olması ve sorunun disiplin kuruluna gelmeden çözülememiş olması okul danışmanlarının mesleki doyumlarını olumsuz etkilemektedir, denebilir. Rehber öğretmenlerin yerine getirirken daha az mesleki doyum elde ettikleri ikinci görev seçmeli derslerle ilgili araştırma yapmak ve öneri sunmak, üçüncü görev ise öğrencilerle ilgili rapor hazırlamaktır. Seçmeli derslere ilişkin araştırma yapma ve öneri sunma konusunda gerek bilgi ve beceri eksikliği gerek eğitim sisteminin bu konuda çalışmaya imkân vermemesi, benzer şekilde öğrenci gelişim raporu hazırlanmasının da sistemde gerekli olmayan bir süreç haline gelmesi mesleki doyumunu düşürmektedir, denebilir.

Rehber öğretmenler formasyonlarının uygun olması durumunda psikolojik danışma yapmaktan büyük oranda mesleki doyum elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Fakat bu görevi okullarında öncelikli bir ihtiyaç olarak görmemiş ve kendilerini de bu konuda pek yeterli olarak değerlendirmemişlerdir. Bu bulgu alan yazın ile tutarlıdır. Öz Soysal, Uz Baş ve Aysan (2016) araştırmalarında okul psikolojik danışmanlarının çoğunun, uyguladıkları kuramsal yaklaşımlarla ilgili süpervizyon almadıklarını ve kendilerini yetersiz algıladıklarını tespit etmişlerdir. Rehber öğretmenlerin yüksek mesleki doyum elde ettiklerini belirttikleri “Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenlemek” ve “Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygulamak” görevleri her ne kadar okullardaki ihtiyaç ve mesleki yeterlilik sıralamasında ilk üç arasında yer almasa da genel sıralamada üstlerde yer almaktadırlar. Bu nedenle söz konusu görevlerin okullarda ihtiyaç olarak görüldüğü ve rehber öğretmenlerin yerine getirirken kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir.

Rehber öğretmenlerin “Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmalarını değerlendirmek, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlamak” görevinde kendilerini çok yeterli görmektedirler. Buna karşın söz konusu görevi okullarında öncelikli bir ihtiyaç olarak değerlendirmemeleri ve bu görevden yüksek mesleki doyum elde etmemeleri yazılan raporlarda sunulan önerilerin ve talep edilen ihtiyaçların okul ya da Bakanlık düzeyinde dikkate alınma durumu ile ilgili olabilir. Rehber öğretmenlerin “Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik etmek” görevinde kendilerini yeterli olarak görmelerine karşın bu görevi okullarında öncelikli ihtiyaç olarak değerlendirmemekte ve yüksek mesleki doyum elde etmemektedirler. Bu durumun rehberliğin sadece 8. Sınıflarda ve orta öğretim düzeyinde haftalık ders saatinde yer alması nedeni ile programın uygulanmasında karşılaşılan zorluklarla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Düzenlenecek eğitim politikaları ve yapılacak diğer araştırmalar için şu önerilerde bulunulmuştur:

Bu araştırmanın bulgularına göre rehber öğretmenlerin sınıflarda rehberlik etkinliklerini uygulamayı önemli gördükleri, bu nedenle tüm eğitim kademelerinde rehberliğin haftalık ders saati içinde yer almasının gerekli olduğu söylenebilir.

RPD hizmetlerinin örgün ve yaygın eğitim kurumlarında sunumuna ilişkin yapılan düzenlemelerin ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin günün ihtiyaçları doğrultusunda gözden geçirilmesi ve kapsamının genişletilmesi gerekmektedir. Çünkü özel eğitim gerektiren bireyler (engelliler ve üstün yetenekliler), denetimli serbestlik, madde bağımlılığı, cinsel suçlar (taciz, tecavüz) ve bilişim suçları tüm eğitim kademelerinde rehber öğretmenlerin ilgilenmesi gereken konu alanları haline gelmiştir. Bu nedenle yeni yönetmeliğin

çağın sorunları olan kriz durumlarını, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve MEB'in halihazırda kullandığı bilişim alt yapısı ile de uyumlu görevleri kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Yeni yönetmelik PDR alanında uzman akademisyenler yanında mutlaka her eğitim kademesinden okul psikolojik danışmanının da görüşleri alınarak hazırlanmalıdır. Böylece kuramsal bilgi yanında okul ortamının gerçeklerini ve ihtiyaçlarını da hesaba katılmış olacaktır.

Rehber öğretmenlerin yönetmelikte sıralananlar dışında ihtiyaç olarak gördükleri başka görevler olup olmadığı araştırılabilir.

Görevler ve bu görevlere ilişkin görüşler nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine araştırılabilir

Sınırlılıklar

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. MEB'de 24.293 rehber öğretmen görev yapmaktadır (MEB,2014). Fakat bu çalışmaya 235 rehber öğretmen katılmıştır. Bu sayı, sayı verilerin genellenabilirliği açısından sınırlılık yaratmaktadır.

Diğer taraftan araştırmada ele alınan rehber öğretmen görevleri ideal görevler listesi olmayıp ilgili yönetmelikte yer alan görevler ile sınırlıdır.

KAYNAKLAR

- ACA (2005). *American Counseling Association. ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- Ayhan, İ. ve Yazar, F. (2005). Batıl inançların psikolojisi. *Pivolka*, Yıl: 4 Sayı: 17, Sayfa: 15-19.
- Akman, Y. (1992), İlköğretimde rehberliğin yeri ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:8, s. 317-320
- Aksoy, V. ve Diken, H. İ. (2009) . Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- APA (2010). *APA 6th style referencng*. The University of Sydney.
<http://libguides.library.usyd.edu.au/c.php?g=508212&p=3476096>
- ASCA (2012). *American School Counselor Association. The ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.
- Arcı, A. ve Togay, Ö. (2008). Okullarda ruh sağlığı hizmetleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 76-83.
- Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle bahsetme konusunda öğretmen-psikolojik danışman iş birliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), .55-68.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000239/1058000241>
- Aydemir Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999) Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 39-46.

- Aydın, İ., Arastaman, G. ve Akar, F. (2011). Türkiye’de ilköğretim okulu yöneticileri ile rehber öğretmenler arasındaki çatışma kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 36(60), 199-212. egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/659
- Belgi, S. (2016). *Lisede çalışan rehber öğretmenlerin mesleki özyeterlik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in education reform through collaboration. *Professional School Counseling*, 3, 323-331.
- Boon, O.P., Jaafar, W.M.W. and Baba, M. (2015). Factors contributing to job satisfaction among school counselors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 211, 803 – 810. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815055111>
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (38), 199-211. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000186>
- Cervoni, A. (2011). Role conflict and ambiguity as predictors of job satisfaction in high school counselors. *Journal of School Counseling*, 9 (1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ914271>
- Dalçıçek, E. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokul kademesinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Dağlı, S. (2014). *Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algıları üzerine nitel bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Erford, B.T. (2015). Accountability: Assessing needs, determining outcomes and evaluating programs. B.T. Erford (Ed.), *Transforming the school counseling profession* (ss.92-131). Columbus, OH: Pearson Merrill.
- Erkan, S. (2015). Kendini gerçekleştirme kavramı üzerine tartışmalar ve bir rehberlik tanımı önerisi. Fidan Korkut Owen, Ragıp Özyürek, Dean W. Owen (Eds) *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Meslekleşme Sürecindeki İlerlemeler* içinde. Ankara: Nobel yayınevi
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Ersever, O.G., (1992). İlköğretimde açık okul sistemi ile psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 127-132.
- Gysbers, N.C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5 (2), pp.96-105.
- Gysbers, N.C. and Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria, VA : American Counseling Association.
- Karasar, Niyazi (2014) *Bilimsel araştırma yöntemleri, kavramlar ilkeler teknikler*, (26. Baskı), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kepeçoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkim Yayınevi.

- Kolodinsky, P., Draves, P., Schroder, V., Lindsey, C. and Zlatev, M. (2009). Reported Levels of Satisfaction and Frustration by Arizona School Counselors: A Desire for Greater Connections with Students in a Data-Driven Era. *Professional School Counseling*, Vol. 12, No. 3, pp. 193-199.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452. dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/805
- Korkut-Owen, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. (4. baskı): Ankara: Anı
- Kuzgun, Y. (1988). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM.
- Low, S.K., Kok, J.K. and Lee, M.N. (2013). A holistic approach to school-based counselling and guidance services in Malaysia. *School Psychology International*, 34(2), 190-201. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034312453398?journalCode=spia>
- Mau, W.C.J., Li, J. and Hoetmer, K. (2016). Transforming high school counseling: counselors' roles, practices, and expectations for students' success. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 6 (2), 83-95. doi:10.5929/2016.6.2.5
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- MEB (2009). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.
mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html
- MEB (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.
- MEB (2006). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı. Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/sinif_reh_prog.html
- MEB (2012). Genelge. 12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar.
<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>
- MEB (2014). MEB'de görev yapan öğretmenlerin branşlara göre sayısal dağılımı.
<http://www.mebpersonel.com/meb-personelleri/mebde-gorev-yapan-ogretmenlerin-branslara-gore-sayisal-dagilimi-h146524.html>
- Mullen, P.R., Gutierrez, D. (2016). Burnout, stress and direct student services among school counselors. *The Professional Counselor*, 6 (4), 344-359 <http://tpcjournal.nbcc.org>
- Mullen, P.R. (2014). *All the contribution of practicing school counselors' self-efficacy and professional quality of life to their programmatic service delivery*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Central Florida, Florida.
- Myrcik, R.D. (2011). *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach* (5th edition). Minneapolis : Educational Media Corporation
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (18), 1-17
- Ooi, P.B., Wan Jaafar, W.M. & Baba, M. (2016). Differences in counselors' career outputs in view of status in Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6 (4), 251-255.

- ORGM (2017). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Etkinlikleri
<https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-programlari/icerik/102>
- OERHGM (2012). “İlköğretim sınıf rehberlik programı uygulamaları” konulu yazı.
http://muzaffertahmazram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/55/06/958561/dosyalar/2013_01/23035819_lkretimsnfrehberlikprogramlaruygulamalargryazs.pdf
- Öz Soysal, F., S., Uz Baş A. ve Aysan, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 53-69. pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/149
- Soğukpınar, E. (2017). *Rehber öğretmenlerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Studer, J. R., Oberman, A. H. ve Womack, R. H. (2006). Producing evidence to show counseling effectiveness in the schools. *Professional School Counseling*, 9 (4), 385-391.
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yayla, E. ve İkiz, F., E. (2017). Psikolojik Danışmanların Etkili Nitelikleri ile Danışma Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, s.1-14. pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/493
- Yeşilyaprak, B. (2011). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,11(4), s.5-26.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

SUMMARY

Guidance is defined as "a systematic and professional helping process for the individual's self-actualization by understanding himself/herself, identifying the possibilities of his/her surroundings and making the right choices" (Kuzgun, 1988, p.5). Psychological counseling and guidance service is a mental health service that empowers the individual, helps them solve their problems constructively and supports them to be productive.

Social, economic, political and technological developments affect the educational process. In addition to academic knowledge, it is aimed to educate individuals who are able to solve problems, communicate effectively, are self-confident, aware of their rights and responsibilities and use technology effectively. Students need support to be able to do these skills and solve problems they may encounter during the development process etc. The person who can provide these services is the school counselor.

School counselors are performing their duties in line with the Guidance and Psychological Counseling Services Regulation (MoNE, 2009). There are a number of factors that affect the success and efficiency of the school counselors and their works. The limited time and resources put school counselors overloaded with tasks under pressure. In addition, problems and discussions regarding perceptions and expectations on the number of school counselors employed with respect to the large number of students they serve, the physical opportunities offered by the schools, the lack of tools and resources, the lack of clarity of occupational standards, the visibility and acceptance in the school, the expected roles and responsibilities from school counselor by school staff, parents and students continue to exist in Turkey for many years.

In this research, it is aimed to examine school counselors' opinions who are working in the schools about the duties defined in the regulation. It is thought that the research will be beneficial in two aspects. Firstly, school counselors will reconsider their duties, roles and expectations related to their profession and secondly, the research findings will provide information while revising the policies and practices. The following questions were tried to answer in this research:

1. Do school counselors consider to what extent the duties listed in GPC Regulation are needed in their schools?
2. To what extent do school counselors feel themselves competent in terms of their duties in the GPC regulation?
3. To what extent do school counselors have job satisfaction when performing the duties listed in the GPC regulation?

In the present study, a screening model was used to collect and analyze data in-depth and detailed. Snowball sampling method was used at first and then the study group was expanded through the convenience sampling. The duties of the school counselors are listed on the basis of the tasks in the Guidance and Psychological Counseling Services Regulation (MoNE, 2009). Participants asked to evaluate these tasks on a 5-point Likert scale. The reliability coefficients of the questionnaires which are established based on the GPC regulation and expert opinions were calculated. The Cronbach Alpha coefficients of the questionnaires which are consisted of nineteen items are as .93 for need, as .94 for competence and as .95 for job satisfaction.

The personal information questions and the regulation items were organized as data collection tool and prepared as electronic forms. The link of this form were shared in the facebook pages used intensively by the school counselors and sent via e-mail to the school counselors who are known. Additionally, school counselors working in the nearby environment were informed and invited to study by attending their meeting.

The analysis of the data was completed in two steps. In the first step, frequency and percentage values were calculated for each option of each item of questionnaires organized as need, competence and job satisfaction. In the second step, the mean scores of each items were calculated and then by taking into account the mean scores of all items, they were ranked from high to low preference.

According to findings, the following conclusions were reached: The most needed duties in schools which are defined by school counselors are; to participate in commissions and meetings, to provide necessary information, to express opinions, to conduct individual guidance services in accordance with the principles and standards of the field, and to conduct individual recognition activities for educational, vocational and individual guidance studies. The duties which school counselors perceive themselves competent while performing the tasks listed in the regulation are; assessing the works at the end of the school year and preparing a report containing the results and necessary information, participating in commissions and meetings on GPC services in the school, giving the necessary information and expressing their opinions, and guiding the class teachers in implementing the relevant part of the guidance program. The duties which provide the most satisfaction to school counselors are: to carry out individual guidance services in accordance with the principles and standards of the field, to carry out individual recognition activities in educational, vocational and individual guidance context, to provide guidance to the families, teachers and other school staff when necessary, organizing activities such as meetings, conferences and panels for school needs, applying educational and vocational guidance activities carried out in the classroom which requires special knowledge and skill in the field.

The following suggestions were made for future educational policies and researches:

It is important for school counselors to carry out guidance activities in class. For this reason, it can be said there is a necessity to include guidance lesson in the weekly lesson hours at all levels of education.

Regulations on the presentation of GPC services and the GPC regulation should be revised in line with the current needs of day.

In addition to the academicians who are experts in the field of GPC, regulation should be prepared by taking the opinions of the school counselors from every level of education to take into account the facts and needs of the school environment as well as the theoretical knowledge.

It can be investigated whether school counselors regard extra duties as necessary apart from the duties listed in the regulations.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutumları

Ayşegül TURAL, Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, atural@bartin.edu.tr

Öz: Bireylerin yaşadıkları topluma uyumu konusunda, geçmiş yaşantıları ve tecrübeleri önemlidir. Toplumların sahip olduğu değerler, sözlü kültür ve kültürel miras öğelerinin aktarımı aşamasında eğitimin yeri ve önemi büyüktür. Bu bakımdan sözlü tarih son yıllarda eğitim ortamlarında farklı bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Sözlü tarihten; tarihsel konuların, olayların ve yaşantıların belgelere, kanıtlara, geçmiş tecrübelerle dayanarak günümüze aktarılmasında yararlanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına ilişkin tutumlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada, 'Akbaba ve Kılcan (2012) tarafından geliştirilen, Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği' ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlarında tarihsel aktarım boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tarihi roman okuma değişkeni açısından da kitap okuyanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, sözlü tarih, tutum.

Prospective Social Studies Teachers' Attitude towards Oral History Studies

Abstract: Individuals' lives in past and experiences are important for their compliance to society. Place and importance of education is crucial to transmit values, oral culture and cultural heritage elements that societies have. For that reason; oral history gets attracts in education environments as a different method in last years. Oral history is benefitted in fields of transmission of historical events and topics, livings to today by documents, proofs and past experiences. Aim of this research is to put forward attitudes of social studies teacher candidates regarding oral history studies. By this aim, data is collected with Attitude Scale regarding Oral History Studies developed by Akbaba and Kılcan (2012). At the end of research; it is found that there is significant difference between attitudes of social studies teacher candidates regarding oral history studies at the historical transmission dimension depends on sex. It is seen that there is an important difference in sense of historical novel reading parameter in countenance of people who read book.

Key Words: Social studies, oral history, attitude.

1. GİRİŞ

Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılması gereken kazanımlar, beceriler incelendiğinde temelde bu amaçların hemen hemen hepsinin toplumun kültürel birikimine, vurgu yaptığı, dolayısıyla bu amaçlara ulaşabilmek için sosyal bilgiler dersinde kültürel öğelerden yararlanmanın gerekli olduğu söylenebilmektedir (Deveci, 2009, 2). Toplumun kültürel öğeleri denildiğinde somut olmayan kültürel miras unsurları da öne çıkmaktadır. Toplumların somut olmayan kültürel miras öğeleri içinde tarihsel unsurlar da bulunmaktadır. Geçmişten günümüze insana ve yaşama dair her şey tarihsel aktarım yoluyla ulaşmıştır. Bu tarihsel aktarım içinde sözlü tarihin rolü büyüktür. Sözlü tarih kültür aktarımı yaparken, birçok farklı disiplinin çalışma alanından yararlanmaktadır. Özellikle sözlü edebiyat ürünlerinden destanlar, masallar, halk hikâyeleri, menkıbeler ve mesneviler sözlü tarihin çalışma alanı içinde yakın ilişkili türler olarak sıralanabilmektedir (Ulusoy, 2011, 160).

Sözlü tarihin dünyadaki gelişimi, köklü bir tarihe dayanmakla birlikte, 20. yy içinde tarihçiler, sözlü tarihin anlamını ve önemini keşfetmişlerdir. Tarihçilerin, sözlü tarihin içinde olan sözlü, yerel ve sessiz tarafları hedef almasıyla günümüzdeki sözlü tarih algısı oluşmaya başlamıştır (Çaykent, 2015, 133). Sözlü tarih, tarihin kendisi kadar eski olmakla birlikte, eğitim süreci içinde belirli dönemlerde alternatif bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Sözlü tarihin kullanılmasında ses kaydı ile görüşmeyi kaydetmek ve modern tekniklerden faydalanmak özellikle günümüzde bu yöntemin radikal etkilerini arttırmak açısından dikkatle vurgulanmaktadır (Thompson ve Bornat, 2017, 23). Sözlü tarih, konuşan belgeler ve kanıtlar üzerine kurulu bir yöntemdir. Tarihin içindeki, konuşmalar, şarkılar, görüşmeler, tartışmalar gibi tüm sözlü dökümanlar, sözlü tarihin amacına hizmet etmektedir (Hoopes, 1979, 5). Bu açıdan sözlü tarih, tarihe yakından tanıklık etmeye yardımcı olabilme imkanı sunmaktadır (Thompson ve Bornat, 2017, 11). Tarihe bu yakından tanıklık ile sözlü tarih, tarihi konuların, yaşayan tarih aktörlerinin (tecrübelerini aktaranlar) ilettikleri bilgilerin işlenmesiyle ortaya çıkan üründür denilebilmektedir (Kabapınar, 2016, 289; Demircioğlu, 2005, 311).

Tarihe alışılmışın dışında daha farklı bakan zihinlerin ürünü olarak ifade edilen sözlü tarih (Tokmak, 2016, 84), kültürel mirasın aktarımında önemli bir yöntemdir (Çengelci, 2012, 189). Sözlü tarih; konusu ve içeriğiyle, geçmişle bugünü ilişkilendirerek anlamaya yardımcı olmaktadır. Yaşantıların ve deneyimlerin sözlü tarih içinde ele alınmasında görüşmelerin büyük önemi vardır (Yow, 2015, 26). Bu görüşmeler ile yaşanmışlıkları anlamlandırırken, bireylerin tarih bilinci, tarihsel empatileri ve değişim süreklilik algıları da gelişmektedir. Kültürel aktarım aracı olarak sözlü tarih çalışırken, geçmişten beri korunagelen değerler, alışkanlıklar ve günlük hayatla ilişkili durumlar da açığa çıkmaktadır (Kabapınar, 2016, 290). Geçmiş yaşantılar, örf adetler, alışkanlıklar, aile hayatı, bayramlar, düğünler ve eğitim gibi önemli olaylar, özel günler gibi konular sözlü tarihin temel konuları arasında yer almaktadır. Bu bakımdan sözlü tarih; insanı konu edinen ve toplumsal yaşamın içinde olan bir alandır. Sözlü tarihin içindeki bu konuların ortak özelliği ise sıradan insanların yaşantısına dokunması (Öztürk, 2010, 14), değişim ve sürekliliği, geçmiş-bugün ve yarının arasında bağ kurarken insan ilişkilerinden faydalanması olarak ifade edilmektedir (Kabapınar ve İncegöl, 2016, 75).

Sözlü tarih tanıklığı, geçmiş yaşantılara ve olaylara ilişkin belgeleri anlaşılabilir kılan bir bilgi türü olarak ifade edilmektedir. Geçmişe ilişkin yaşantılar ve belgeler ile, belge yok ise insanların kanıtları ve aktarımı ile anlaşılabilir hale dönüşmektedir (Yow, 2015, 12). Çünkü sadece belgelere dayanarak tarihi anlamaya çalışmak bazen yetersiz kalmaktadır. Bu açıdan tarihsel belgelerin yanı sıra kişilerin hayat öykülerini, tecrübelerini, hatıralarını dinlemek, bilgi ve yaşanmışlıkların geleceğe aktarımında sözlü tarihe ilişkin boşlukları doldurmaktadır (Küpüç, 2014, 1). Bu bakımdan sözlü tarihçiler için, süreç içinde yaşça daha olgun, deneyim ve

yaşanmışlıkları fazlaca olan insanlarla çalışmak, genç yetişkinler ile bu sürece dahil olmaktan daha yararlı bulunmaktadır (Yow, 2015, 44).

Sözlü tarih, kişilerin yaşanmışlıklarını, hafızalarında korudukları aktif bir süreçtir (Ritchie, 2015, 16). Bu aktif ve dinamik süreç, hem okul içi hem de okul dışında, birey olmayı önemserken, proje çalışmaları ve etkinlikler ile grup çalışmalarını da desteklemektedir (Thompson ve Bornat, 2017, 8). Özünde sözlü tarihin materyalleri, 'hikayeler'dir. Eğitimde hikayeler yoluyla yaşanmışlıkların aktarımında etkili yöntemlerden biri 'drama'nın kullanılmasıdır. Geçmiş tecrübelerin ve olayların drama ile aktarımı sözlü tarihin derinliğini artırabilmektedir (Thompson ve Bornat, 2017, 14). Ancak sözlü tarih çalışmalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için öncelikle iyi bir süreç planlaması gerekmektedir. Bu süreçte rehber olan eğitimciden, sözlü tarih çalışma konu ve alanını, sınırlarını iyi belirlemesi, öğrencilerin süreç sonunda kazanması beklenen bilgi ve becerileri açıkça ortaya koyabilmesi, çalışma grubunu seçmesi, okul içi - okul dışı etkinlikler için gerekli izin ve düzenlemeleri tamamlaması, süreç sonundaki ölçme değerlendirme boyutu gibi bir dizi hazırlığı sürdürmesi beklenmektedir (Demircioğlu, 2005, 311-312). Sözlü tarihin derslerde kullanılması ile farklı bir bakış açısı gelişip, dersin içeriği zenginleşeceğinden, normalde görülemeyen ayrıntılar görülebilir hale dönüşmektedir. Böylece derslerin öğrenciler için daha nitelikli, zevkli ve katılımcılığı destekler hale dönüştürülebileceği vurgulanmaktadır (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 677; Akbaba ve Kılcan, 2014, 750). Sözlü tarih etkinlikleri ile yürütülen dersler öğrencilere daha canlı, zengin ve dinamik bir öğrenme ortamı sunduğundan etkili bir öğrenme gerçekleşebilmektedir.

Sözlü tarih, hem tarihin diğer disiplinlerle olan ilişkisiyle, hem de geleneksel bilginin sözlü iletimi ile yakından ilgilenmektedir (Ritchie, 2015, 24). Tarihin bir alanı olarak, yazılı bilgi ve belgeleri ilk elden incelerken, belleğe dayalı hatıraları, sözlü gelenekleri de ses kaydı gibi tekniklerle ürüne dönüştüren sözlü tarih, disiplinler arası bir çalışma alanı ve tarihsel yöntem olarak görülmektedir (Özer, 2012, 36). Bu yöntem, bireylerin ait oldukları kültüre ilişkin geçmişten bu yana süregelen alışkanlıklarını, düşüncelerini yakından tanımak ve tarihe tanıklık ederken bireylerin belleklerindeki yaşanmışlıklarının iletimi sırasında, alışkanlıklarında gerekirse değişiklikler yapmak için de kullanılabilir (Yow, 2015, 25; Portelli, 2009, 26). Bu yönüyle sözlü tarihin öğretici yapısı açığa çıkmaktadır. Çünkü sözlü tarih, yalnızca kişilerin hatıralarına dokunmakla, yaşanmışlıklarını incelemekle kalmaz aynı zamanda bireylerin gelişimine de destek olur.

Yapısal olarak insanlara odaklanan bir tarih türü olarak ifade edilen sözlü tarihin odağında, sadece yaşadığı dönemde iz bırakmış liderler değil, günlük yaşamın içindeki sıradan insanlar, olaylar da bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi de insan ve topluma ilişkin içeriği ile sözlü tarihin etkinliklerine uygun bir ortam sunmaktadır. Bu bakımdan sözlü tarih çalışmaları herhangi bir olayın özellikle eğitim çatısı altında incelenmesi aşamasında öğretmen-öğrenci işbirliği sürecini daha etkin kılabilir (Sarı, 2007, 42). Öğrenciler derslerde, sözlü tarih etkinliklerine katılarak birer tarihçi gibi davranabilme ve araştırma yapabilme becerileri kazanmaktadırlar (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012, 679). Yüksek tarih bilinci ile yetişen bireyler de toplumsal hayat içinde daha bilinçli bir şekilde rol almaktadırlar.

Sosyal bilgiler dersi, sözlü tarihle olan yakın ilişkisi dolayısıyla bireysel ve toplumsal gelişime yön veren ve destek olan önemli derslerden biridir. Bu nedenle sözlü tarihe ilişkin bireylerin tutumlarının ve yaklaşımlarının ortaya çıkarılması da ilgili alan literatürü için önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın problemi 'Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutumları ne düzeydedir?'

Araştırmanın alt problemleri ise Sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlar;

1. Ne düzeydedir?
2. Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Mezun olunan liseye göre farklılaşmakta mıdır?
5. Tarihi roman okuma durumuna göre farklılaşmakta mıdır? şeklindedir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi bu bölümde açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlarını ortaya koyma amacını taşımaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak veri toplama sürecinde nicel araştırma deseni olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008, 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında öğrenimine devam etmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ilgili programda öğrenim gören ve tesadüfi olarak seçilen, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 158 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 8 öğretmen adayı ölçeklerini tam doldurmadığı için bu ölçekler işlem dışı bırakıldığından, kalan 150 öğretmen adayı araştırmanın örneklem grubunu temsil etmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Değişkenlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	98	65,3
Erkek	52	34,7
Sınıf Düzeyi		
1. sınıf	56	37,3
2. sınıf	45	30,0
3. sınıf	34	22,7
4. sınıf	15	10,0
Mezun olunan lise		
Düz lise	35	23,3
Meslek lisesi	31	20,7
Anadolu lisesi	69	46,0
İmam hatip lisesi	15	10,0
Tarihi roman okuma		
Okudum	78	52,0
Okumadım	72	48,0
Toplam	150	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubu 98’i kız (% 65,3), 52’si erkek (% 34,7) olmak üzere toplam 150 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 56’sı 1. sınıf (% 37,3), 45’i 2. Sınıf (%30,0), 34’ü (%22,7) 3. Sınıf, 15’i (%10,0) ise 4. Sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının 35’i düz lise (% 23,3), 31’i meslek lisesi (%20,7), 69’u Anadolu lisesi (%46,0), 15’i imam hatip (%10,0) lise türünde mezun olmuştur. Öğretmen adaylarının 78’i tarihi roman okuma (%52,0) sorusuna olumlu cevap verirken, 72’si ise (%48,0) olumsuz cevap vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgileri içeren form ve ‘Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarının, cinsiyeti, sınıf düzeyi ve tarihi roman okuma-film izleme durumu değişkenlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlarına ilişkin bilgilere ulaşmak için ise Akbaba ve Kılcan (2012) tarafından geliştirilen ‘Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Tutum ölçeği 5’li Likert tipinde hazırlanmış olan 26 maddeden meydana gelmiştir. Ölçek ‘derste kullanım’ ve ‘tarihsel aktarım’ olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar ölçek geliştirme sürecinde ilerde yapılacak olan çalışmalarda tekrar güvenilirlik analizi yapılmasını tavsiye etmişlerdir. Bu bakımdan yapılan analiz sonucunda ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayısı 0.90 bulunurken; derste kullanım boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0.90; tarihsel aktarım boyutunun Cronbach Alpha katsayısı ise 0.91 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmıştır. Veri setlerinin normal dağıldığı (Kolmogorov Smirnov testinde derste kullanım boyutu (KSW=.622, $p>0.05$), kültürel aktarım boyutu (KSW=.676, $p>0.05$), genel tutum toplamı (KSW=1,011, $p>0.05$)) görülmüştür. Değişkenlere göre de normallik dağılımına bakıldığında yalnızca tarihi roman okuma değişkeninin normal dağılım gösterdiği; cinsiyette erkeklerin ($p=0.04$), sınıf düzeyinde 2. sınıfların ($p=0.00$), mezuniyet durumlarında anadolu lisesi ($p=0.03$) ve imam hatip lisesinin ($p=0.03$) normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır.

Verilerin analizi kısmında betimsel analizler için frekans, yüzde; parametrik olan veriler için t testi; parametrik olmayanlar için Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testlerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına bağlı olarak öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde öğretmen adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutum Puanlarının düzeyi araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutum Puanlarının Düzeyine İlişkin Sonuçlar

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Derste Kullanım	150	12.00	60.00	28.19	9,89
Kültürel Aktarım	150	25.00	70.00	49.38	10.64
Tutum Toplam Puan	150	52.00	119.00	77.57	10.57

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 77.57$). Bu sonuca göre öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına ilişkin daha fazla bilgi ve etkinliğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde öğretmen adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama Farkı	Toplam Farkı	Mann Whitney U	p
Derste Kullanım	Kız	98	78.64	7707.00	2240.000	0,22
	Erkek	52	69.58	36.18		
Tarihsel Aktarım	Kız	98	69.59	6820.00	1969.000	0,02*
	Erkek	52	86.63	4505.00		
Tutum Toplam puan	Kız	98	72.81	7135.00	2284.000	0,30
	Erkek	52	80.58	4190.00		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına ilişkin tutumlarını cinsiyetlerine göre Tarihsel aktarım boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılığın erkekler lehine olduğu görülmektedir. ($p < 0.05$) Bu bulguya dayanarak, sözlü tarih çalışmalarına dayalı etkinliklerde kültürel etkileşim ve geçmişten bugüne bilgi aktarımı konularında erkeklerin daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Analiz sonucunda derste kullanım alt boyutu ve tutum toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde öğretmen adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutum Puanlarının sınıf düzeyine göre değişimi araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutum Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Sınıf Düzeyi		N	Ortalama Sırası	Ki-Kare	df	p
1. Sınıf	Derste Kullanım	56	74.46	0,335	3	0,95
2. Sınıf		45	77.79			
3. Sınıf		34	76.22			
4. Sınıf		15	70.90			
1. Sınıf	Kültürel Aktarım	56	72.53	0,794	3	0,85
2. Sınıf		45	76.33			
3. Sınıf		34	75.75			
4. Sınıf		15	83.53			
1. Sınıf	Tutum Toplam Puan	56	72.09	0,722	3	0,87
2. Sınıf		45	75.79			
3. Sınıf		34	78.41			
4. Sınıf		15	80.77			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. ($p>0.05$)

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde öğretmen adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutum Puanlarının mezun olunan lise Değişkeni açısından değişimi araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

1415

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Mezun Olunan Lise		N	Ortalama Sırası	Ki-Kare	df	p
Düz Lise	Derste Kullanım	35	77.10	0,555	3	0,91
Meslek Lisesi		31	72.15			
Anadolu Lisesi		69	77.30			
İmam Hatip Lisesi		15	70.43			
Düz Lise	Kültürel Aktarım	35	70.56	2,479	3	0,48
Meslek Lisesi		31	78.21			
Anadolu Lisesi		69	73.55			
İmam Hatip Lisesi		15	90.40			
Düz Lise	Tutum Toplam Puan	35	71.97	,1,780	3	0,62
Meslek Lisesi		31	76.81			
Anadolu Lisesi		69	73.80			
İmam Hatip Lisesi		15	88.83			

Tablo 5 incelendiği zaman öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına ilişkin tutumları ve mezun olunan lise değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmamıştır. ($P>0.05$)

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde öğretmen adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutum Puanlarının Tarihi roman okuma değişkeni açısından değişimi araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına İlişkin Tutum Puanlarının Tarihi roman okuma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Tarihi roman	N	\bar{X}	S	sd	t	P	
Derste Kullanım	Okudum	78	29,31	9,73	148	1,44	0,15	
	Okumadım	72	26,99	9,98				
Tarihsel Aktarım	Okudum	78	49,97	10,75			-,64	0,01*
	Okumadım	72	48,83	10,56				
Tutum Toplam puan	Okudum	78	78,14	11,51			0,68	0,49
	Okumadım	72	76,96	9,48				

Tablo 6 incelendiği zaman öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına ilişkin tutumları ve Tarihi roman okuma değişkeni arasında, Tarihsel aktarım boyutu açısından arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(148) = -,64$; $p < 0,05$).

Öğretmen adaylarının tutum puan ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın tarihi roman okuduğunu belirtenler lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 49,97$). Bu bulguya dayanarak, sözlü tarih çalışmalarında tarihi roman okumanın çalışma sürecine olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilmektedir.

Analiz sonucunda Derste kullanım alt boyutu ve tutum toplam puanlarının tarihi roman okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık içermediği belirlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına ilişkin tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama yöntemi ile Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeği katılımcı öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik genel tutumlarının cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bu sonuç daha önce yapılmış olan Akbaba ve Kılcan (2014)'nin çalışmasının sonuçları ile uyumludur. Sözlü tarih puanlarının alt boyutları açısından cinsiyet değişkeninin durumu incelendiğinde ise 'tarihsel aktarım' boyutunda erkeklerin olumlu bir tutuma sahip olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ve mezun oldukları lise türüne göre herhangi bir farklılık içermediği de araştırmanın diğer sonuçları arasında yer almaktadır (Akbaba ve Kılcan, 2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumlarının tarihi olayları, durumları içeren roman okuma-film izleme değişkeni açısından yalnızca 'tarihsel aktarım' boyutunda anlamlı bir farklılığının olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi için, sözlü tarih çalışmalarında tarihsel aktarım boyutunun değişim ve süreklilik ve kültürel aktarım ile doğrudan ilişkisinin olduğu açıktır. Sözlü tarih yardımıyla geçmişle bugün arasında bir köprü kuran bireyler, bundan sonra toplumsal yapı içinde daha kendinden emin ve daha sosyal bir kişi olarak var olabilecektir. Bu sonucun

Demircioğlu, (2005), Devenci (2009), İncegül'ün (2010) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları kapsamında,

- Başta öğretmenler olmak üzere tüm eğitimcilerin ve öğrencilerin sözlü tarihi tam anlamıyla kavrayabilmesi ve etkili şekilde yararlanabilmesi için eğitici etkinlikler, seminerler düzenlenmesi,
- Tarih bilinci kazanma ve tarihsel empati kurabilmeyi öğrenebilmek için sözlü tarih çalışmalarından yararlanılması,
- Lisans öğrenimi süresince okul içi ve dışında sözlü tarih çalışmaları, proje ödevlerinin verilip, grupla çalışmanın desteklenmesi,
- Sözlü tarih açısından değişim ve sürekliliği anlamak için tarihi romanların tavsiye edilmesi, ilgili görülen tarihi filmlerin izletilmesi,
- Kongre ve sempozyum gibi önemi tartışma platformlarında sözlü tarihin yeri, önemi, etkili kullanımı konularının tartışılması,
- İlgili alan literatürünü geliştirmek adına tez ve makalelerde sözlü tarih etkinliklerine daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, B., Kılcan, B. (2012). Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), ss. 1-10.
- Akbaba, B., Kılcan, B. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Çalışmalarına Yönelik Tutumları. *İlköğretim Online*, 13(3), ss. 746-758.
- Avcı Akçalı, A., Aslan, E. (2012). Tarih Öğretiminin İyileştirilmesi Yolunda Alternatif Bir Yöntem: Sözlü Tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), ss. 669-688.
- Çaykent, Ö. (2015). Sözlü Tarih. Ahmet Şimşek (Ed.) Tarih İçin Metodoloji. Ankara: Pegem Akademi.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), ss. 185-2013.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sözlü Tarihin Bir Öğretim Yaklaşımı Olarak Tarih Derslerinde Kullanımı. *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, ss. 310-315.
- Devenci, H. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürden Yararlanma: Öğretmen Adaylarının Kültür Portfolyolarının İncelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(28), ss. 1-19.
- Hoopes, J. (1979). *Oral History An Introduction for Students*. The University of North Carolina Press.
- İncegül, S. (2010). *Sosyal Bilgiler Dersinde Örnek Bir Sözlü Tarih Uygulaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y., İncegül, S. (2016). Değişim Ve Süreklilik Bağlamında Oyun Ve Oyuna Bakmak: Bir Sözlü Tarih Çalışması. *Turkish History Education Journal*, 5(1), ss. 74-96.
- Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Genişletilmiş 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Küpüç, E. (2014). *Sözlü Tarih Kavramı Ve Sözlü Tarihin Tarih Öğretimindeki Rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Özer, E. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Ve Sözlü Tarih Etkinliklerinin Programlanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Konya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, S. (2010). Türkiye’de Sözlü Tarihten İletişim Araştırmalarında Yararlanma Üzerine Notlar. *Milli Folklor*, 22(87), ss. 13-26.
- Portelli, A. (2009). What Makes Oral History Different. Luisa Del Giudice (Ed.). *Oral History, Oral Culture and Italian Americans*. First Edition. United States: Palgrave Macmillan.
- Ritchie, Donald, A. (2015). *Doing Oral History*. Third Edition. Oxford University Press.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, P., Bornat, J. (2017). *The Voice of The Past Oral History*. Fourth Edition. Oxford University Press.
- Tokmak, M. (2016). Sözlü Tarih ve Derinlemesine Görüşme. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı 3*, ss. 83-98.
- Ulusoy, K. (2011). Türk Toplum Hayatında Yaşatılan Kahve Ve Kahvehane Kültürü. *Milli Folklor*, 23(80), ss. 159-169.
- Yow, Valerie, R. (2015). *Recording Oral History A Guide for the Humanities and Social Sciences*. Third Edition. Rowman & Littlefield.

SUMMARY

In our day; view of individuals to social life has changed at the focus of scientific and technological advances. At the latest years; conducting link between past-today-future has gained importance associate with concentric improvement of education together with scientific advances. Belonging to society by history consciousness is important addition to being social individual in communal life. Having a good command on society's historical and taking lesson from the past are seen so precious to get on future more confidentially. At the latest period; different method and techniques have come to prominence by adopting more modern approaches regarding education process. At this point; one of this different and new is 'Oral History'. Fundamentally oral history is a method that is applied together with local history studies. Even though it is not new idea for education world; especially studies which can contribute to related field literature have increased nowadays. Oral history contains to get deep information about a specific topic by referring documents and proofs, analyzing individuals' history and past experiences. In this getting information process; interview technique that is done by voice record devices is one of the essential parts. Historical study related with any topic can be done by getting by on every event that is lived in historical process is valuable. Oral history studies can take place in education programs because it is helpful also for social science lesson. Oral history studies get attracts at the point of improving social consciousness; respect to cultural heritage and transmission of oral culture from past to today in terms of sustainability in social studies lessons. For that reason, social science lesson that has important mission for cultural continuity also cares oral history studies. Oral history improves both individual development both team cooperation in working process associated by using in education process. Aim of this research is to put forward attitudes of social science teacher candidates regarding oral history studies. Working group of research is 150 teacher candidates who continues Social Studies Teacher Undergraduate Program in West Karadeniz region. Data is gathered by "Attitude Scale regarding Oral History Studies" to put forward attitudes of social studies teacher candidates regarding oral history studies. Used attitude scale in research consists of two fundamental dimensions as use in the lesson and historical transmission. In the data gathering process, it is benefitted from quantitative searching design screening model. Collected data is analyzed by SPSS packet program. According to findings; it is seen that there is positive circumstance in countenance male teacher candidates at historical transmission point in attitudes of social studies teacher candidates regarding oral history studies. Moreover; it remarks that candidates who read historical book have more positive attitude. Any difference in attitudes of teacher candidates regarding oral history isn't observed depends on class level. Being a guide is important for teacher candidates who will be teacher of future to transmit culture in social science lesson and conduct a relation from past to today. For that reason, giving more place to oral history studies and activities during undergraduate education process can be recommended. So, it is thought that teacher candidates would begin to work as being command on oral history studies.

Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Başarı Motivasyonları Arasındaki İlişkiler

Emrullah YILMAZ, Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, emrullahyilmaz@bartin.edu.tr.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2346-9939>

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile sahip oldukları başarı motivasyonları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Bu amaçla, 2016 yılında Türkiye’de iki üniversite tarafından verilen pedagojik formasyon kursuna devam eden 570 katılımcıya eğitim-öğretim felsefesini belirleme ölçeği ve başarı odaklı motivasyon belirleme ölçeği uygulanmıştır. SPSS 22 istatistik programı kullanılarak yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının başarı motivasyonu ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Başarı motivasyonu genel değişkeni ile en yüksek ilişkiye sahip olan eğitim felsefesi ilerlemecilik iken, ilerlemeciliği yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik takip etmektedir. Standartlaştırılmış katsayılara göre başarı odaklı motivasyon üzerinde en yüksek etkiye sahip olan değişkenler sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklinde sıralanmıştır. Modern eğitim felsefelerinin klasik olanlara kıyasla başarı motivasyonu ile daha yakından ilişkili oldukları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim felsefesi, başarı motivasyonu, yordama, ilişki

Relationships between Educational Philosophies Favoured by Prospective Teachers and Their Achievement Motivation

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship between educational philosophies favoured by prospective teachers and their achievement motivation. To this end, educational philosophies determination scale and achievement focused motivation scale were applied to 570 subjects attending pedagogical formation courses provided by two universities in Turkey in 2016. In the light of the analyses carried out in SPSS 22 statistical package programme, a medium level, positive, significant correlation was found between prospective teachers’ achievement motivation and philosophies of education they favour. The educational philosophy having the highest correlation with achievement motivation was progressivism followed by reconstructionism, perennialism and essentialism, respectively. As the standardised coefficients suggest, the variable with the highest effect on achievement motivation was progressivism followed by perennialism, reconstructionism and essentialism, respectively. It was observed that contemporary philosophies of education more closely correlated with achievement motivation compared to the classical ones.

Key Words: educational philosophy, achievement motivation, prediction, relationship

1. GİRİŞ

Felsefe eğitimin teorisi olarak düşünülebilir (Akpınar, 2010). Bu düşünceye göre eğitim felsefenin uygulanması ve planlı bir şekilde gerçekleşmesi olarak ifade edilebilir (Ayhan, 1997). Felsefe eğitim-öğretim sürecinde özellikle hedeflerin belirlenmesinde önemli rol oynaması bakımından dikkate alınması gereken bir alandır. Varlık felsefesi (ontoloji), bilgi felsefesi (epistemoloji) ve değerler felsefesi (aksiyoloji) eğitim-öğretim süreçlerinde yol gösterici bir işleve sahiptir. Ancak, eğitim sürecinde etkileri daha yoğun olarak görülen başlıca felsefi akımlar idealizm, realizm, pragmatizm, natüralizm ve varoluşçuluk olarak sıralanabilir. Felsefenin günümüz dünyasında önemini hissettiren dallarından biri de eğitim felsefesidir (Sönmez, 2009). Eğitim felsefesi eğitim üzerine düşünmek (Duman, 2008), kafa yormak olarak tarif edilebilir. Biçer, Er ve Özel (2013) ise eğitim felsefesini “eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceleyen, tutarlılık ve anlam yönünden kontrol eden bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünü” olarak tarif etmektedir. Eğitim-öğretim felsefeleri, eğitim uygulamalarına öncülük eder ve bu uygulamaları etkiler (Semerci, Semerci ve Yılmaz, 2106). Youngs (1979) felsefenin “eğitim anlayışımızı aydınlatması ve eylemlerimiz için temel teşkil etmesi” gerektiğini belirterek, alınan kararların, yapılan eylemlerin bir felsefeye dayandırılması ve felsefenin kararlar ve eylemlerin gerekçesi olarak kullanılmasının gerektiğini, eğitim felsefesinin temel işlevinin de bu olduğunu ifade etmiştir. Eğitim felsefeleri daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak sıralanabilir.

En eski ve en tutucu eğitim felsefesi olarak da nitelenebilecek olan daimicilik, temelde realizme dayanmakla birlikte idealizme de yakın kabul edilebilir (Akpınar, 2010). Daimicilerin en temel görüşü insan doğasının ve dünyanın değişmez ve sürekli olduğudur (Kaplan ve Owings, 2015). Her yer ve durumda geçerli olan, evrensel bir eğitim anlayışına sahiptir bu nedenle bireysel farklılıkları dikkate almaz. Esasicilik de daimicilik gibi idealizm ve realizme yakındır ancak doğrudan bir eğitim anlayışı olarak ortaya çıkmıştır. Esasicilere göre eğitim hayata hazırlıktır ve eğitimde zorlama ve disiplin vardır (Akpınar, 2010). Geçmişten gelen birikim ve değerlerin yeni nesile öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Daimicilik ve esasiciliğe göre daha modern yaklaşıma sahip olan ilerlemecilik zamanın değişmesi ve dünyanın evrilmesiyle birlikte eğitimin aynı yaklaşımları sergilememesi ve kendisini değişime adapte etmesi gerektiği düşüncesini savunmaktadır (Sahu, 2002). Pragmatist felsefeye yakın olan ilerlemecilere göre eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalı ve öğretmen otoriteden ziyade bir rehber olmalıdır. Geçmişin değer ve olgularına vurgu yapan daimici ve esasici yaklaşımlara karşı çıkan yeniden kurmacılık öğrencinin eğitim sürecinin merkezinde olması gerektiğini savunur (Moss ve Lee, 2010). Yeniden kurmacılara göre eğitimin amacı toplumu yeniden yapılandırmak, yeni bir toplum düzeni kurmak ve gerçek demokrasiyi gerçekleştirmektir (Akpınar, 2010). Bireyin özgürlüğü esastır. Bu öğrenci merkezli felsefede öğretmenin işlevi öğrencilerin problem çözme ve hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Conti, 2007). Eğitim felsefeleri arasında daimicilik ve esasicilik klasik; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık ise modern eğitim yaklaşımlarına sahip olmalarıyla bilinmektedir.

Motivasyon kavramı eğitim, özellikle de eğitim psikolojisi alanında sıklıkla karşılaştığımız kavramlardan biridir. Bunun nedeninin, bu kavramın tanımında yer alan “motivasyon, davranışı başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durumdur” (Woolfolk, 2013, 431) ifadesinde de değinildiği gibi motivasyonun insan davranışları üzerindeki ciddi etkisi olduğu söylenebilir. Motivasyon doğrudan gözlemlenemeyen, varlığı hakkında sergilenen davranışlara bakılarak çıkarımlar yapılabilen, soyut bir kavramdır.

Akademik başarı genellikle öğretim sürecinde en sık hedeflenen bağımlı değişkenlerden biridir (Yılmaz, 2014). Birçok çalışmada farklı bağımsız değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu bağımsız değişkenlerden biri de motivasyondur. Başarının motivasyona ya da bazı araştırmacıların iddia ettiği gibi motivasyonun başarıya yol açtığı düşünülmektedir (Curwin, 2014) ve başarı ve motivasyon birbirini etkilemektedir (Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000). Bu nedenle başarı ve motivasyon kavramlarını bir araya getiren başarı motivasyonu ya da başarı güdüsü kavramı önem kazanmaktadır. Başarı motivasyonu eğitim ve öğrenme açısından üzerinde önemle durulması gereken kavramlardan biridir (Schunk, 2012). Başarı motivasyonu da motivasyon gibi çok yönlü ve karmaşık bir kavramdır (Story ve diğ. 2009). “Başarı güdüsü bireyin standardı belirlenmiş hedeflere ulaşmak için tüm zamanını ve enerjisini kullanmasına işaret eder” (Ülgen, 1997, s.65). Kaur (2013) ise başarı motivasyonunu “başarı veya arzu edilen bir amaca ulaşmak için çaba gösterme eğilimi” olarak tanımlamaktadır.

Literatürde eğitim felsefeleri ile başarı güdüsü arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma literatürdeki bu boşluğu doldurma amacı taşımakta ve bu iki önemli kavram arasındaki ilişkilere dikkat çekmeyi de hedeflemektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2016 yılında iki üniversitede aynı zaman diliminde verilen pedagojik formasyon kursuna devam eden, çoğunluğu lisans son sınıf öğrencisi olmak üzere lisans mezunlarının da yer aldığı 570 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada iki ölçekten yararlanılmıştır. Birinci ölçek Semerci, Semerci ve Çerçi tarafından 2002 yılında geliştirilen eğitim-öğretim felsefesini belirleme ölçeğidir. Beşli likert ölçek olarak yapılandırılan ölçekte maddelere yapılan değerlendirmeler “Kesinlikle reddediyorum: 1” ifadesi ile “Tamamen katılıyorum: 5” ifadesi arasında derecelendirilmiştir. Ölçeğin, KMO genel değeri 0.77, Bartlett testi değeri 1295.055 ve Cronbach Alpha katsayısı 0.73’tür. Ölçekte, 10 madde daimicilik, 12 madde esasicilik, 13 madde ilerlemecilik ve 12 madde yeniden kurmacılık ile ilgili olmak üzere toplamda 47 madde bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, Semerci tarafından 2010 yılında geliştirilen Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) ölçeğidir ve geliştirilme sürecinde 827 katılımcıya uygulanmıştır. Uygulama, Fırat Üniversitesi (Elazığ), Cumhuriyet Üniversitesi (Sivas), Atatürk Üniversitesi (Erzurum), Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Van) ve Muş Alparslan Üniversitesinde yapılmıştır. Ölçeğin oluşturulması sürecinde faktör analiziyle ilgili işlemlerde dış etkiler, iç etkiler, hedef büyütme ve öz-bilinç olmak üzere dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın yüzde 37.910’unun karşılandığı görülmektedir. Madde toplam korelasyonları 0.36 ile 0.58 arasında değerler almıştır. Çalışmada, 49 veri çiftlemesi yapılmıştır ve test tekrar test korelasyonu 0.977 ($p<0.01$) bulunmuştur. Katılımcıların iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon 0.895 ($p<0.01$) bulunmuştur. Çalışmada, Cronbach Alpha katsayısı 0.896 bulunmuştur (Semerci, 2010). Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 22 istatistik programı yoluyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmadan elde edilen veriler ışığında oluşturulan korelasyon tabloları, bağımsız değişkenin (eğitim felsefeleri) bağımlı değişkeni (başarı motivasyonu) yordama düzeyi, frekans dağılım histogramı ve saçılma grafiği ve bu verilere ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir. Öncelikle, eğitim felsefeleri ve başarı motivasyonu arasındaki korelasyon değerleri ve anlamlılık düzeyi aşağıda, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Eğitim Felsefeleri ve Başarı Motivasyonu Arasındaki Korelasyonlar

		EFgenel	EFdai	EFesa	Efiler	EFykur	BOMgenel
EFgenel	Pearson Korelasyonu	1	,611**	,603**	,575**	,719**	,362**
	p		,000	,000	,000	,000	,000
	N	570	570	570	570	570	570
EFdai	Pearson Korelasyonu	,611**	1	,572**	,006	,121**	,132**
	p	,000		,000	,885	,004	,002
	N	570	570	570	570	570	570
EFesa	Pearson Korelasyonu	,603**	,572**	1	-,135**	,134**	,021
	p	,000	,000		,001	,001	,620
	N	570	570	570	570	570	570
Efiler	Pearson Korelasyonu	,575**	,006	-,135**	1	,642**	,431**
	p	,000	,885	,001		,000	,000
	N	570	570	570	570	570	570
EFykur	Pearson Korelasyonu	,719**	,121**	,134**	,642**	1	,359**
	p	,000	,004	,001	,000		,000
	N	570	570	570	570	570	570
BOMgenel	Pearson Korelasyonu	,362**	,132**	,021	,431**	,359**	1
	p	,000	,002	,620	,000	,000	
	N	570	570	570	570	570	570

** p< 0.01

Başarı motivasyonu ile eğitim felsefeleri genel değişkeni arasında orta düzeyde pozitif ($r=0,362$) ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eğitim felsefesinin alt boyutları arasında başarı motivasyonu ile en yüksek ilişkiye $r=0,431$ korelasyonla ilerlemecilik sahip iken, onu $r=0,359$ ile yeniden kurmacılık takip etmektedir. Daimicilik ($r=0,132$) ve esasicilik ($r=0,021$) başarı motivasyonu ile pozitif yönlü düşük ilişkiye sahiptir. Esasicilik hariç diğer alt boyutların başarı motivasyonu ile ilişkileri anlamlı düzeydedir. Eğitim felsefesi ile alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek sayılabilecek, anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Yeniden kurmacılık $r=0,719$ gibi büyük bir korelasyon katsayısıyla en yüksek ilişkiye sahipken onu daimicilik ($r=0,611$), esasicilik ($r=0,603$) ve ilerlemecilik ($r=0,575$) takip etmiştir. Eğitim felsefesinin alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkilere bakıldığında ise, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık arasında $r=0,642$ korelasyon ile yüksek ilişki gözlenmiştir. Daimicilik ile esasicilik arasındaki korelasyon ise $r=0,572$ bulunmuştur. Diğer değişkenler arası ilişkiler düşük sayılabilecek düzeyde gerçekleşmiştir. Daimicilik ile yeniden kurmacılık arasındaki $r=0,006$ korelasyonu, bu değişkenlerin bağımsız olduklarını kuvvetli olarak işaret etmektedir. İlerlemecilik ile esasicilik arasındaki $r=-0,135$ korelasyonu düşük sayılabilecek düzeyde ters yönlü ilişkiyi işaret etmektedir.

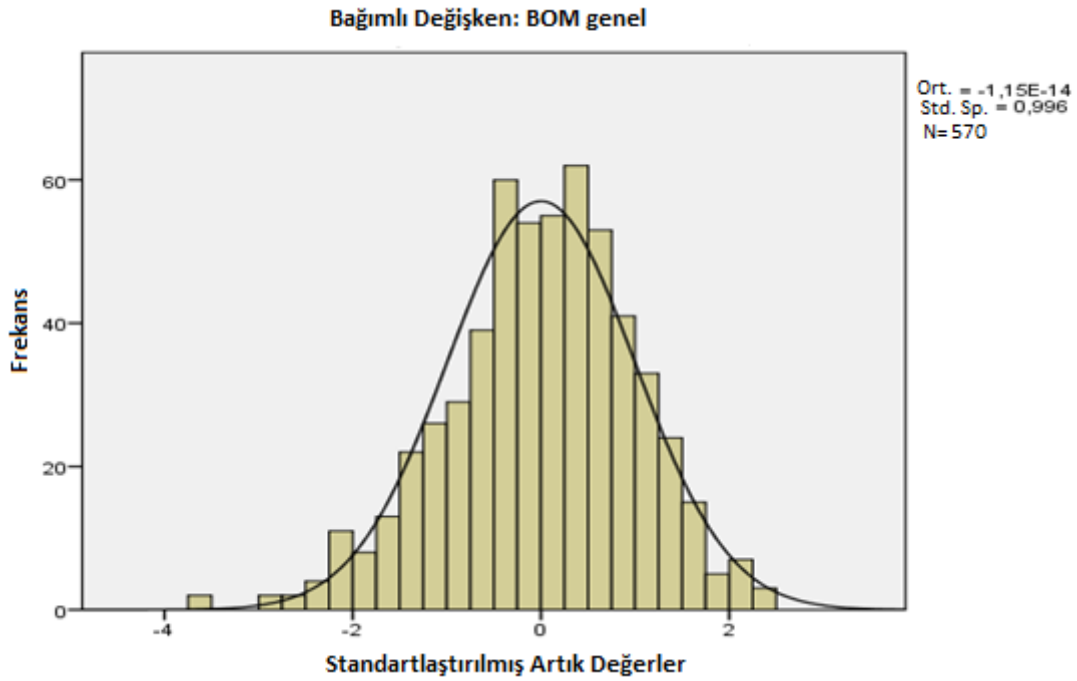
Tablo 2
Başarı Motivasyonu ve Eğitim Felsefeleri Arasındaki Regresyon Tablosu

Değişken	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R	VIF
1 (Sabit)	2,329	,155		15,018	,000			
EFdai	,093	,034	,128	2,785	,006	,132	,116	1,503
EFesa	-,013	,029	-,022	-,451	,652	,021	-,019	1,634
EFiler	,268	,039	,349	6,819	,000	,431	,276	1,875
EFykur	,087	,036	,122	2,402	,017	,359	,101	1,861

a. Bağımlı değişken (yordanan): Başarı motivasyonu
R= 0.459, R²=0.211, F_(4,565)= 37.761, p=0.000, Durbin-Watson (D.W.) İstatistiği=1.915

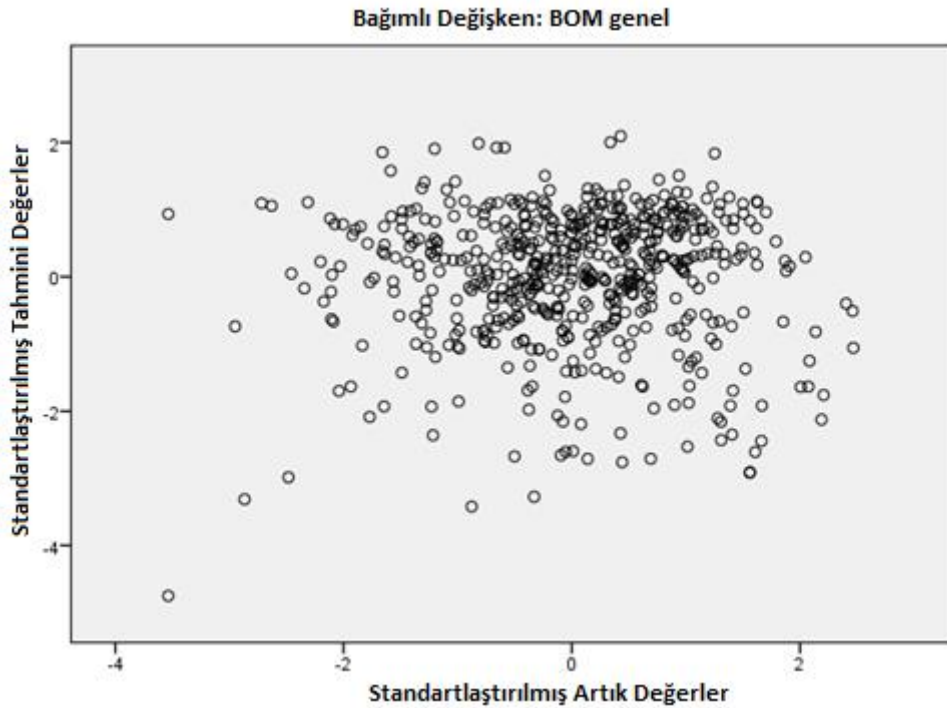
Regresyon sonuçlarına bakıldığında; R²=0,211 modelin verileri açıklama düzeyini göstermektedir ve başarı motivasyonundaki toplam varyansın %21,1'inin eğitim felsefesinin alt boyutları tarafından açıklandığına işaret etmektedir. F değeri (37.761) ve p=0,000 önem düzeyi determinasyon katsayısı R²'nin anlamlı olduğunu göstermektedir. Modelde ordinal düzeyde ölçülen değişkenlerin fazlalığına göre, R²'nin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış katsayılara göre bağımlı değişken üzerinde ilerlemecilik r=0,349 ile en yüksek etkiye sahip iken, daimicilik r=0,128 ile ikinci ve yeniden kurmacılık r=0,122 ile üçüncü en yüksek etkiye sahiptir. Esasicilik değişkeni ise r=-0,022 negatif yönlü olarak en düşük etkiyi göstermiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının başarı odaklı motivasyon puanları üzerinde sırasıyla daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığın anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Esasicilik ise önemli bir etkiye sahip değildir. Varyans şişiren faktör (VIF) değerlerine bakıldığında, hepsi 5'ten küçük değerler aldığından, farklı varyans görülmediği rahatlıkla söylenebilir. Ardışık bağımlılık (otokorelasyon) için D_L=1,633 ve D_U=1,715 olduğundan Durbin-Watson test istatistiği, D.W.=1,915 ile modelde otokorelasyon gözlenmediğini göstermektedir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve puanların normal dağılım gösterip göstermediklerini incelemek için oluşturulan histogram aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Standartlaştırılmış artıkların frekans histogramı

Standartlaştırılmış artıkların frekans histogramına bakıldığında, sapmaların 0 etrafında toplandığı ve dağılımın normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla, regresyon modelinde hata teriminin 0 ortalamalı normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış artık değerler ile yordanan değerler arasındaki ilişkiyi gözlemlemek için oluşturulan saçılma diyagramı aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Regresyon hata teriminin standartlaştırılmış değerlerine ilişkin saçılım grafiği

Regresyon hata teriminin standartlaştırılmış değerlerinin saçılım grafiğine göre sapmaların büyük çoğunluğunun 0 etrafında simetriğe yakın bir saçılım gösterdiği görülmektedir. Hata teriminin 0 ortalamalı normal dağılımda olduğu ve regresyon modeli için bu varsayımı sağladığı söylenebilir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre başarı motivasyonunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Başarı motivasyonu = 2,329 + 0,093 x EF daimicilik - 0,013 x EF esasicilik + 0,268 x EF ilerlemecilik + 0,087 x EF yeniden kurmacılık.

4. SONUÇ

Eğitime hedefler sunan, eğitim anlayışının oluşması ve uygulanmasında temel dayanaklardan biri olan eğitim felsefesi ile eğitim-öğretim sürecinde önemli değişkenlerden biri olan başarı motivasyonu arasındaki ilişki ve bu ilişkinin hangi yönde olduğunun bilinmesi öncelikle benimsenen eğitim anlayışının ve bu anlayışın yansıması olan uygulamaların öğrencilerin başarı motivasyonları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunun tespit edilmesi açısından önemlidir. Ancak, gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmada ulaşılan sonuçları daha da değerli kılmaktadır.

Başarı motivasyonu ile benimsenen eğitim felsefeleri arasında orta seviyede, pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu iki değişken arasında doğrudan bir ilişki kurmak nispeten zor görüldüğü için elde edilen korelasyon önemli sayılabilir. Daimicilik ve esasiciliğe oranla daha modern yaklaşımlara sahip olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığın başarı motivasyonu nispeten daha yüksek ve anlamlı ilişkiye sahip olmaları eğitimde modern anlayışın hâkim olması açısından olumlu görülebilir. Eğitim felsefesi genel değişkeni ile alt boyutları arasında beklendiği gibi yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Aksi durumda, eğitim felsefesi meydana getiren bileşenlerin sorgulanması gerekirdi.

Eğitim felsefelerinin alt boyutlarının başarı motivasyonundaki değişimin yaklaşık %21'ini açıklıyor olması yukarıda da belirtildiği gibi aralarında doğrudan bir ilişki kurmanın zor olduğu iki değişkenin görece önemli bir ilişkisi olduğuna işaret etmektedir. Yordayıcı değişkenlerin başarı motivasyonu üzerindeki görece önem sırası ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklinde oluşmuştur. Bu durum daimiciliğin yeniden kurmacılıktan daha önde olmasından dolayı korelasyon analizindeki tespitlerle doğru orantılı gibi görünmese de, daimicilik ve yeniden kurmacılığın standartlaştırılmış regresyon katsayıları birbirine oldukça yakındır. Bu nedenle, korelasyon analizindeki sıralamayla çok farklı bir sıranın ortaya çıkmadığı iddia edilebilir. Burada önemli olan modern eğitim felsefelerinin hem korelasyon analizinde hem de regresyon analizinde başarı motivasyonu ile aralarındaki ilişkinin gücü ve anlamlılığı açısından genel olarak klasik felsefelere göre daha ön plana çıkmış olmalarıdır. Bağımsız değişkenlerle başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu ve puanların normal dağılım gösterdiği kayda değer diğer bir bulgu olarak not edilmelidir.

Sonuç olarak, eğitim felsefeleri ve başarı motivasyonu eğitimde oldukça önemli yeri olan değişkenlerdir ve bu değişkenler arasında, bu çalışmadan elde edilen verilere göre hatırı

sayılı bir ilişki mevcuttur. Bu değişkenler arasındaki ilişkiler hem deneysel hem de betimsel çalışmalarla daha detaylı olarak araştırılmalı ve bu konuda alan yazındaki eksiklik tamamlanmaya çalışılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data.
- Ayhan, H. (1997). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Conti, G. J. (2007). Identifying your educational philosophy: Development of the philosophies held by instructors of lifelong-learners (PHIL). *MPAEA Journal of Adult Education Volume 36(1)*, p.19-37.
- Curwin, R. L. (2014). Can assessments motivate. *Educational Leadership*, 72(1), 38-40.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Kaplan, L.S. and Owings, W. A. (2015). *Educational foundations*. Stamford: Cengage Learning.
- Kaur, S. (2013). Academic achievement in relation to achievement motivation of high school students. *International Journal of Science and Research*, 2(12), 409-411.
- Moss, G. and Lee, C. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol 3 (2) pp. 36-46.
- Sahu, B. (2002). *The new educational philosophy*. New Delhi: Sarup&Sons.
- Schunk, D.H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. (6th edition). Boston: Pearson Education.
- Semerci, Ç., Semerci, N. ve Çerçi, N. (2002). Eğitim-öğretim felsefesini belirleme ölçeği, *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-26 Ekim 2002, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Semerci, Ç. (2010). Başarı odaklı motivasyon (BOM) ölçeğinin geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2123-2133.
- Semerci, Ç., Semerci, N. ve Yılmaz, E. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim-öğretime ilişkin felsefi düşünceleri: boylamsal bir çalışma. *III. Eurasian Educational Research Congress*, Muğla Sıtkı Koçman University, 331 Mayıs- 3 Haziran, 2016, Muğla, s. 149-152.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi* (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Story, P.A., Hart, J.W., Stasson, M.F. and Mahoney, J.M. (2009). Using two-factor theory of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self-regulatory processes. *Personality and Individual Differences*, 46, 391-395.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Yılmaz, E. (2014). *Güçlü Yön Temelli Yaklaşımın Yükseköğretimde İngilizce Dersinde Devam, Akademik Başarı ve Motivasyon Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Unpublished PhD Thesis. Fırat University, Elazığ.

Youngs, B.B. (1979). Educational philosophy: Why and for whom. *Education*, 99(4), 355-358.

SUMMARY

This study aims to reveal the relationship between achievement motivation and philosophies of education. Essentialism, perennialism, reconstructionism and progressivism are four philosophies of education taken into account in this study. No studies are found in literature trying to find the relationship between achievement motivation and philosophies of education. Therefore, this study aims at filling the gap in this issue and opening up a discussion concerning these two concepts and their predictability.

Relational screening model was used in the study and the sampling of the study consisted of 570 prospective teachers attending a pedagogical formation course at two universities in Turkey in 2016. No sampling method was employed as all the participants were included in the study. The data were collected using two scales. The first of them was educational-instructional philosophies determination scale. It's a five point likert-type scale and the options range from *completely disagree* (1) to *completely agree* (5). The scale includes a sum of 47 items; 10 items regarding perennialism, 12 items regarding essentialism, 13 items for progressivism and 12 items for reconstructionism. The second scale used in the study is achievement focused motivation scale consisting of 35 items. Achievement focused motivation scale has four sub-factors; external effect, internal effect, expansion of objective and self-consciousness. The total variance of the scale was 37.910%. Item total correlations ranged between 0.36-0.58. 49 data pairs were formed and test-retest correlation was 0.977. The correlation between subjects' scores from the two halves of the scale was 0.895. Cronbach's Alpha coefficient was found 0.896.

As a result of the analyses carried out in SPSS 22 statistical package programme, a medium level, positive, significant correlation was found between prospective teachers' achievement motivation scores and the philosophies of education they favour. The educational philosophy having the highest correlation with achievement motivation was progressivism followed by reconstructionism, perennialism and essentialism, respectively. As the standardised coefficients suggest, the variable having the highest effect on achievement motivation was progressivism followed by perennialism, reconstructionism and essentialism, respectively.

It was discovered in the study that 21% of the change in achievement motivation is accounted for by four sub-factors of educational philosophy. This is important as it is quite hard to relate these two variables. It was observed that contemporary philosophies of education more closely correlated with achievement motivation compared to the classical ones. This is important as there is a resistance to implement contemporary philosophies of education in Turkey. The final noteworthy finding of the study was that the relation between educational philosophies and achievement motivation is linear and the scores are distributed normally.

To conclude, educational philosophies and achievement motivation are two important concepts in education and as the findings of this study suggest there is a considerable relation between the two. The relations between these two constructs should be researched using both experimental and descriptive studies and the lack of knowledge in this subject should be compensated.