

M. Birinci & D. Kırnık

8

Pandemi Sürecinde Temel Eğitim Kurumlarında Yürütülen Etwinning Projelerinin İncelenmesi¹

Makbule Birinci², Dilek Kırnık³

Öz

Pandemi dönemi olmasına rağmen öğretmenler farklı projeler yürütmüş ve yaşadığı süreçlerin iyileştirilmesine yönelik farklı faaliyetler planlamışlardır. Bu proje türlerinden biri de eTwinning projeleridir. E-Twinning projeleri, belli istendik amaçlar kapsamında öğrenci merkezli yürütülen ve yerel, ulusal ya da uluslararası düzeyde farklı okulların/kurumlardaki öğrenci ve öğretmenlerle işbirliği kurulabilen çalışmalardır. Farklı ülkelerden öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurulmasının teşvik edildiği bu projelerde, eğitimcilere yönelik sürekli çevrimiçi Mesleki Gelişim için ücretsiz fırsatlar sunulmaktadır. Özellikle Avrupa'daki okullarla işbirliğini teşvik etmek amacıyla kalite etiketleri uygulaması bulunmaktadır. Bireylerin çok yönlü gelişimini sağladığı eTwinning projelerinin salgın dönemindeki özelliklerini incelemek önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, pandemi döneminde temel eğitim kurumlarında yürütülen eTwinning projelerinin konu, çalışma grubu, hedefler, ortak sayısı ve proje sonuçları açılarından incelenmesidir. Nitel araştırmanın esas alındığı bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Sistem üzerinde belirlenen 40 projenin verileri betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda projelerin doğa ve dil gelişimi konularında yoğunlukta olduğu, hedeflerin daha çok ana dilde iletişim yetkinliği ile ilişkili olduğu ve projelerin belirlenen konu hakkında ilgili becerileri kazandırmaya yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, pandemi, etwinning projeleri

Views of Branch Teachers Working in Primary Schools on Teaching Processes¹

Abstract

Despite the pandemic period, teachers carried out different projects and planned different activities to improve the processes they experienced. One of these project types is eTwinning projects. E-Twinning projects are student-centered studies within the scope of certain desired purposes and can be cooperated with students and teachers in different schools/institutions at local, national or international level. In these projects, where students from different countries are encouraged to communicate with each other, free opportunities for continuous online Professional Development are offered to educators. In particular, there is the application of quality labels to encourage cooperation with schools in Europe. It has been considered important to examine the characteristics of eTwinning projects, in which individuals provide multi-faceted development, during the epidemic period. The aim of this study is to examine the eTwinning projects carried out in basic education institutions during the pandemic period in terms of subject, working group, goals, number of partners and project results. In this study, which is based on qualitative research, document analysis method was used. The data of 40 projects determined on the system were evaluated with descriptive and content analysis methods. As a result of the research, it has been determined that the projects

¹ Bu çalışma İCONTE 2022 'de sunulmuştur.

² Uzm,MEB, Malatya/ Türkiye, birincimakbule7@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3841-3949

³ Sorumlu yazar: Dr,MEB, Malatya/Türkiye, dlkkrnk@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0002-7261-7259

M. Birinci & D. Kırnık

9

are focused on nature and language development, the objectives are mostly related to communication competence in the mother tongue, and the projects are aimed at gaining relevant skills on the determined subject.

Anahtar Kelimeler: Basic education, pandemic, eTwinning projects

Makale Geçmişi Geliş: 06.12.2021 Kabul:06.04.2022 Yayın:15.07.2022

Makale Türü Araştırma Makalesi

Önerilen Atf Birinci, M. & Kırnık, D. (2022). Temel eğitim kurumlarında pandemiye yürütülen etwinning projelerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi, 2(1), 26-33.*

Giriş

Dünya'nın farklı ülkelerinde ve ülkemizde son yıllarda çok yaygın olan eTwinning, genel olarak bakıldığında Avrupa Birliği kapsamında dijital araçların kullanımıyla öğretmen, öğrenci ve okul iş birliğini teşvik eden eğitim topluluğudur (Gajek, 2012; Vuorikari vd., 2011). eTwinning projeleri ile farklı yerleşim yerlerinde bulunan öğrenci ve eğitimciler deneyimlerini, fikirlerini ve sorunlara buldukları çözümleri paylaşmaktadırlar. 2005 yılında Avrupa Komisyonu eTwinning faaliyetleri başlatmış ve 2014 yılında Erasmus+ ile uyumlu hale getirilmiştir (AB Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor Programı, 2020; Kearney ve Gras-Velasquez, 2015). eTwinning portalının amacı, gönüllü olarak katılan eğitimciler arasında iletişimi güçlendirmek ve iş birliği yapabilmektir. Eğitimciler belirledikleri konu alanına özgü bir projeyi tasarlar, faaliyetleri planlar ve portala yüklemektedirler. Projenin amacına uygun faaliyetler yapmak isteyen başka okul ya da öğretmenler projeye dahil olurlar. Öğrencilerin aktif olarak yer aldığı projelerde projenin içeriği görselleriyle birlikte paylaşılmaktadır. İyi uygulama örneklerinin yaygınlaştığı eTwinning projelerinde herhangi bir bütçe yoktur. Bu açıdan eTwinning alanı, her yerden her düzeydeki eğitim kurumlarının farklı kültürler arasında etkileşimine uygun olduğu söylenebilir.

Pandemi koşulları eğitim sistemini etkilemiş, öğretmen ve öğrencilerin önceliklerini değiştirmiştir. COVID-19 virüsünün bulaşmasını engellemek için alınması gereken önlemler bireyleri eve bağlamış, öğrenme yollarını farklılaştırmış, öğretim ortamlarını çeşitlendirmiştir. Bu sürece uyum sağlamaya çalışan eğitimciler bu süreçte farklı projeler geliştirmişlerdir. Bu proje türlerinden biri eTwinning'dir. eTwinning projeleri öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dil becerilerini geliştirmektedir. eTwinning projeleri ile katılımcılar 21. yüzyıl becerileri konusunda gelişim göstermektedirler. Avcı'ya (2021) göre eTwinning portalı çevrimiçi bir öğrenme ortamı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmakta, öğretmenlerin kendi branşından meslektaşlarıyla işbirliği yapabilmelerine ortam hazırlamakta ve projelerle öğretmenler yeni yaklaşım ve yöntemleri uygulamakta özellikle farklı Web 2 araçlarını kolayca öğrenmektedirler. Bununla birlikte katılımcıların, dijital dünyanın gerekliliği olan çeşitli dijital araçların etkili kullanılması, dijital içeriklerin hazırlanması konusunda yaratıcılıklarının gelişmesi, iletişim ve anlama becerilerinin ilerlemesi de beklenmektedir. Dijital okuryazarlık, hayatın her alanında dijital etkileşimi sağlayan, eleştirel, yaratıcı, ayırt edici ve güvenli uygulamaları sunan bilgi, beceri ve anlayışların bütünüdür (Erdem, E. G., Başar, F. B., Toktay, G., Yayğaz, İ. H., & Küçüksüleymanoğlu, R. 2021). Pandemi sürecinde yüz yüze iletişim mümkün olmadığı için evlerinde kalan tüm öğretmen ve öğrencilerin gelişen dijital okuryazarlık becerilerini etkili kullandıkları ortamlardan biri eTwinning proje çalışmalarınıdır. Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler "Yeni Normal" olarak adlandırılan bu süreçte eğitim ihtiyaçlarına, öğrencilerin taleplerine, öğrencilerini

M. Birinci & D. Kırık

10

desteklemek istedikleri alanlara özgü eTwinning projeleri geliştirmişlerdir. Projelerin faaliyetleri yaşanan sürecin anlaşılması açısından araştırmaya değer bulunmuştur. Bu çalışmanın amacı, pandemi döneminde temel eğitim kurumlarında yürütülen eTwinning projelerinin konu, çalışma grubu, hedefler, ortak sayısı ve proje sonuçları açılarından incelenmesidir.

Yöntem

Nitel araştırmanın esas alındığı bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini anlamak amacıyla titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Corbin& Strauss, 2008; Labuschagne, 2003; Wach, 2013). Verilerden anlam çıkarmak, araştırılan konu hakkında bir anlayış oluşturmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanması olarak da açıklanan bu yöntemde araştırmacıların müdahalesi olmadan kaydedilmiş proje metinleri ele alınmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenecek projeler belli ölçütlere göre belirlenmiştir. Ölçütler; proje yapım yılının 2021 olması, yapılan projeler temel eğitim düzeyinde olması, proje yapan kişilerin sınıf öğretmeni olması, projelerin yarısı ulusal yarısı Avrupa kaynaklı olmasıdır. Bu kapsamda toplam 40 eTwinning projesi belirlenmiştir. Sistem üzerinde belirlenen 40 projenin verileri betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında belirlenen projelerin incelenmesi için araştırmacılar tarafından ölçüt form hazırlanmıştır. Bu formda projelerdeki kişilerin özellikleri (cinsiyet, projedeki rolü), proje süresi, projenin ortak sayısı, projenin yürütüldüğü yer, projenin konusu, çalışma grupları, hedeflerin ilişkilendirildiği yetkinlikler ve proje sonuçları başlıkları yer almaktadır. Bu form üzerinde cinsiyet kadın-erkek, projedeki rolü kurucu-ortak olarak belirtilmiştir. Bu tarz değişkenler betimsel analiz ile belirlenmiştir. Projenin hedefleri tek tek belirtilemediği ve ortak bir ifadeler belirlenemediği için 2018 MEB öğretim programında yer alan yetkinliklerle eşleştirilmiştir. Bu tarz değişkenler içerik analizi ile tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Proje içeriklerinde yer alan veriler bulunmuş, seçilmiş, anlamlandırılmış ve değerlendirilerek sentezleme yapılmıştır. İçerik analizi yoluyla ana temalar ve kategoriler belirlenerek organize edilmiş, araştırmanın amacına uygun olarak veriler sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Zaman kullanımı açısından verimli, düşük maliyet, tekrar kullanım, bireysellik ve özgünlük, kesinlik, verilere kolay ulaşmak vb. açılardan olumlu yanları olan bu yöntemde geçerliliği ve güvenirliliği sağlamak için birçok noktaya dikkat edilmiştir (Bowen, 2009; Corbetta, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2016). Sistemden elde edilen proje dokümanları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Ortak belirlenen temalar ve kategoriler araştırma metnine eklenmiştir. Her dokümana yeteri kadar süre harcanmış ve detaylı incelenmiştir. Böylece araştırmacılar ön yargılarından

M. Birinci & D. Kırnık

11

uzakta var olan verileri elde etmiştir. Araştırma kapsamında dahil edilecek projeler belli ölçütlere göre belirlenmiş, araştırmaya dahil etme ve dışlama kriterleri netleşmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Çalışma kapsamında araştırmacılar incelemek üzere eTwinning projelerini tespit etmiş, proje içerilerini hazırladıkları ölçüt forma göre analiz etmiş, elde ettikleri verileri tablolar halinde sunmuş ve bulguları yorumlamışlardır.

Bulgular

Tablo 1

Projedeki Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Bilgiler

	f	%
Kadın	32	80
Erkek	8	20
Toplam	40	100
Kurucu	18	45
Ortak	22	55
Toplam	40	100

Tablo 1’de projede yer alan öğretmenlerin özellikleri yer almaktadır. Öğretmenlerin 32’si kadın 8’i erkek olmak üzere toplam 40 öğretmen bulunmaktadır. Projede yer alan öğretmenlerin 18’i kurucu 22’si ortaktır.

Tablo 2

Projelerin Devam Edeceği Süreye İlişkin Bilgiler

Proje Süresi(ay)	f	%
1-4	9	22,5
5-8	25	62,5
9-12	6	15
Toplam	40	100

Tablo 2’de projelerin devam edeceği süreye ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu kapsamda eTwinning projelerinin 9’u 1-4 ay, 25’i 5-8 ay ve 6’sı 9-12 ay devam etmesi planlanmıştır. eTwinning projelerinin çoğunlukla 5-8 ay zaman diliminde uygulama süresinin olması dikkat çekicidir.

M. Birinci & D. Kırnık

Tablo 3*Projelerde Yer Alan Ortak Sayısına İlişkin Bilgiler*

Ortak Sayısı	f	%
1-5	4	10
6-10	15	37,5
11-15	14	35
16 ve üstü	7	17,5
Toplam	40	100

Tablo 3'te projelerde yer alan ortak sayısına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo verilerine bağlı olarak eTwinning projelerinin 4'ü 1-5 arasında ortak sayısına sahipken 15'i 6-10 arasında, 14'ü 11-15 arasında ve 7'si 16 ve üstü ortak sayısına sahiptir. eTwinning projelerinin çoğunlukla 6-10 arasında ortak sayısına sahip olması dikkat çekicidir.

Tablo 4*Projelerin Yürütüleceği Yere İlişkin Bilgiler*

Proje Uygulama Yeri (İlçeler)	f	%
Yeşilyurt	18	45
Battalgazi	14	35
Diğer İlçeler	8	20
Toplam	40	100

Tablo 4'te projelerin yürütüleceği yere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Başvuru yapılan eTwinning projelerinin 18'i Yeşilyurt ilçesinden 14'ü Battalgazi ilçesinden ve 8'i diğer ilçelerde uygulanmaktadır. Yapılan eTwinning projeleri çoğunlukla merkez ilçelerde yürütülmektedir.

Tablo 5*Projelerin Konusuna İlişkin Bilgiler*

Konu	f	%
Dil Gelişimi	10	25
Doğa	9	22,5
Sosyal Beceri	6	15
Bilim ve Deney	5	12,5
Teknoloji	5	12,5
Sanat ve Kültür	3	7,5
Oyun(Evde-Dijital)	2	5

M. Birinci & D. Kırnık

Toplam	40	100
--------	----	-----

Tablo 5'te projelerin konusuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu kapsamda yürütülen eTwinning projelerinin 10'u dil gelişimi, 9'u doğa, 6'sı sosyal beceriler, 5'i bilim ve deney, 5'i teknoloji, 3'ü sanat ve kültür, 2'si ise oyun konusunda hazırlanmıştır. Projelerin dil gelişimi ve doğa konularını yoğunlukla ele alınması dikkat çekicidir.

Tablo 6*Projelerin Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

Çalışma Grubu (Yaş aralığı)	f	%
3-11	4	10
5-11	7	17,5
6-11	13	32,5
7-11	12	30
8-11	1	2,5
9-11	3	7,5
Toplam	40	100

Tablo 6'da projelerin çalışma grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo verilerine göre projelerin 4'ü 3-11 yaş aralığında, 7'si 5-11 yaş aralığında, 13'ü 6-11 yaş aralığında 12'si 7-11 yaş aralığında 1'i 8-11 yaş aralığında ve 3'ü 9-11 yaş aralığındadır. Yapılan eTwinning projelerinin çalışma grupları yoğunlukla 6-11 yaş aralığındadır.

Tablo 7*Projelerin Hedeflerinin İlişkilendirildiği Yetkinliklere Yönelik Bilgiler*

Hedeflerin ilişkilendirildiği Yetkinlikler	f	%
Ana dilde iletişim	18	21,2
Dijital Yetkinlik	15	17,5
Matematsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	14	16,7
Sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler	14	16,7
İnsiyatif alma ve girişimcilik	12	14,1

M. Birinci & D. Kırık

Öğrenmeyi öğrenme	7	8,2
Kültürel farkındalık ve ifade	3	3,4
Yabancı dillerde iletişim	2	2,2
Toplam	85	100

Tablo 7’de projelerin hedeflerinin ilişkilendirildiği yetkinliklere yönelik bilgiler yer almaktadır. Tablo verilerine göre hazırlanan eTwinning projelerinin hedefleri; 18’i ana dilde iletişim yetkinliğine, 15’i dijital yetkinliğe, 14’ü matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerine, 14’ü sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinliklere, 12’si insiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine, 7’si öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine, 3’ü kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine, 2’si ise yabancı dillerde iletişim yetkinliğine yöneliktir. Yapılan eTwinning projelerinin hedefleri çoğunlukla ana dilde iletişim yetkinliğine yönelik olduğu görülmüştür.

Tablo 8*Projelerin Sonuçlarına İlişkin Bilgiler*

Sonuçları	f	%
Proje konusu ile ilgili beceri kazandırmak	12	17,5
Proje konusu ile ilgili olumlu etkileri yaygınlaştırmak	9	13,1
Proje konusu hakkında bilgi vermek	8	11,6
Proje konusu hakkında faaliyet yürütmek/katılmak	7	10,1
Proje konusu hakkında olumlu tutum geliştirmek	7	10,1
eTwinning platformunu tanıtmak	7	10,1
Proje konusu hakkında farkındalık oluşturmak	7	10,1
Proje konusu ile ilgili yayın hazırlamak	6	8,7
Teknoloji kullanımını nitelikli olarak artırmak	6	8,7
Toplam	69	100

Tablo 8’ de projelerin sonuçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo verilerine göre yürütülen eTwinning projelerinin 12’sinin sonucunda proje konusu ile ilgili beceri kazandırmak yer alırken 9’unun sonucunda proje konusu ile ilgili olumlu etkileri yaygınlaştırmak, 8’inin sonucunda proje konusu hakkında bilgi vermek, 7’sinin sonucunda proje konusu hakkında faaliyet yürütmek/katılmak, 7’sinin sonucunda proje konusu hakkında olumlu tutum geliştirmek, 7’sinin sonucunda eTwinning platformunu tanıtmak, 7’sinin sonucunda proje konusu hakkında farkındalık oluşturmak, 6’sının sonucunda proje konusu ile ilgili yayın hazırlamak ve 6’sının sonucunda teknoloji kullanımını nitelikli olarak artırmak bulunmaktadır. Yürütülen eTwinning projelerinin sonuçlarında çoğunlukla proje konusu ile ilgili beceri kazandırmak yer almaktadır.

M. Birinci & D. Kırnık

15

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Pandemi döneminde temel eğitim kurumlarında yürütülen eTwinning projelerinin konu, çalışma grubu, hedefler, ortak sayısı ve proje sonuçları açılarından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada 40 eTwinning projesi incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

32 kadın ve 8 erkek öğretmenin yer aldığı projelerde kadın öğretmenlerin yoğunlukta olduğu görülmüştür. eTwinning projeleri çoğunlukla merkez ilçelerde yürütülmektedir. Öğretmenlerin proje konusunda haberdar olmaları, merkezde çalışan öğretmenlerin meslek deneyimlerinin fazla olması, katılımcı öğrenci bulmakta zorlanmamaları ve özellikle bayan öğretmenlerin sosyal iletişim açısından daha etkin olmasından dolayı bu sonucun çıktığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda da kadın eğitimcilerin yoğunlukta olduğu ve eTwinning platformunun öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığı hatta mesleğe bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği vurgulanmıştır (Acar ve Peker, 2021; Başaran vd., 2020).

eTwinning projelerinin çoğunlukla 5-8 ay zaman diliminde uygulama süresinin olması ve 6-10 arasında ortak sayısına sahip olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin gelişim özellikleri ve öğrenme durumları ayrıca pandemi şartları göz önüne alındığında çok uzun ya da çok kısa sürmesi çalışmaların verimliliğini düşüreceği söylenebilir. Bu nedenle ortalama süre ve ortalama ortak sayısının çoğunlukla tercih edildiği düşünülmektedir. Delen, Özüdoğru ve Yavaş (2021) yaptığı araştırmada pandemi sürecinde yürütülen eTwinning projelerinin etkinlik planlamasını, tasarım sürecini, öğretmen bağlantılarını ve sınıf içi etkileşimlerini ele almıştır. Bu süreçte etkinliklerin planlamasının değiştiği, öğrenci ve öğretmenlerin online sürece uyum sağlamada farklı zorluklar yaşadığı, öğrencilerin daha çok bireysel öğrenme süreçleri yaşadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle ortalama sürede uygun ortak sayısı ile projelerin yürütüldüğü söylenebilir.

Yürütülen eTwinning projelerinin hedefleri çoğunlukla ana dilde iletişim yetkinliğine yöneliktir. Projelerin dil gelişimi ve doğa konularını yoğunlukla ele alınması dikkat çekicidir. Temel eğitim kurumlarında bir temel konu üzerine kurgulandığı söylenebilir. Bu ise dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirilmesidir. Dil becerilerinin gelişimi sadece akademik bilgilerin öğretimi için değil bireylerin yaşamsal süreçte sıklıkla kullanacağı önemli bir beceri alanıdır. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle bu konuya eğildikleri düşünülmektedir. eTwinning projelerinde öğrenciler arasında olumlu iletişim ağlarının kurulması öğretmenlerin ise Avrupa'daki öğretmen topluluklarının bir parçası olması ve temelde öğretmenlerin farklı ülkelerdeki meslektaşları ile işbirliği çalışmaları yapmaları hedeflenmektedir. Yapılan araştırmalarda yakın zamanda yapılan projelerin olumlu iletişim kurma, işbirliği çalışmaları, yabancı dil kullanımı, dijital okuryazarlığı (Kylonen & Bertling 2014; Trilling & Fadel, 2009) gibi farklı konu alanlarında 21. yüzyıl eğitimine yönelik yürütülmekte olduğu görülmektedir.

Yapılan eTwinning projelerinin çalışma grupları yoğunlukla 6-11 yaş aralığındadır. Temel eğitim yaşındaki öğrencilerin yoğunlukta olduğu projelerde öğrencilerin istekli olması ve projelerde aktif olması önemlidir. Eğitim hayatlarında ilk akademik öğrenmelerin gerçekleştiği bu yaş gruplarında öğrencilerin katılmaya istekli olmalarından dolayı bu yaş grubuna daha çok proje yapıldığı söylenebilir. Alan yazında

M. Birinci & D. Kırnık

16

da Van de Craen (2008) çalışmasında öğrencilerin eTwinning gibi projelere katılmaları öğrenme isteklerini arttırdığını ifade etmiştir.

Yürütülen eTwinning projelerinin sonuçlarında çoğunlukla proje konusu ile ilgili beceri kazandırmak yer almaktadır. Yürütülen projelerde öğrenciler aktif olduğu ve sürece ilişkin farklı deneyimler yaşadıkları için her projenin böyle bir sonucu olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da görülmüştür ki projeler kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sunmaktadır (Akıllı, 2017; Yaşar, 2015).

Araştırma kapsamında pandemi öncesi ve sonrası eTwinning projelerinin farklı değişkenler açısından incelenerek değişen unsurların tespit edilmesi önerilmektedir. Bunun dışında pandemi sürecinde hazırlanan eTwinning projelerinde yer alan etkinliklerin uygulama biçimleri, uygulayıcı rolleri üzerine bir çalışma yapılması online süreçte proje yürütme koşullarının belirlenmesi, kurulan iletişim yollarının tespit edilmesi açılarından önemli görülmektedir.

Kaynakça

AB Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor Programı (2020). eTwinning nedir? <https://www.etwinning.net/tr/pub/index.htm> adresinden 23.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Acar, S. ve Peker, B. (2021). What are the Purposes of Teachers for Using the eTwinning Platform and the Effects of the Platform on Teachers?. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 91-103, <https://doi.org/10.24193/adn.14.1.7>

Akıllı, C. (2017). *Proje döngüsü yönetim aşamaları açısından öğretmen ve yöneticilerin hazırladıkları ve yürüttükleri eğitim projelerinde karşılaşılan sorunlar (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.663472>

Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N. ve Yalçın, N. (2020). Proje tabanlı öğretim sürecinde etwinning faaliyeti'nin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.

Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Thousand Oaks: Sage

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Delen, İ., Özüdoğru, F. ve Yavaş, B. (2021). Designing during the pandemic: understanding teachers' challenges in etwinning projects. *Desing and Technology Education: An International Journal*, 26(4), 182-204.

Erdem, E. G., Başar, F. B., Toktay, G., Yayğaz, İ. H., ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219.

Gajek, E. (2012). Constructionism in action with in EuropeaneTwinning projects. In Computer-enhanced and mobile-assisted language learning: Emerging issues and trends. *IGI Global*, 1(1), 116-136. <https://doi.org/10.4018/978-1-61350-065-1.ch006>

M. Birinci & D. Kırnık

17

Kearney, C., ve Gras-Velasquez, A. (2015). eTwinning: Ten Years On. Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners. https://www.etwinning.net/eun-files/eTwinningreport_EN.pdf adresinden erişilmiştir.

Kylonen, P. C., ve Bertling, J. P. (2014). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. In L. Rutkowski, M. Von Davier, and D. Rutkowski (Eds.), *Handbook of international large scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis* (s.277-285). Boca Raton, FL.: CRC Press.

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1).

MEB (2018). Öğretim programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 23.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass

Van de Craen, P. (2008). *Aventuri pe tărâmuriling visticeşi culturale*. European Schoolnet.

Vuorikari, R., Berlanga, A., Cachia, R., Cao, Y., Fetter, S., Gilleran, A., Klamma, R., Punie, Y., Scimeca, S., & Sloep, P. (2011, December). ICT-based school collaboration, teachers' Networks and their opportunities for teachers' Professional development-a case study on eTwinning. In *International conference on web-based learning* (p. 112-121). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-25813-8_12

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>. adresinden 23.04.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Yaşar, M. (2015). *Coğrafya öğretmenlerinin proje hazırlama ve yönetme sürecine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

F. Karayel & A. Öztürk Samur

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öykü Kitabı Seçebilme Yeterliklerinin İncelenmesi¹

Ferdane KARAYEL², Ayşe ÖZTÜRK SAMUR³

Öz

Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı seçebilme yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel olarak tasarlanan araştırmada, veriler yazılı ve basılı materyallerin belirli özelliklerinin sistematik ve detaylı bir şekilde tanımlandığı ve ortaya çıkarıldığı doküman inceleme tekniği kullanılarak toplanmıştır. İncelenen resimli öykü kitapları, 31 okul öncesi öğretmeni tarafından araştırmacıya iletilmiştir. Her öğretmen, sınıf ya da özel kütüphanelerinde bulunan kendi seçtikleri ve nitelikli olarak değerlendirdikleri, beş kitabı araştırmacıya ulaştırmıştır. Araştırmacılara ulaştırılan 155 kitaptan, aynı olanlardan birer tanesi araştırmaya dahil edilmiş, toplam 143 resimli öykü kitabı araştırma kapsamında incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Seçtikleri Resimli Öykü Kitaplarını İnceleme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin frekans ve yüzde analizleri SPSS 18 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin seçtiği öykü kitaplarının fiziksel ve içerik özellikleri açısından çoğunluğunun literatüre uygun niteliklere sahip olduğu görülmüştür. İncelenen kitapların boyut, ciltleme, resimlerin ilgi çekici ve renkli olması, resim metin uyumu, plan özellikleri ve dil anlatım açısından uygun özelliklerde olması, öğretmenlerin bu konuda nitelikli kitaplar seçebilmiş olduklarını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin dayanıklılık, yaş bilgisi verme, yaratıcılığı destekleme, kahramanların tanıtılması gibi noktalarda uygun seçimler yapamadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin seçtikleri öykü kitapları genel olarak alan yazın ile uygun özellikler taşıdığı için, öğretmenlerin öykü kitabı seçme konusunda yeterli oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Doküman İnceleme, Kitap Seçimi, Okul Öncesi Öğretmeni, Resimli Öykü Kitabı

Examination of Preschool Teacher' s Levels of Competence on the Selection of Story

Book

Abstract

This research aimed to determine the qualifications of pre-school teachers to select picture storybooks. This research has been designed as a qualitative study, and the data has been collected via document analysis. The sample of this research consists of 143 picture storybooks selected by 31 pre-school teachers who serve at independent nursery schools in central districts of the province of Izmir. 143 picture storybooks which were sent to the researcher by the teachers, were analyzed via the “Examination Form for Picture Story Books Selected by Pre-School Teachers”. Frequency and percentage analyses of the data collected were made by using the SPSS 18 package program. Consequently it is seen that most of the books selected by pre-school teachers have the characteristics that fit the literature in terms of physical features and content. The sizes and bonding properties of the books examined, as well as the fact that the pictures were interesting and colored, pictures fit the text, planning features, and language and expression styles were appropriate, all show that teachers could select quality books in this regard. However, it was concluded that the books were not of appropriate quality in terms of some areas such as durability of book covers, provision of age ranges, realistic nature and originality of pictures, the creativity of the subject, and introduction of book characters in a multidimensional manner.

Anahtar Kelimeler: Children Literature, Choosing Book, Document analysis, Picture Storybooks, Preschool Teacher

F. Karayel & A. Öztürk Samur

Makale Geçmişi	Geliş:23.05.2022	Kabul:08.06.2022	Yayın:15.07.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi/Derleme Makalesi		
Önerilen Atf	Karayek, F. ve Öztürk Samur, A..(2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öykü Kitabı Seçebilme Yeterliklerinin İncelenmesi. <i>Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)</i> , 2 (1), ,34-55.		

Giriş

Okul öncesi dönem çocuğun kişilik gelişiminin temelini atıldığı, sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve fiziksel olarak tüm gelişim alanlarındaki ilerlemenin en hızlı olduğu (Güven & Azkeskin, 2014; Tunçeli & Zembat, 2017), yaşamını etkileyecek her türlü bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışı kazandığı ve çevresini etkin bir şekilde keşfettiği (Koçak, 2001; Şen, 2001) en kritik dönem olarak görülmektedir (Turhan & Özbay, 2016). Bu dönemde çocuğun doğasında var olan keşfetme ve öğrenme isteğinin desteklenmesi, beceri ve yeteneklerini keşfedebilmesi için çocuğa olabildiğince nitelikli, zengin bilişsel uyarıcılar ve dil etkileşimleriyle birlikte olumlu sosyal- duygusal deneyimlerin sunulması gerekmektedir (Fuller, 1981; MEB, 2013). Çocukların duygu, düşünce ve hayal güçlerini destekleyecek, ufuklarını ve anlayışlarını genişletecek, beceri ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olacak uyaran ve materyallerin en önemlilerinden birisi de kuşkusuz ki edebi duyarlılıkla hazırlanmış, görsel ve dilsel yapıtlar olan çocuk kitaplarıdır (Fuller, 1981; Sever, 2003; Sever, 2013; Sofuoğlu, 1979). Çocuklar farklı yaşlarda farklı gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlara sahip oldukları için ilgi duydukları kitaplar da farklılık göstermektedir. Böylece karşımıza farklı yaş gruplarına ve ilgi alanlarına hitap eden kitap türleri çıkmaktadır (Gündüz 2007). Bu kitap türlerinden birisi de okul öncesi dönemde sıkça kullanılan resimli öykü kitaplarıdır.

Resimli öykü kitabı, gerçekçi ya da fantastik olarak kurgulanmış bir öykünün (White, 1975) resim ve yazı aracılığıyla anlatıldığı (Bader, 1976; Graham, 2005; Ropero, 2008) farklı boyutlarda ve şekillerde olan (Gül, 2011) edebiyat ürünüdür. Resimli öykü kitapları, çocukların yazı ve resim arasında bağlantı kurmalarını sağlayarak farklı iki tür bilgiyi işlemelerini destekler (Martinez & Harmon, 2012). Çocuğun kavramsal gelişim sürecinde, algılama, yorumlama, öğrenme, eleştirel düşünme gibi becerileri kazanmasında (Kara, 2012; Şirin, 2000) büyük rol alırken aynı zamanda yaşamla ilgili duygu durumlarını fark etmesini, sorular sormasını ve sorduğu soruların cevaplarını aramasını sağlar (Sever, 2013; Şahin, 2014). Çocuklar resimli öykü kitapları sayesinde anadilinin güzelliklerini, yapısını, kurallarını fark ederek (Sever, 2013), edebiyat ile ve edebiyatın sanatsal ve estetik yapısıyla tanışır (Gül, 2013). Böylece çocukta kitap sevgisi ve okuma alışkanlığının ilk adımları atılmış olur (Lüle, 2007). Çocuklar kitaplar aracılığıyla çeşitli dilsel uyaranlar ve sözcüklerle karşılaşır. Bu durum çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerini, harf ve yazı farkındalığını destekleyerek sözcük dağarcığını geliştirir (Gönen & Arı, 1989; MEB, 2010; Ural, 2013). Çocuklar resimli öykü kitapları ile kendilerini tanıyarak nelerden hoşlanıp hoşlanmadıklarını ve ilgi alanlarını keşfederler (Gönen & Veziroğlu, 2013). Aynı zamanda çocukların çevrelerine karşı duyarlılık kazanmalarında, yaşama dair olayları, insan yaşantılarını fark etmelerinde, hoşgörü duygusu geliştirme ve empati kurabilmelerinde resimli öykü kitaplarının önemli bir yeri vardır (Budd, 2016; Karatay, 2007; Sever, 2006; Şirin, 2000). Çocuğun yaşamında bu denli önemli bir yer kaplayan resimli öykü kitaplarının taşınması gereken birtakım özellikler mevcuttur. Bu özellikler fiziksel ve içerik özellikleri olarak ikiye ayrılabilir.



F. Karayel & A. Öztürk Samur

Resimli öykü kitaplarının fiziksel özellikleri içinde resimler, dış kapak, boyut, cilt, kâğıt yapısı, harfler, sayfa düzeni gibi daha çok göze hitap eden özellikler yer alır. Çocuklar bir kitabı ellerine aldıklarında ilk olarak kitabın dış görüntüsüne, kapağına bakarak kitap hakkında bilgi edinir ve kitabı inceleyip incelemeyeceklerine karar verirler (Çer, 2014; Yılmaz, 2016). Bu yüzden kitabın kapağı çocuğu kitaba davet edecek şekilde canlı renklerde olmalıdır (Holmes, Powel, Holmes & Witt, 2007; Martinez & Harmon, 2015). Erken dönemde çocukların kullanımına uygun olarak, resimli öykü kitabının kapağının kalın ve sert olması, dayanıklılığını artırmak adına yapııştırma veya dikiş tekniği ile ciltlenmesi ve kolay temizlenebilecek özelliklerde olması da gerekmektedir (Demircan, 2006; Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu & Tüfekçi, 2014; Sever, 2013; Şirin, 2000). Bir başka fiziksel özellik de resimlerdir. Çocuklar bir kitabın resimleriyle hızlı bir şekilde etkileşime girerek (Bassa, 2013), kendi yaşamları arasında ilişki kurup resimlere anlam yüklerler (Fang, 1996). Çocukların dikkatlerini resimlere daha uzun süre yoğunlaştırabilmeleri ve özdeşim kurabilmeleri için (Yaralı, 2020) kitaptaki resimlerin çocukların ilgi alanlarına, gelişimsel özelliklerine, yaşlarına, algılama seviyelerine uygun, somut, çocukların hayal ve düşünce dünyalarını, bakış açılarını, ufuklarını, geliştirici nitelikte olması gerekmektedir (Kara, 2012; Sever, 2013; Şirin, 2000). Aynı zamanda resimler, anlatılan öykü ile uyumlu, gerçekçi, net, sevimli, dikkat çekici, çocukları eğlendirecek ve düşündürcek şekilde olmalıdır (Fang, 1996; Graham, 2005; Oğuzkan, 2006; Sever, 1995). Resimli öykü kitabının fiziksel özellikleri içinde boyut kavramına değinildiğinde, öykü kitabı çocuğun elinde kolaylıkla taşıyabileceği (Ural, 2013), ağırlık ve büyüklükte (Oğuzkan, 2006; Sever, 1995) çocuğun el yapısına uygun olmalıdır (Sever, 2013). Kitabın kâğıt yapısı da fiziksel özellikler içinde ele alınabilir. Çocuklara hitap eden bir kitabın kâğıdının sağlam, kolay yırtılmayan ve yıpranmayan, resimlerin görüntüsünü ve yazıları net şekilde yansıtan, uygun parlaklık ve matlıkta olması gerekmektedir (Kardaş ve Alp, 2013; Sever, 2013). Resimli bir öykü kitabında kullanılan harflerin karakterleri, boyutları, kalınlıkları çocuklara uygun, gözü yormayacak şekilde 18-22 ile 14-16 punto aralığında olmalıdır (Kaya, 2011; Sever, 2013; Sürmeli, 2006; Ural, 2013). Kitapta yer alan resimlerin kitabın dörtte üçünü metnin ise dörtte birini kaplaması, resimler ve metnin birbiriyle uyum içinde sayfaya yerleştirilmiş olması ve sayfa numaraları, kenar boşlukları gibi özelliklerin de gözü yormayacak şekilde estetik ve uyumlu olması önemlidir (Çer, 2014; Sever, 1995; Sever, 2013; Şirin, 2000).

Resimli öykü kitabının içerik özellikleri arasında ise konu, tema, plan, dil ve anlatım, kahraman özellikleri sayılabilir. Resimli çocuk kitaplarında konu, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine, ilgi alanına uygun, akıcı, inandırıcı, dikkat çekici, gerçek hayattan ve çocuğun yakın çevresinden seçilmiş olmalıdır (Kale, 2000; Karatay, 2007; Şirin, 2000; Ural, 2013; Yeşildağ, 2000). Bir öykü kitabında anlatılmak istenen ana düşünce olan tema çocukların “benlik, sevme, sevilme, ait olma, birey olma, bağımsızlık, merak etme, öğrenme, başarıma, kendini tanıma ve ifade etme” gibi temel ihtiyaç ve özelliklerini desteklemeli, çocuğa evrensel ve ulusal değerleri, aile, doğa, vatan ve insan sevgisini aşılayabilmeli (Oğuzkan, 2006; Sever, 1995; Sever, 2000; Tuğrul & Feyman, 2007), öğretici, didaktik olmamalıdır (Lynch- Brown & Tomlinson, 2008). Resimli öykü kitabının içerik özellikleri arasında olayların akışı, dizilişi ve kurgusu, plan kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öykü kitabının çocukların meraklarını daima canlı tutacak şekilde, heyecan öğeleri kullanılarak kurgulanmış olması gerekmektedir (Lynch-Brown & Tomlinson, 2008; Sever, 2003; Şirin, 2000). Kitapta giriş, gelişme ve sonuç bölümü tutarlı, mantıklı ve birbirini tamamlayacak bir şekilde sıralanmalıdır (Oğuzkan, 2006; Sever, 1995; Sever, 2013; Şirin, 2000). Bir kitabın içerik özelliği olarak kahraman ögesinden bahsetmek gerekirse, erken dönemde çocukların, kitaplarda yer alan kahramanlarla kendilerini özdeşleştirdiklerini, bu kahramanları model aldıklarını görürüz (Aslan, 2007; Trawick- Smith, 2017; Zivtci, 2007). Bu yüzden kahramanların çocuğun günlük yaşantısında karşılaşılabilecekleri gerçek ya da gerçeğe yakın özelliklerde olması

F. Karayel & A. Öztürk Samur

gerekmektedir (Fang, 1996; Lukens, 1986; Ural, 2013). Öyküde kahramanlar çocukların kafalarını karıştırmayacak sayıda olmalı, kahramanların sadece fiziksel özellikleri değil kişilik ve karakter özellikleri güçlü ve zayıf yönleriyle birlikte tanıtılmalıdır (Ural, 2013; Sever, 1995; Şirin, 2000). Resimli öykü kitaplarında kullanılan dilin çocukların dil gelişim özelliklerine, algılama düzeylerine uygun ve destekleyici özelliklere sahip olması gerekmektedir (Aydoğan ve Ergin, 2000; Bozdağ, 2000; Oğuzkan, 2006). Kitapta “akıcılık, açıklık, yakınlık, çeşitlilik ve kişisel” ön planda olmalı (Sever, 1995), gereksiz sözcük ve cümleler kullanılmaktan kaçınılmalı ve çocukların anlayabileceği şekilde sade ve duru bir anlatım kullanılmalıdır (Lüle, 2007). Bir öykü kitabı ana dilin güzelliklerini, kurallarını, söz varlığını, anlatım gücünü çocuklara tanıttak ve sevdirecek şekilde oluşturulmalıdır (Sever, 2013). Ayrıca kitaplarda, çocukların anlayabileceği, günlük yaşamlarında karşılaştıkları somut anlamlı sözcüklerin kullanılmasına dikkat edilmeli, argo sözcüklerden, mecaz anlatımlardan olabildiğince kaçınılmalıdır (Çınar, 2009; Sever, 1995; Ural, 2013). Dil ve anlatım özellikleri olarak, öykü kitaplarında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine de dikkat edilmelidir (Sever, 1995; Sever, 2013; Şirin, 2000). Resimli öykü kitaplarının yukarıda bahsedilen fiziksel ve içerik özelliklerini olabildiğince taşıması gerekmektedir. Çocukların da erken dönemde bu niteliklere sahip öykü kitapları ile buluşturulması son derece önemlidir.

Çocukların erken yıllarda kitap seçme konusunda yeterli bilgiye ve deneyime sahip olmadıkları (Sturm, 2003) ve kendi başlarına kitap seçimi yapamayacakları düşünüldüğünde, bu noktada yetişkinlere büyük bir rol düşmektedir. Kitap seçiminde bir yetişkine düşen en önemli görev, çocuğu dinleyerek onun ilgi alanını keşfetmek, çocuğa hitap eden, çocuğun zevk alacağı nitelikli kitaplar seçmek ve çocukları bu kitaplarla tanıştırmaktır (Patterson, 2011; Şirin, 2000). Erken çocukluk döneminde, okul öncesi eğitimle birlikte eğitim hayatına ilk adımını atan çocuğun çevresindeki önemli yetişkinlerden biri haline gelen kişi okul öncesi öğretmendir (Dağlıoğlu, 2011; Hudson, 2017; MEB, 2013). Okul öncesi öğretmeni, çocuğu kitaplarla tanıştırmaya, çocuğun kitapla arasında olumlu yönde bir ilişki kurmasını sağlama konusunda önemli bir sorumluluğa sahiptir (Barclay, 2014; Budd, 2016). Bu durumda da çocuk için en uygun ve nitelikli öykü kitabını seçebilecek yeterlikte olmalı ve çocuğu kitapların geniş dünyası ile tanıştırmelidir. Okul öncesi öğretmeni, çocuk için kitap seçerken, çocuğun anlayabileceği, ilgisini çeken, çocuk için olumlu yaşantılar sunan, evrensel değerlere uygun kitaplar seçebilecek yeterlikte olmalı (Mohamed, 2007) ve kitap seçimi yaparken dikkatli davranmalıdır (Lennox, 2013). Aynı zamanda kitap seçerken, kitabın sağlam ve dayanıklı, çocuklar tarafından ilgi çekici olmasına dikkat etmelidir (Ştefănescu & Stoican, 2015). Seçeceği öykü kitabının, konu ve temasının çocuğun gelişim seviyesine uygun olmasıyla birlikte çocuğun zevk alabileceği şekilde kurgulanmış ve anlaşılır bir dile sahip olmasına da dikkat etmelidir (Adams, 1998). Öğretmen çocukları olabildiğince farklı konu ve temaları içeren (Johnston, 2016; Moschovaki & Meadows, 2005; Nhan-O’ Reilly, 2014) farklı boyutlarda kitaplarla tanıştırmelidir ve çocukların öykü kitaplarına karşı olan bakış açılarını ve ufuklarını genişletebilmelidir.

Ülkemizde bu konuda gerçekleştirilen araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitaplarını nasıl değerlendirdikleri, öykü kitaplarında hangi özelliklere önem verdikleri ve kitapları seçerken nelere dikkat ettiklerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmalar sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitabı seçiminde yaş, eğitim durumu, mezun olunan okul türü, çalışılan kurum ve çocuk edebiyatı dersi alıp almamalarının etkili olduğu görülmüştür (Gündüz, 2007; Saçkesen, 2008; Tuncer, 2016). Öğretmenler fiziksel özellikler olarak, kitabın resimlerinin renkli, canlı ve ilgi çekici, boyutunun büyük olmasına (Kutlu, 2011; Turan Coşkun, 2018; Uslu, 2020), yazı- resim oranı ve uyumuna, cildinin sağlam olmasına (Yükselen, Yumuş & Işık, 2016) dikkat etmektedir. İçerik özellikleri olarak ise çocukların yaşlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun kitaplar tercih etmektedirler (Mercan, 2015). Ayrıca kitabın

F. Karayel & A. Öztürk Samur

öğretici olması (Özdemir & Beceren, 2020) çocukların düşünme becerileri ve dil gelişimlerini desteklemesi ve anlaşılır olması (Bartan, 2018; Güzelyurt, Dokay, Güven, Yesugey & Çini, 2019; Kalaycıoğlu, 2012), çeşitli kavramları kazandırması (Turan & Ulutaş, 2016) kitap seçimlerinde etkilidir. Bu çalışmalarda veriler anket ve görüşmelerle toplanmıştır. Fakat, öğretmenlerin resimli öykü kitabı seçimi konusunda sahip oldukları bilgileri uygulamaya geçirerek yaşantılarına aktarabilmiş olup olmadıklarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri resimli öykü kitaplarının fiziksel ve içerik özellikleri incelenerek, öğretmenlerin öykü kitabı seçme konusundaki yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli buldukları, kendi seçtikleri ve sınıflarında kullandıkları çocuk kitapları fiziksel özellikleri bakımından hangi niteliklere sahiptir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli buldukları, kendi seçtikleri ve sınıflarında kullandıkları çocuk kitapları içerik özellikleri bakımından hangi niteliklere sahiptir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma olarak tasarlanmış, veriler yazılı ve basılı materyallerin belirli özelliklerinin sistematik, titizlikle, detaylı bir şekilde tanımlandığı ve ortaya çıkarıldığı (Wach, 2013) doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili kitaplar, dergiler, gazeteler, broşürler, günlükler gibi yazılı materyallerin ya da televizyon programları senaryoları, kurumsal raporlar, kamusal kayıtlar gibi belgelerin derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir. Araştırmacı çalışmanın ilgili literatürünü inceledikten sonra kullanılacak dokümanları incelemektedir (Bowen, 2009).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri 143 resimli öykü kitabı incelenmiştir. Bu kitaplar İzmir ilinin farklı sosyoekonomik bölgelerinde bulunan merkez ilçelerindeki bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 31 okul öncesi öğretmeninden istenmiştir. Öğretmenler kendi seçtikleri ve nitelikli buldukları beş kitabı birinci araştırmacıya ilemişlerdir. Öğretmenlerden gelen 155 kitaptan, birbiriyle aynı olan 12 kitap örneklemden çıkarılarak toplam 143 resimli öykü kitabı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen 143 resimli öykü kitabı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Seçtikleri Resimli Öykü Kitaplarını İnceleme Formu” ile incelenmiştir. İncelenen resimli öykü kitaplarının %50,3’ ü yabancı yazar ve çizerlere aitken; %49,7’ si Türk yazar ve çizerlere aittir (Ek.1).

Tablo 1.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Seçtikleri Resimli Öykü Kitaplarının Yayınevi Özellikleri

Yayınevi	f	%	Yayınevi	f	%
Yapı Kredi Yayınları	17	11,88	Mavibulut	2	1,40

F. Karayel & A. Öztürk Samur

Morpa	13	9,10	Nesin Yayınevi	2	1,40
Türkiye İş Bankası	13	9,10	Şiir Çocuk	2	1,40
1001 Çiçek	10	6,99	Ya-Pa	2	1,40
Pearson	9	6,28	Artemis Çocuk	1	0,70
Redhouse KidZ	9	6,28	Beyaz Pusula	1	0,70
Tübitak	9	6,28	Can Çocuk	1	0,70
Kök Yayıncılık	7	4,90	Çocuk Gezegeni	1	0,70
Mandolin	6	4,20	Kaknüs Çocuk	1	0,70
Formül Yayınları	5	3,49	Kırmızı Kedi Çocuk	1	0,70
Timaş Çocuk	4	2,80	Koçak Yayıncılık	1	0,70
Bilim Kâğıt	4	2,80	Nasa Yayınları	1	0,70
Mikado Çocuk	4	2,80	Nesil Çocuk	1	0,70
Mor Elma Yayıncılık	4	2,80	Sevgi Yayıncılık	1	0,70
Elma Çocuk	2	1,40	Uçanbalık	1	0,70
Erdem Çocuk	2	1,40	Yeni İnsan Yayınevi	1	0,70
Altın Kitaplar	2	1,40	İlk Adım Yayınevi	1	0,70
Eğiten Çocuk	2	1,40	Toplam	143	100

Tablo 1’ de okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri resimli öykü kitaplarının yayınevlerine göre dağılımı sunulmaktadır. Tabloya göre Yapı Kredi, Morpa, Türkiye İş Bankası, 1001 Çiçek, Pearson, Redhouse KidZ ve Tübitak yayınlarının sayısının fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Seçtikleri Resimli Öykü Kitaplarını İnceleme Formu” kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Seçtikleri Resimli Öykü Kitaplarını İnceleme Formu: Okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri öykü kitaplarının fiziksel ve içerik özelliklerinin incelenmesi amacıyla hazırlanmış bir formdur. Bu form Öztürk Samur (2012) tarafından resimli çocuk kitaplarının özelliklerine ilişkin hazırlanmış olan ankette yer alan maddeler temel alınarak hazırlanmıştır. Bu anketteki maddeler araştırmacı tarafından ilgili alan yazın dikkate alınarak çocuk kitaplarını inceleme formu için uyarlanmıştır. Kitap inceleme formu ilk olarak 42 madde şeklinde oluşturulmuştur. Ardından form biri çocuk edebiyatı, ikisi okul öncesi eğitimi alanında doktora düzeyinde üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda uygun olmayan maddeler formdan çıkarılarak ve maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak, 35 madde şeklinde kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Okul öncesi öğretmenlerine ulaşmak için, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra, İzmir ilinin merkez ilçelerinde yer alan bağımsız anaokullarına gidilerek okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırma hakkında bilgi verilmiş, kendi seçtikleri ve nitelikli olarak değerlendirdikleri beş

F. Karayel & A. Öztürk Samur

kitabı araştırmacıya iletmeyi kabul eden 31 öğretmenden, belirttikleri sonraki bir tarihte kitaplar incelenmek üzere teslim alınmıştır. Kitaplar tek tek inceleme formuna göre değerlendirilerek, fotoğraflanmıştır. İncelenen kitaplar tekrar öğretmenlere teslim edilmiştir. Ardından elde edilen verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Seçtikleri Resimli Öykü Kitaplarını İnceleme Formu” ile toplanan veriler SPSS 18 paket programı kullanılarak frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Gerçekleştirilen araştırmada verilerin toplanması ve analiz aşamaları detaylı ve yansız bir şekilde olduğu gibi sunulmuştur. Araştırmada veri toplamada kullanılan ölçme aracı, maddelerin ölçülmek istenilen özellikleri ölçüp ölçmediğinin ve uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla biri çocuk edebiyatı, ikisi okul öncesi eğitimi alanında doktora düzeyinde üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda veri toplama aracında düzenlemeler yapıp tekrar uzmanlara gönderilmiştir. Süreç uzmanlar her maddeyi onaylayana kadar devam etmiş ve veri toplama aracı 35 maddelik son haline getirilerek kullanılmıştır. Böylece kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmada uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Çalışma grubu içerisinde rastgele seçilen 25 (%17) resimli öykü kitabı iki alan uzmanı tarafından aynı veri toplama aracı ile değerlendirilmiş ve uzmanlar arası görüş birliğine ulaşılarak araştırmada güvenilirlik sağlanmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenleri tarafından seçilen resimli öykü kitaplarının fiziksel ve içerik özelliklerine ilişkin analizler bu bölümde sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri resimli öykü kitaplarının fiziksel özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Seçtikleri Resimli Öykü Kitaplarının Fiziksel Özellikleri

Fiziksel Özelliklerle İlgili Maddeler	Uygun		Kısmen Uygun		Uygun Değil	
	f	%	f	%	f	%

F. Karayel & A. Öztürk Samur

Boyut ve Cilt	1.Çocukların kolaylıkla taşıyabilmesi ve kullanabilmesi açısından kitabın boyutu	136	95,1	7	4,9	-	-
	2.Kitabın baskı kalitesi	36	25,2	37	25,9	70	49,0
	3.Kitabın ciltleme özellikleri	73	51	-	-	70	49,0
	4.Kullanılan kâğıt türü	113	79	-	-	30	21
Kapak	5.Kitabın kapağında kalın ve dayanıklı malzeme kullanılması	36	25,2	-	-	107	74,8
	6.Kitabın kapak resminin okul öncesi çocuklarına uygunluğu	118	82,5	19	13,3	6	4,2
	7.Kitabın kapak resminin kitabın içeriğini yansıtması	140	97,9	3	2,1	-	-
	8.Kitabın isminin öykünün içeriği ile uyumu	141	98,6	2	1,4	-	-
	9.Kitabın kapağında yazar, çizer, yayın evine ilişkin bilgilerin yer alması	105	73,4	38	26,6	-	-
	10.Kitabın kapağında hitap ettiği yaş grubunun belirtilmesi	11	7,7	20	14,0	112	78,3
Sayfa Düzeni	11.Kitapta metin ile resim uyumu	128	89,5	8	5,6	7	4,9
	12.Kitabın sayfa kenar boşlukları ve düzen	132	92,3	7	4,9	4	2,8
	13.Kitabın yazılarının satır aralarındaki boşluklar	141	98,6	-	-	2	1,4
	14.Kitabın metinlerindeki harflerin uygunluğu	142	99,3	1	0,7	-	-
Resim	15.Kitabın resimlerinin ilgi çekici, net ve anlaşılabilirliği	108	75,5	29	20,3	6	4,2
	16.Kullanılan resimlerin gerçekçi ve somut olması	71	49,7	59	41,3	13	9,1
	17.Kitaptaki resimler anlatılan öyküyle uyumu	140	97,9	2	1,4	1	0,7
	18.Resimlerin sayfa içindeki konumlandırılması	98	68,5	34	23,8	11	7,7

Tablo 2 incelendiğinde göre okul öncesi öğretmenleri tarafından seçilen resimli öykü kitaplarının %95,1'inin boyut özellikleri bakımından erken dönemde çocuğun kolaylıkla taşıyabileceği, eline alıp rahatça çevirebileceği ve kullanabileceği nitelikte olduğu görülmektedir. Kitapların yarısı (%51) dikiş, yapıştırma gibi yöntemlerle ciltlenmesi sebebiyle baskı kalitesi bakımından uygundur. Kitaplarının %74,8'inin kapağı çok çabuk yıpranıp, parçalanabilecek şekilde olup kalın ve dayanıklı malzemedan yapılmamıştır. 118 kitabın (%82,5) kapak resimlerinin estetik ve görsel açıdan çocukların dikkatini çekebilecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde canlı ve renkli olduğu görülmektedir. Kitapların %92,3'ünde sayfa kenar boşlukları, sayfa numaraları ve yazılar bütünlük oluşturacak şekilde birbirini tamamlayacak düzen içerisinde yer almaktadır. Öğretmenler tarafından seçilen öykü kitaplarının çoğunluğunda (%75,5) kullanılan resimler ilgi çekici, net ve anlaşılır şekilde çizilmiştir. Kitapların %49,7'sinde kullanılan resimler gerçekçi ve somut özelliklere sahiptir. Kitapların büyük çoğunluğunda (%97,9) kullanılan resimler kitapta anlatılan öykü ile uyumlu, olayı özetleyecek niteliktedir. Kitapların yarısından fazlasında (%68,5) kullanılan resimler sayfa içerisinde düzenli, uyumlu bir şekilde konumlandırılmış olup, ahenk, denge, estetik görünüş gibi özellikler açısından uygun niteliklere sahiptir.



F. Karayel & A. Öztürk Samur

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Seçtikleri Resimli Öykü Kitaplarının İçerik Özellikleri

İçerik Özellikleri İlgili Maddeler	Uygun		Kısmen Uygun		Uygun Değil		
	f	%	f	%	f	%	
Konu ve Tema	1.Kitapta fikir, olay, konu ve tema arasındaki ilişki	102	71,3	29	20,3	12	8,4
	2.Kitabın konu ve temasının çocuklara uygunluğu	138	96,5	1	0,7	2	2,8
	3.Kitapta politik ve ideolojik yönlendirmeleri olmaması	140	97,9	1	0,7	2	1,4
	4.Kitapta ulusal veya evrensel değerlere yer verilmesi	107	74,8	-	-	36	25,2
	5.Kitabın çocuğun yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmesi	50	35	54	37,8	39	27,3
	6.Kitapta korku, acı gibi duyguların işlenişi	136	95,1	4	2,8	3	2,1
	7.Kitapta verilmek istenen ana düşüncenin verilmesi	94	65,7	17	11,9	32	22,4
Plan	8.Öyküdeki olayların sıralanışı	132	92,3	9	6,3	2	1,4
	9.Öyküde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasındaki bağ	107	74,8	28	19,6	8	5,6
	10.Öykünün kurgusu	84	58,7	39	27,3	20	14
Kahraman	11.Öyküde seçilen kahramanların gerçeğe uygunluğu	125	87,4	13	9,1	5	3,5
	12.Öyküdeki kahramanların sayısı	134	93,7	5	3,5	4	2,8
	13.Öyküdeki kahramanların fiziksel özellikleri ve eylemleriyle tanıtılması	14	9,8	127	88,8	2	1,4
Dil ve Anlatım	14.Öyküde kullanılan cümlelerin kısa ve anlaşılır olması	141	98,6	2	1,4	-	-
	15.Kitapta kullanılan sözcüklerin çocuklara uygunluğu	134	93,7	7	4,9	2	1,4
	16.Öyküde kullanılan dilin çocukların kelime hazinelerini genişletmesi	85	59,4	27	18,9	31	21,7
	17.Kitapta yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyulması	135	94,4	3	2,1	5	3,5

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler tarafından seçilen kitaplarda (%71,3) ele alınan konu, tema, fikir ve olay arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Kitapların büyük çoğunluğunda (%96,5) işlenen konu ve temanın çocukların yaşlarına, gelişim seviyelerine, ilgilerine, yaşantılarına ve beğenilerine uygun nitelikte olduğu görülmektedir. Tabloya göre kitapların büyük çoğunluğunda (%97,9) politik veya ideolojik yönlendirmeler bulunmamaktadır. İncelenen kitapların %74,8'i içerisinde evrensel ya da ulusal değerleri barındırmaktadır. Öğretmenler tarafından seçilen kitapların %35'i çocukların yaratıcılık, hayal gücü, duygu ve düşünce evrenlerine hitap edip destekleyecek özelliktedir. Kitapların yarısından fazlasında (%65,7) anlatılmak istenen düşünce çocuklara uygun şekilde sezdirilmekte, aşırı ön plana çıkartılmadan çocuğun keşfetmesine olanak sağlamaktadır. 132 kitapta olaylar tutarlı ve

F. Karayel & A. Öztürk Samur

birbirini tamamlayacak şekilde sıralanmıştır. Kitapların %74,8'inin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında mantıklı, anlamlı bir bağ kurulmuş olup, bu bölümler arasında hızlı ve ani geçişler yapılmaması sebebiyle bu özellik bakımından uygun olduğu görülmektedir. İncelenen kitapların yarısının (%58,7) kurgusunun çocuklar için ilgi çekici olduğu, anlamlı bir şekilde oluşturulduğu ve ileri seviyede soyut düşünme gerektirmediği için uygun niteliklere sahip olduğu görülmüştür. Kitapların büyük çoğunluğunda (%87,4) kahramanlar gerçek veya gerçeğe yakın, çocuğun yakın çevresinden seçilmiştir. Kitaplarının tümüne yakını (%93,7) çocukların dikkatlerini dağıtmayacak şekilde uygun kahraman sayısına sahiptir. Kitapların %88,8'inde kahramanların hem fiziksel özellikleri hem de kişilik özellikleri aynı anda tanıtılıp, karakterleri ve eylemleri hakkında detaylı bilgi verilmemiştir. Kitapların %98,6'sında kullanılan cümlelerin kısa ve anlaşılır olduğu, 93,7'sinde geçen sözcüklerin erken dönem çocuğunun özelliklerine uygun olarak terim ya da argo anlam barındırmadığı görülmektedir. Kitapların %59,4' ü çocukların sözcük dağarcıklarına yeni sözcükler katabilecek şekilde, uygun, yeni ve farklı sözcükler içermektedir. Kitapların çoğunluğunda (%94,4) yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili kurallara uyduğu ve yanlışlık yapılmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin seçtikleri kitapların fiziksel özellikleri incelendiğinde kitaplar boyut olarak çocukların kolaylıkla eline alıp taşıyabileceği, zorluk yaşamadan çevirip kullanabileceği niteliktedir. Okul öncesi dönemde bir çocuk farklı büyüklükteki kitapları incelemekten zevk alabilir. Önemli olan kitabın çocukların kolaylıkla taşıyabilecekleri ve kullanabilecekleri boyutta olmasıdır (Çetindağ, 2011; Sever, 2013). Ciltleme özelliği incelendiğinde, bu araştırmada öğretmenlerin seçtikleri öykü kitaplarının yarısında yapıştırma ve dikiş yöntemi kullanılmış olup ciltleme açısından uygun özelliklere sahiptir. Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi (2014)' nin gerçekleştirdiği ve 0-3 yaş çocuklarına yönelik 146 kitabın incelendiği çalışmada, kitapların yarısında yapıştırma tekniğinin kullanıldığı, aynı şekilde Fırat ve Dinçer (2020)'in gerçekleştirdiği okul öncesi döneme hitap eden 100 kitabın incelendiği çalışmada kitapların çoğunluğunun dikiş yöntemi kullanılarak ciltlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk kitabının kolay yıpranmaması için kapağında kalın dayanıklı kalın bir malzeme kullanılması gerekmektedir (Şirin, 2000). Fakat araştırmanın bulguları sonucunda kitapların kapaklarının kalın ve dayanıklı olmadığı görülmektedir. Aynı şekilde yapılan diğer çalışmalar da okul öncesi dönem çocuğuna hitap eden kitapların kapak özelliklerinin uygun olmadığını, çoğunlukla kitapların kapaklarında ince karton gibi dayanıklı olmayan malzemelerin kullanıldığını göstermektedir (Fırat & Dinçer, 2020; Körükçü, 2012; Taşçı, 2019). Bu araştırmanın önemli bir sonucu olarak öğretmenlerin öykü kitabı seçerken kapak özellikleri konusunda uygun seçim yapamadıkları söylenebilir. Burada iki olasılık düşünülmektedir. Birinci olasılığa göre öğretmenlerin, çocukların farklı yapıdaki kitapları deneyimleyebilmeleri için kapak özelliği bakımından çeşitliliği sağlamak adına dayanıklı olmayan ince karton yapıdaki kitapları kullanmayı tercih ediyor olabilecekleri düşünülmüştür. İkinci olasılığa göre ise, kapağı kalın ve dayanıklı, kalın mukavva malzemedan yapılmış kitapların piyasa fiyatlarının yüksek olmasından dolayı öğretmenlerin bu tür kitapları kütüphanelerine dahil edemiyor olabilecekleri düşünülmüştür. Bu bulgu ile bağlantılı olarak Turan ve Ulutaş (2015)' in okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin maddi imkanların yetersizliğinden dolayı istedikleri kitaplara ulaşamadıklarını belirttikleri sonucuna ulaşıldığına dikkat çekilebilir. Aynı şekilde Kutlu (2011) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin çocuk kitaplarının fiyatlarının herkesin kolayca ulaşabilmesi adına makul fiyatlarda olması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Kitabın kapak özellikleriyle ilgili araştırmanın önemli bir bulgusu da kitapların çoğunun (%78,3) kapağında hitap ettiği

F. Karayel & A. Öztürk Samur

yaş grubu bilgisinin yer almamasıdır. Yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler nitelikte, okul öncesi dönem çocuğuna hitap eden kitaplarda çoğunlukla yaş grubunun kapakta belirtilmediğini göstermektedir (Demircan, 2006; Güzelyurt & Özkan, 2018). Fakat öğretmenlerin kitap seçerken özellikle çocukların yaş ve gelişim seviyelerine dikkat ettiklerini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Turan Coşkun, 2018; Turan & Ulutaş, 2015; Yükselen, Yumuş & Işık, 2016). Okul öncesi öğretmenleri farklı yaş gruplarıyla çalıştıkları için seçecekleri kitaplarda farklı hassasiyetlere sahip olabilirler. Örneğin küçük yaş grubuyla çalışan bir öğretmen ile büyük yaş grubu ile çalışan bir öğretmen ayrı kitap tercihinde bulunabilir. İlk dikkat ettikleri nokta kitabın çocuğun yaşına ve gelişim seviyesine uygun olması olacaktır. Bu sebeple kitabın hitap ettiği yaş grubunun ya da yaş aralığının kitabın kapağında belirtilmesi öğretmenlere kitap seçerken fayda sağlayacaktır. Araştırmada öğretmenler tarafından seçilen kitapların 14'ünde 0-6 yaş çocuğuna hitap ettiği şeklinde geniş bir yaş aralığı bilgisi verilmektedir. İncelenen kitapların 7 tanesinin sadece 5-6 yaşa hitap ettiği, 6 tanesinin 3-6 yaşa hitap ettiği görülmüştür. 4 kitapta ise yaş cetvelinin 4-5-6 yaş olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin seçtikleri öykü kitapların resimleme özellikleri incelendiğinde kitapların (%75,5) resimlerinin net ve anlaşılır, renkli ve ilgi çekici olduğu tespit edilmiştir. Fırat ve Dinçer (2020) tarafından 100 kitabın incelendiği çalışmada resimlerde canlı renklerin kullanıldığı, Bilgin (2011) tarafından 5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanmış 210 kitabın incelendiği çalışmada ise kitaplarda kullanılan resimlerin ilgi çekici, çocuklar tarafından anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öykü kitabı seçerken resimlerinin sade, çocuklar tarafından anlaşılması kolay ve ilgi çekici olmasına dikkat ettikleri bilinmektedir (Kutlu, 2011; Mercan, 2015). Araştırmada incelenen kitapların %50,3' ünün resimlemelerinde basit çizimlerin kullanılması veya çizgi film çizimlerinden yararlanılması sebebiyle, resimlerin gerçekçi ve özgün olmadığı söylenebilir. Ayrıca araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin seçtikleri kitaplarda resimler anlatılan öykü ile uyumlu ve birbirini tamamlayacak niteliktedir. Bu bulgu ile ilişkili olarak, okul öncesi dönem çocuğuna hitap eden öykü kitaplarının incelendiği çalışmalarda, kitapların sayfalarında yazan metin ile resimler uyumlu ve ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aygün, 2014; Bilgin, 2011; Demiroglu ve Köksal Akyol, 2009). Graham (2005), çocukların öyküyü anlayabilme ve yorumlayabilmeleri için kitapta kullanılan resimlerin öyküyü destekleyecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Böylece çocuk öyküde anlatılan olayları, durumları, duyguları daha iyi anlayacak (Fang, 1996), ayrıntılara dikkat edebilecek, resim okuma becerisi kazanacaktır (Ural, 2013). Öğretmenlerin öykü kitabı seçiminde resimleme özellikleriyle ilgili uygun seçim yapabildikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin seçtikleri öykü kitaplarının içerik özelliklerine bakıldığında ilk olarak, kitapların konu ve temalarının çocukların ilgilerine, beğenilerine ve yaşantılarına uygun olduğu, politik ve ideolojik yönlendirmelerin bulunmadığı, korku, acı gibi duyguların çocukların anlayabileceği seviyede işlendiği söylenebilir. Çocuklar için yazılan kitapların çocukların algılama düzeylerine uygun kaleme alınması, ihtiyaç ve ilgilerine yönelik ve günlük yaşamlarıyla ilişkili olması gerektiği bilinmektedir (Şirin, 2000; Yeşildağ, 2000). Buna göre öğretmenlerin konu ve tema açısından literatüre uygun nitelikte kitap seçimi yapabildikleri görülmektedir. Araştırmada ulaşılan önemli bir bulgu da öğretmenler tarafından seçilen kitapların çocukların yaratıcılık ve hayal güçlerini, duygu ve düşünce dünyalarını destekleme konusunda yetersiz kalmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda uygun seçimler yapamadığı görülmektedir. Aynı şekilde Bilgin (2011) de gerçekleştirdiği çalışmada incelediği resimli öykü kitaplarının çocukların yorum yapabilmelerine, problem çözebilmelerine, fikir üretip yaratıcılıklarını kullanabilmelerine olanak sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. İncelenen kitaplarla ilgili plan özelliklerinden bahsedilirse, kitaplarda anlatılan öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında anlamlı bir bağ kurulduğu ve öykünün kurgusunun çocukların meraklarını canlı tutacak şekilde oluşturulduğu sonucuna varılmıştır. Bir öykü

F. Karayel & A. Öztürk Samur

kitabı çocukların merak duygusunu beslemeli ve heyecan duygusunu daima canlı tutabilmelidir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri mantığa uygun ve tutarlı şekilde birbirini tamamlamalıdır (Lynch- Brown & Tomlinson, 2008; Sever, 2003; Şirin, 2000). Kitaplarda kahraman özelliğine bakıldığında, kahramanların gerçek ya da gerçeğe uygun, çocuğun yabancılik hissetmeyeceği yakın çevresinden seçilmiş ve çocukların ilgisini dağıtmayacak şekilde belirli sayıda olduğu belirlenmiştir. Bir öykü kitabında kahramanların hem fiziksel özellikleri hem de ruhsal özellikleriyle ve eylemleriyle tanıtılması önemlidir (Sever, 2003). Fakat incelenen kitaplarda kahramanların fiziksel özellikleri ve eylemleriyle detaylı olarak tanıtılmadığı tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin seçtiği kitaplarda dil ve anlatım özellikleri incelendiğinde, kullanılan cümlelerin kısa ve anlaşılır olduğu, kullanılan sözcüklerin çocukların seviyelerine uygun olduğu, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyulduğu tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalar da okul öncesi dönem çocuğuna hitap eden kitapların dil ve anlatımının açık ve anlaşılır (Taşçı, 2019), argo ifadeler içermeyecek şekilde çocuğun seviyesine uygun (Gönen, Uludağ, Tanrıbuyurdu & Tüfekçi, 2014), yazım kuralları ve noktalama işaretleri kullanımının da yanlışsız ve yeterli olduğunu (Demircan, 20006; Tosunoğlu & Kayadibi, 2006) göstermektedir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri kitapların fiziksel ve içerik özellikleri açısından çoğunluğunun literatüre uygun niteliklere sahip olduğu görülmektedir. İncelenen kitapların boyut, ciltleme, resimlerin ilgi çekici ve renkli olması, resim metin uyumu, plan özellikleri ve dil anlatım açısından uygun olması, öğretmenlerin bu konuda nitelikli kitaplar seçebilmiş olduklarını göstermektedir. Fakat kitapların kapaklarının dayanıklı olma, yaş bilgisi verme, resimlerinin gerçekçi ve özgün çizilmiş olması, konunun yaratıcı olması ve kahramanların çok yönlü tanıtılması yönünden uygun niteliklere sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kitapların kapak özellikleri açısından dayanıklı olması dağılmadan ve yıpranmadan uzun süre kullanımını sağlayabilir. Çocuklar yıpranıp kolay dağılacak şekilde olan kitaplar yerine dayanıklı ve sağlam olan kitapları tercih ederler. Kitabın fiziksel olarak dayanıklı, sağlam olması ve göze hitap etmesi çocuğun kitaba olan saygısını geliştirir ve nasıl kullanması gerektiği ile ilgili önemli mesajlar verir. Bu sebeple dayanıklı ve kalın kapaklı kitapların fiyat açısından kolay ulaşılabilir olması gereklidir. Okul öncesi eğitim kurumları da bu noktada önemli bir konumdadır. Çünkü bir okul öncesi eğitim kurumu çocuklar için kitaplara ulaşma konusunda ailelerden daha avantajlıdır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine ya da okul öncesi eğitim kurumlarına belirli bir ödenek ayrılarak, okul ya da sınıf kütüphanelerinde fiziksel olarak dayanıklı ve nitelikli kitaplara yer verilmesi desteklenebilir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarına nitelikli öykü kitabı seçiminde yardımcı olması amacıyla çeşitli kontrol listeleri ulaştırılarak öğretmenlerin bu kontrol listelerine göre kitaplar seçmeleri desteklenebilir. Araştırmada önemli bir sonuç olarak resimli öykü kitaplarının üzerinde hitap ettikleri yaş grubu bilgilerinin yer alma düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, öykü kitaplarının basılmadan önce kapaklarında gerekli uzman incelemelerinin ardından yaş bilgisinin düzenlenerek belirtilmesine yayınevleri tarafından dikkat edilmelidir. İncelenen kitaplarda, özgün olamayan şablon resim kullanımının oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Ancak çocuklar için ilk sanat yapıtları olan bu eserlerin sanatçılar tarafından resmedilmesi gerekmektedir. Bu noktada yayıncılara büyük sorumluluk düşmektedir. Çocuk kitapları için ekonomik kaygılar gütmeyen, işin kolayına kaçmadan, çocuk dilinden anlayan ressamlarla iş birliğine gitmelidirler. Resimli öykü kitaplarında konunun yaratıcı ve özgün oluşu da son derece önemlidir. Her yazar çocuk kitabı yazamaz, çocuk kitabı yazarlarının çocukların nelerden hoşlandıkları, nelere güldükleri, nasıl bir anlatım dilinin çocuklar için ilgi çekici olduğunu bilmeleri gerekir. Bu nedenle ısmarlama çocuk kitabı yazılmaz/yazdırılmaz. Ülkemizde çocuk edebiyatı alanında son yıllarda önemli yayınlar ortaya konulmuştur. Bu kitaplarda imzası olan yazar ve çizerlerin desteklenmesi ve tanıtımlarının yapılması çok önemlidir. Ayrıca her çocuk kitabı basımından önce

F. Karayel & A. Öztürk Samur

çocuk edebiyatı konusunda alan uzmanı olan kişiler tarafından incelenip ve yayınlanabilir. Bu araştırmada öykü kitabı seçiminde okul öncesi öğretmenlerinin seçtiği kitaplar değerlendirilmiştir. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, çocuklar, aileler ile daha kapsamlı çalışılmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Adams, N. P. (1998). Factors which influence kindergarten teachers selection of trade books for use in readaloud sessions in their classrooms [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Aslan, C. (04-06 Ekim 2007). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri*. [Sözlü bildiri]. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler Sorunlar, Çözüm Önerileri, Ankara, Türkiye.
- Aydoğan, Y. ve Ergin, E.F. (20-21 Ocak 2000). *3-6 yaş çocuklar için hazırlanmış hikaye kitaplarındaki metinlerin isim ve sıfat türleri açısından incelenmesi*. [Sözlü bildiri 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları Kongre Kitabı, Ankara, Türkiye.
- Aygün, A. (2014). 2004-2013 yılları arasında yayımlanan resimli öykü kitaplarında metin resim ilişkisinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from noah's ark to the beast within*. Macmillan Publishing Co. INC.
- Barclay, K. (2014). Conducting interactive reading experiences. *Young Children*, 69(5), 78- 83.
- Bartan, M. (2018). Determination of preschool teachers' preference reasons for children's books used by them in their classes. *World Journal of Education*, 8(6), 187-195.
- Bassa, Z. (2013). Çocuk kitaplarında resimleme. M. Gönen (Ed.) *Çocuk edebiyatı içinde* (ss. 179-223). Eğitimci Kitap.
- Bilgin, H. (2011). 5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelik kavramına göre incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bozdağ, F. (20-21 Ocak 2000). *Çocuk kitaplarında metin, dil ve resimleme ilişkisi*. [Sözlü bildiri]. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları, Ankara, Türkiye.
- Budd, Y. (2016). Using culturally diverse picture books in the classroom: exploring culture, language and identity. *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, 21(2), 7-9.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Çer, E. (2014). Edebiyatta çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik ilkelerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çetindağ, Z. (2011). Okul öncesi çocuk ve resimli kitaplar. M. Uluğ Ormanlıoğlu ve G. Karadeniz (Ed.) *Okul öncesi çocuk ve...* içinde (ss. 315- 344). Nobel Akademik Yayıncılık.

F. Karayel & A. Öztürk Samur

- Çınar, İ. (2009). Çocuk kitaplarında bulunması gereken bazı özellikler. *Eğitim Dergisi*, 22. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/21-30/sayi-22-cocuk-edebiyati-mart-2009/305-cocuk-kitaplarinda-bulunmasi-gereken-bazi-ozellikler> adresinden 21 Ekim 2018 tarihinde alındı.
- Dağlıoğlu, H. E. (2011). Okul öncesi öğretmeninin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. G. Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 39- 77). Anı Yayıncılık.
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). 12- 27.
- Demiroglu, R. ve Köksal Akyol, A. (7-9 Ekim 2009). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarının çeşitli özellikler açısından incelenmesi*. [Sözlü bildiri]. Uluslararası Katılımlı II Çocuk Gelişimi ve Eğitim Kongresi-Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Deniz, A. & Gönen, S. M. (2020). Resimli öykü kitaplarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 88-116. 6.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı. doi: 10.24130/eccd-jecs.1967202042220.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: what are pictures in children' s storybooks for? *Reading Horizons*, 37(2), 128- 142.
- Fırat, Z. & Dinçer, Ç. (2020). Matematiksel kavramları içinde barındıran resimli öykü kitaplarının biçim ve içerik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 664-685. doi: 10.17860/mersinefd.704755.
- Fuller, B. (1981). Every child is born a genius. *Children' s Literature*, 9(1), 3-6.
- Gönen, M. & Arı, M. (1989). Anaokuluna giden dört-beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 13(72). 21-30.
- Gönen, M. & Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.) *Çocuk edebiyatı* içinde (ss. 1-13). Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Uludağ, G., Tanrıbuyurdu, E. F. & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 126- 139.
- Graham, J. (2005). Reading contemporary picturebooks. In K. Reynolds (Ed), *Modern child' s literature: An introduction* (pp. 209- 226). Palgrave Macmillan.
- Gül, D. E. (2013). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M. Gönen (Ed.) *Çocuk edebiyatı* içinde (ss. 305-314). Eğiten Kitap.
- Gündüz, A. (2007). Anne-baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Güven, G. & Azkeskin, E.K. (2014). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.) *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 2- 14). Pegem Akademi.

F. Karayel & A. Öztürk Samur

- Güzelyurt, T. & Özkan, Ö. (2018). Ailede yaşanan değişimler: çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Güzelyurt, T., Dokay, S., Güven, S., Yesugey, E., & Çini, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 123-136.
- Holmes, K., Powell, S., Holmes, S. & Witt, E. (2007). Readers and book characters: does race matter? *The Journal of Educational Research*, 100(5), 276-282.
- Hudson, M. (2017). Preschool teachers play important role in children' s growth. Retrieved October 30, 2018, from <https://teamssoftomorrow.com/preschool-teachers-play-important-rolechildrens-growth/>
- Johnston, V. (2016). Successful read-alouds in today' s classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 39-42. doi: 10.1080/00228958.2016.1123051.
- Kalaycıoğlu, A. (2012). 36-72 aylık Türk ve yabancı çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin resimli çocuk kitabı seçme ölçütlerinin incelenmesi [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kale, N. (20-21 Ocak 2000). *Düşündüren çocuk kitapları*. [Sözlü bildiri]. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları Kongre Kitabı Ankara, Türkiye.
- Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 225-232.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kardaş, C. ve Alp, D. (2013). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Eğiten Kitap.
- Kaya, M. (2011). *Çocuk edebiyatı kitaplarının biçimsel özellikleri*. Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu. Eğitim Sen Yayınları.
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye' de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 74- 80.
- Körükçü, Ö. (2012). Okulöncesi eğitime yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunması gereken temel özellikler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 243-254.
- Kutlu, S. (2011). Okulöncesi çocuk edebiyatı yapıtlarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Eskişehir ili örneği) [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Ankara Üniversitesi.
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds—an avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: a review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389.
- Lukens, J. R. (1986). *A critical handbook of children' s literature*. Scott, Foresman and Company.
- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 17-30.
- Lynch-Brown, C.& Tomlinson, C. M. (2008). *Essentials of children' s literature*. US Edition Textbook.

F. Karayel & A. Öztürk Samur

- Martinez, M. & Harmon, J. M. (2012). Picture/text relationships: an investigation of literary elements in picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, 51(4), 323-343.
- Mercan, Z. (2015). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında resimlemenin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- MEB (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı erken eğitimi seç: oturma 7 resimli çocuk kitapları*. MEB Yayını.
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı*. MEB Yayını.
- Mohamed, N. (2007). Children' s literature. *Teaching Young Learners*, 49, 22-24.
- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). Young children' s spontaneous participation during classroom book reading: differences according to various types of books. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1), n1.
- Nhan-O' Reilly, J. (2014). *Enjoying books together: a guide for teachers on the use of books in the classroom*. Save The Children.
- Oğuzkan, F. A. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, A. A., & Beceren, B. Ö. (2020). Çocuk kitaplarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve kitap incelemesi çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1216-1242.
- Öztürk Samur, A. (5-7 Ekim 2012). *Okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri*. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Patterson, J. (2011). 3 secrets to getting kids to love reading. *Knowledge Quest*, 39(4), 78.
- Ropero, M.L.L. (2008). Picture Books. Retrieved August 11, 2018, from <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4265/1/Unit%203.pdf>.
- Saçkesen, S. (2008). Çocuk kitapları seçiminde anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2006, Kasım 11-12). Çocukla yazınsal iletişim. Y. Çotuksöken, N. Neydim (Ed.) *Çocuk Edebiyatı ve İlkgençlik Kurultayı Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 21- 35). T.C. Maltepe Üniversitesi Özel Marmara Koleji ÇİKEDAD.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem.
- Sofuoğlu, M. (1979). Anaokullarına giden beş ve altı yaş çocuklarının seçilmiş resimli kitaplar hakkındaki beğenilerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(3), 151- 156.
- Sürmeli, K., (04-06 Ekim 2006). *Masal kitaplarında grafik tasarım sorunları ve çözüm önerileri*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler Sorunlar, Çözüm Önerileri, Ankara, Türkiye.

F. Karayel & A. Öztürk Samur

- Şahin, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies*, 9(3), 1309- 1324.
- Şen, S. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri. G. Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 79- 130). Anı Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ştefănescu, C. & Stoican, O. (2015). Preschool education—a premise for literary culture formation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 349-353.
- Taşçı, E. (2019). 0-36 ay çocuklara yönelik resimli çocuk kitaplarının bir analizi [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tosunoğlu, M. & Kayadibi, N. (04- 06 Ekim 2006). *Türkiye’ de 2000-2005 yıllarında devlet tarafından yayımlanmış çocuk kitaplarının biçim ve içerik analizi açısından incelenmesi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler Sorunlar, Çözüm Önerileri, Ankara, Türkiye.
- Trawick-Smith, J. (2017). Çocukluk döneminde gelişim: çok kültürlü bir bakış açısı (B. Akman, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tuncer, M. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikaye kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Elazığ ili örneği) [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. İnönü Üniversitesi.
- Tunçeli, İ. H. & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3). 01-12.
- Turan Coşkun, R. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Gaziantep Üniversitesi.
- Turan, F. & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *HU GSES The Journal of Educational Research*, 2(1), 21-45.
- Turhan, B. & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.) *Çocuk edebiyatı* içinde (ss. 33-56) Eğiten Kitap.
- Uslu, E. M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 251-264. doi: 10.17244/eku.822583
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. December 31, 2020, from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence= Retrievies>
- White, M. L. (1975). A structural description of picture storybooks. *Elementary English*, 52(4), 495-502.

F. Karayel & A. Öztürk Samur

- Yaralı, K. T. (2020). Çocuklarla felsefe çalışmalarında çocuk edebiyatının kullanılması: Leo Lionni'nin kitapları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4(2), 67-83.
- Yeşildağ, Y. (20- 21 Ocak 2000). *Türkiye' de çocuk edebiyatı*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları, Ankara, Türkiye.
- Yılmaz, O. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.) *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya* içinde (ss. 61- 108) Grafiker Yayıncılık.
- Yükselen, A., Yumuş, M., & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.
- Zıvtci, F. (04-06 Ekim 2007). *Çocuk kitaplarında kahramanın yeri ve önemi*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler Sorunlar, Çözüm Önerileri, Ankara, Türkiye.



M. Birinci & D. Kırnık

26

Ek-1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Seçtikleri Resimli Öykü Kitapları Listesi

1.Aç Tırtıl/ Eric Carle	38.Dünya Turuna Çıkmak İsteyen Kurt/ Orianne Lallemond
2.Ağaca Tırmanan İnek/ Gemma Merino	39.Düşünce Okuyan Kız Noona/ Orit Gidali
3.Aksak Ali/ Serpil Ural	40.Efenin Zavallı Midesi/ Yavuz Bahadroğlu
4.Ali Büyüyor/ Zarife Üspolat	41.Ekolojik Mahalle/ Ralph Weder
5.Alper Her Zaman Kazanmak İstiyorum/ Nurşen Şirin	42.Ekrana Yapışan Çocuk/ Ayşen Oy
6.Ama Ben Saçlarımı Seviyorum/ Gürsoy Düzenli	43.Elif Annesine Yardım Ediyor/ Liane Schneider
7.Annemin Çantası/ Sara Şahinkanat	44.Elma Seven Keçi/ Caroline Jayne Church
8.Arkadaşım Papi/ Bilgin Adalı	45.Elmer Fillerin Yarışı/ David Mckee
9.Atatürk/ Halime Delen Tanrıverdi	46.Elmer Kar Keyfi/ David Mckee
10.Atatürk ve Küçük Çoban/ Gülsüm Cengiz	47.Eyvah Kalbim Kırıldı/ Elif Yemenici
11.Atatürk' ün Ağaç Sevgisi/ Gülsüm Cengiz	48.Farklı Ama Aynı/ Feridun Oral
12.Atık mı Hiç Dert Değil/ David Morichan	49.Frederick/ Leo Lionni
13.Aya Tutkun Uçurtma/ Gülçin Alpöge	50.Gece Maymunu Gündüz Maymunu/ Julia Donaldson
14.Ay' daki Adam/ Simon Bartron	51.Gergedanlar Krep Yemez/ Anna Kemp
15.Babaannem Kime Benziyor/ Feridun Oral	52.Güneşin Doğmak İstemediği Gün/ Mirjam Enzerink
16.Bamyadan Nefret Ediyorum/ Ayşen Oy	53.Güneşli Bir Gün/ Anna Milbourne
17.Bana Dikkatle Bakın/ Nur İçözü	54.Hayallerin Büyük Olsun Küçüğüm/ Kristi Yamaguchi
18.Bekçi Amos' un Hastalandığı Gün/ Philip C. Stead	55.Haylaz Timsah Dişlerini Nasıl Fırçalar/ Jane Clarke
19.Benden Bir Tane Daha Olsa/ Peter H. Reynolds	56.Hüt Hüt ün Güzel Dünyası/ Parwin Salajeghe
20.Bir Fil Nasıl Uyur/ Salim Keskingöz	57.İpek Yeni Şeyler Üretiyor/ Nuria Roca , Carol Isern
21.Bir Milyon Ne Kadar Büyük/ Anna Milbourne	58.İstersen Başarısın/ Nalan Aktaş
22.Bravo Tonton/ Carrie Weston	59.İyi Yürekli Dev Memo/ Julia Donaldson
23.Bu Beden Benim/ Ayşen Oy	60.Kelebek/ Anna Milbourne
24.Bu Gece Konser Var/ Alper Yusuf Koroğlu	61.Kırmızı Kanatlı Baykuş/ Feridun Oral
25.Burcu Neden Söz Dinlemem Gerekliyor/ Nurşen Şirin	62.Kırmızı Domatesin Yolculuğu/ Zeynep Doymuş, Yeliz Sazak
26.Burcu Oyuncakları Toplamak Kimin Görevi/ Nurşen Şirin	63.Kırmızı Elma/ Feridun Oral
27.Bütün Gün Esneyen Prenses/ Carmen Gil	64.Kırmızı Fili Gördünüz Mü?/ Ferit Avcı
28.Cemile Doktora Gidiyor/ Aline de Petingy	65.Kırmızı Şapkalı Kız Arkadaş Arıyor/ Hakkı Engin Giderer
29.Cumbanın Evi/ Nimet Şebnem Yılmaz	66.Kirpi İle Kestane/ Feridun Oral



M. Birinci & D. Kırnık

27

30.Çalışkan Marangoz Tak Tak/ Ayşe Turla	67.Kirpi ve Sergi/ Özge Bahar Sunar
31.Çikolata/ Marisa Nünez	68.Kitaplar Neden Ağlar/ Dilara Özer
32.Çipiti ile Fanzila/ Catherina Rayner	69.Köpekler Bale Yapmaz/ Anna Kemp
33.Çok Yaşa Daire/ Gamze Tekeş Ergül	70.Köprüyü Geçerken Dev ile Ayının Ölçüsü/ Heinz Janisch
34.Davetsiz Misafir/ Ayşe Turla	71.Kurabiyenin Orman Macerası/ Debi Gliori
35.Dev Dinozorus/ Jonny Duddle	72.Küçük Ekin/ Ülkü Ovat , Ümit Ögmel
36.Dev Havuç/ Aziz Sivaslıoğlu	73.Küçük Prens/ Antoine de Saint Exupery
37.Doktorda/ Anne Civardi	

74.Küçük Sihirbaz/ Nimet Şebnem Yılmaz, Ayşegül Pokön	117.Tik Tak Saat/ Zeynep Doymuş, Yeliz Sazak
75.Küçük Zürafa/ Koray Avcı Çakman	118.Toko/ Gizem Darendelioğlu
76.Kültürlü Kurt/ Becky Bloom	119.Tombik Ayı Uyuyunca/Karma Wilson
77.Lay Lay Lom/ Nur İçözü	120.Tonton Oyunu Kurtarıyor/ Carrie Weston, Tim Warnes
78.Lütfen De Ejderha Ejo/ Niyal Akmanalp	121.Topaç Çok Utangaç/ Agathe Hennig
79.Mamut Yıkama Rehberi/ Michelle Robinson	122.Utangaç Ayı Monti/ Duncan Beedie
80.Masal Battaniyesi/ Ferida Wolff , Harriet May Savitz	123.Uygun Değil/ Özlem Demir
81.Maskeli Fare/ Julia Donaldson	124.Uzaya Yolculuk/ Hümeysra Bektaş , Meral Canoğlu Cantürk , Eser Ünalın Şenler
82.Mavi Tutkunu Karga/ Aysun Berktaç Özmen	125.Üç Kedi Bir Canavar/ Sara Şahinkanat
83.Mavi Yengeç/ Selin Işıkseli	126.Üç Kedi Bir Dilek/ Sara Şahinkanat
84.Maya Dünyanın En Şanssız Köpeği/ Pamela Duncan Edwards	127.Üç Kuzucuk/ Ayla Çınaroğlu
85.Memo ve Ay/ Alice Briere Haquet	128.Yağmur/ Sam Usher
86.Mert ile Mehmet/ Zarife Üspolat	129.Yağmurlu Bir Gün/ Feridun Oral
87.Meyveleri Kim Yemiş/ Feridun Oral	130.Yalnız Taşın Masalı/ Ümit Yaşar, Elif Özkan
88.Mikrobun Ettikleri/ Serpil Ural	131.Yaramaz Can/ Katie Hawarth
89.Mini Mini Mualla/ Emma Chichester Clark	132.Yaşasın 23 Nisan/ Özlem Demir
90.Mutlu Su Aygırı/ Richard Edwards	133.Yatağıma Yağmur Yağdı/ Ayşen Oy
91.Nele Uyumak İstemiyor/ Usch Luhn	134.Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor/ Sara Şahinkanat
92.Nil Soru Soruyor/ Seza Aksoy	135.Yavru Serçe/ Zarife Üspolat
93.Nokta/ Peter H. Reynolds	136.Yayazula/ Julia Donaldson
94.Oburcuk' un Tırtılları/ Charlotte Middleton	137.Yer Altında/ Anna Milbourne
95.Okula Gitmek İstemiyorum/ Ayşen Oy	138.Yolunu Kaybeden Balık/ Zeynep Doymuş, Yeliz Sazak
96.Oyuncu Bulut/ Nural Birden	139.Zambaklar Ülkesi/ Farideh Khalatbaree

27



M. Birinci & D. Kırnık

28

97.Öfkeli Örümcek Rıza/ Tülin Kozikoğlu	140.Zeynep Yarıyıl Tatilinde/ Zeynep Doymuş, Yeliz Sazak
98.Öğretmenim Pamuk Gibi/ Özlem Demir	141.Zeynep' in Düş Sandığı/ Ayşen Oy
99.Pasaklı Kaz/ Caroline Jayne Church	142.Zürafa Boynun Çıkarır/ İmagebooks
100.Periler Empatiyi Anlatıyor/ Rosa M. Curto	143.Zürafa Saklama Rehberi/ Michelle Robinson
101.Pezzettino/ Leo Lionni	
102.Pıtır Arı/ Zarife Üspolat	
103.Prensesin Köpeği/ Aleix Cabrera	
104.Riki' nin Yeni Dünyası/ Aleix Cabrera	
105.Sabırsız Sinek Feza/ Tülin Kozikoğlu	
107.Senin Gibi/ Jan Fearnley	
108.Sevgi Canavarı ve Mükemmel Hediye/Rachel Bright	
109.Sevgi Canavarı ve Son Çikolata/Rachel Bright	
110.Siyah Beyaz Fabrikası/ Eric Telchin	
111.Spor Yapıyoruz/ Sandra Ladwip	
112.Suyu Sevmeyen Krokodil/ Gemma Merino	
113.Süper Kurti/ Julia Donaldson	
114.Şapkasız Girilmez/ Simon Philip	
115.Şekillerin Eğlencesi/ Ayşe Turla	

G. Dumla, M.Yalcın, B. Şenler

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançları İle Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi ¹

Gülbin DUMLU, Miray YALÇINTAŞ ve Burcu ŞENLER

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları ile eleştirel düşünme becerilerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma ilişkisel tarama yönteminde tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen iki devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 345 (243 kadın, 102 erkek; ortalama yaş 20.61) sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ölçmek amacıyla Celik (2019) tarafından geliştirilen Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançlar Ölçeği; eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Aybek vd. (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç puanları ile eleştirel düşünme beceri puanlarının ortalamasının üstünde olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç puanları ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adayları sosyal medyada eriştikleri bilgileri kaynağı ve yapısı açısından sorgulamakta ve değerlendirmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları sosyal medyada karşılaştıkları bir bilginin epistemolojik olarak değerlendirilmesinde eleştirel düşünme becerilerini kullanmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: epistemolojik inançlar, eleştirel düşünme, sosyal medya, sınıf öğretmeni adayları

Examination of Pre-Service Primary School Teachers' Social Media-Specific Epistemological Beliefs and Critical Thinking Skills

Abstract

This study aims to determine pre-service primary school teachers' social media-specific epistemological beliefs and critical thinking skills and to examine the relationship between them. The correlational research design was employed. The sample of the study consisted of 345 (243 female, 102 male; mean age 20.61 years) pre-service primary school teachers attending at two state universities. As a sampling method a convenient sampling method was used. Two instruments were used to collect the data. The social media-specific epistemological beliefs Scale developed by Celik (2019) was used to measure the epistemological beliefs of pre-service teachers, and the Critical Thinking Standards Scale for the Teacher Candidates developed by Aybek et al. (2015) was used to measure pre-service teachers' critical thinking skills. It was determined that pre-service classroom teachers' social media-specific epistemological beliefs and critical thinking skills scores were above the average. In addition, a positive and significant relationship was found between pre-service teachers' social media-specific epistemological belief scores and their critical thinking skills. Pre-service primary school teachers question and evaluate the information they access on social media in terms of its source and structure. In addition, pre-service teachers use their critical thinking skills in the epistemological evaluation of the information they encounter on social media.

Keywords: epistemological beliefs, critical thinking, social media, pre-service primary school teachers.

Makale Geçmişi	Geliş: 15.04.2022	Kabul:31.06.2022	Yayın:15.07.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Dumla, G. Yalcın,M. Şenler,B (2022). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançları İle Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), 2 (1), 28-39.		

Giriş

İnsanlar gündelik hayatın seyrinde birçok alanda hayatı kolaylaştırmak için internet ortamında yer alan bilgi ve bilgi kaynaklarını kullanmaktadırlar. İnternet ortamı, bilgiye ulaşmada önemli bir rol üstlenmektedir ve birçok farklı bilgi kaynağına ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Bilgi her noktadan erişilebilir durumda olduğu için internet, her geçen gün bilgi kaynağı ve dünya ile daha fazla iletişim kurmada ana kaynak haline dönüşmüştür (Ata ve Alpaslan, 2019). İnternet kullanımında özellikle farklı amaçlarla kullanılan sosyal medya, bilgi edinme ve bilgi paylaşımında oldukça sık başvurulan bir yer haline gelmiştir (Çelik, Yurt ve Şahin, 2015). Sosyal medyada bireyler fikirlerini, deneyimlerini, bakış açılarını, bilgi ve birikimlerini özgürce ve kolayca paylaşmaktadırlar (Kaplan ve Haenlein, 2010). Bu durum da sosyal medyada paylaşılan bilgilerin, hızlı bir şekilde yayılmasına neden olmaktadır. Sosyal medyayı bilgi amaçlı kullanma sürecinde, bireyler doğruluk ve güvenilirlik açısından tartışmalı bilgiler arasında kolaylıkla kaybolabilmektedir (Aşkar ve Mazman, 2013). Bu nedenle sosyal medya kullanıcıları, bu ortamları kullanırken karşılaştıkları her türlü ilgili bilgi için eleştirel bir yaklaşıma ve sağlam temelli karar verme becerilerine sahip olmalıdır (Chiu, Tasi ve Liang; 2015). Bu duruma örnek vermek gerekirse pandemi döneminde sosyal medyada karşılaşılan bilgilerin paylaşılıp, yayılması bu bilgilerin bilimselliğini sorgulamanın ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermiştir. Bu bağlamda, bilginin kaynağını sorgulamayı ve bilginin yapısına ilişkin algıları içeren epistemolojik inançların, sosyal medyada erişilen bilginin değerlendirilmesinde büyük bir rol oynayacağı söylenebilir.

Epistemoloji yüzyıllardır bilme ve bilgi konusunda yapılan çalışmalar felsefenin işlenen önemli bir düşünce konusu olmuştur (Buehl ve Alexander, 2001; akt. Başbay, 2013) Epistemoloji bilgiyi araştıran felsefi bir akımdır. Kişinin nasıl öğrendiği ve öğrettiğine dayalı olarak bireysel yorumları kişinin epistemolojik anlayışına dayanmaktadır. Bireyin epistemolojik anlayışı gerçeklik ve gerçeklikle bağlantılı şekilde bilginin ne olduğu, nasıl öğrenildiği, öğretildiği ve üretildiğiyle ilgili olarak düşündüğü tutum ve tavidir (Tezci ve Uysal, 2004). Epistemolojik inançlar da bireyin bilginin doğasıyla ve bilgi edinme süreciyle ilgili yargıları şeklinde tanımlanmaktadır (Bruning, Schraw, Norby ve Ronning, 2004; akt. Baydar, 2021). Schommer'e (1990) göre epistemolojik inançlar bilginin, bilmenin ve öğrenmenin doğası boyutlarını içermektedir. Genel manada epistemolojik inanç kavramı bireyin subjektif inançları, sezgileri, bilime karşı bakışı, bilime tutumu, zihnini yapılandırma durumudur. En önemlisi ise bireyin bilgiye yönelik yaptığı tanım, onu nasıl yapılandırdığı ve öğrenme doğasına yönelik sahip olduğu görüş ve düşünceler şeklinde tanımlanmaktadır (Kaplan, 2006).

Epistemolojik inançların yanında sosyal medyada karşılaşılan bir bilginin değerlendirilmesinde Milli Eğitim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin de rolü büyüktür. Eleştirel düşünme, bir durumun doğruluğunu ya da yanlışlığını değerlendirirken analiz, sentez, değerlendirme gibi üstbilis becerilerinin kullanılmasını gerektiren süreç olarak tanımlanabilir (Çelikkaya, 2012). Epstein'e (1999) göre eleştirel düşünme, düşünceleri ile bizi baskı altına almaya çalışan ve çok fazla bilgi ile karmaşa yaratmaya çalışan çevrelere karşı kendimizi koruma yöntemidir. Bireyler doğru olan ve olmayan bilgiler arasında kaybolmayı eleştirel düşünme sayesinde önlerler. Doğru ve gerçek olanın seçilmesinde eleştirel bakış açısı bireylerin bilişsel gelişimini destekler

(Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Aynı zamanda eleştirel düşünme, farklı zihinsel aktiviteleri barındıran ve çeşitlilik gösteren bir gelişimdir. Eleştirel düşünme yetisi bulunan kişiler bir durumu olduğu gibi kabullenmez, bilginin kaynaklarını ortaya çıkarır, gereksiz ayrıntılara takılı kalmadan durumun özünü anlamaya çalışır, farklı düşünce ve bakış açılarına kendini kapatmaz aksine bunları temel alarak kendi görüş ve düşüncesini bilimsel açıdan açıklar (Doğanay, 2000).

İlgili literatür incelendiğinde, epistemolojik inançlar ile öğretmenlerin sınıf içi performansları arasında ilişki olduğu görülmüştür (örn. Chan ve Elliot, 2004; Luft ve Roehrig, 2007; Yılmaz ve Şahin, 2011). Ayrıca öğretmenlerin MEB programı doğrultusunda öğrencilere kazandırması beklenen eleştirel düşünme becerilerini öncelikle kendilerinin sahip olması gerekmektedir (Aybek, Aslan, Dinçer ve Coşkun Arısoy, 2007). Dolayısı ile geleceğin öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını ve eleştirel düşünme becerilerini belirlemek önemli olup gelecekte nasıl eğitimciler olacaklarına ilişkin fikir sahibi olmayı sağlayacaktır. Bunun yanında literatürde sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları ile eleştirel düşünme becerilerini birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda çalışma sonuçlarının öğretmen adaylarının gelişimlerine yönelik eğitim fakültelerinde gerekli düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları ile eleştirel düşünme becerileri düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1.Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları ne düzeydedir?
- 2.Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?
- 3.Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen iki devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 345 (243 kadın, 102 erkek; ortalama yaş 20.61) sınıf öğretmeni adayları oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının 96'sı 1. sınıf, 87'si 2. sınıf, 82'si 3. sınıf ve 80'i 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Celik (2019) tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) tipinde olup 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa değeri .80 olup, bu çalışmada .72 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği

Aybek vd. (2015) tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) tipinde olup 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa değeri .75 olup, bu çalışmada .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada epistemolojik inançlar ile eleştirel düşünme düzey puanları yüzde, ortalama, standart sapma gibi değerler verilerek betimsel olarak analizi yapılmıştır. Verilerin dağılımının normalliği için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin [-2, +2] arasında olması normalliğin bir göstergesidir (George ve Mallery, 2010). Epistemolojik inanç düzeyi için Skewness değeri -81, Kurtosis değeri 3.89; eleştirel düşünme düzeyi için ise Skewness değeri -.29, Kurtosis değeri .48 olarak hesaplanmıştır. Epistemolojik inanç düzeyi için Kurtosis değeri kabul

edilebilir değerlerin dışındadır. Ancak bu değişken için histogram ve Q-Q plot grafikleri değerlerin normal kabul edilebileceğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma sorularına yönelik analizlere geçilmeden önce öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına yönelik veriler incelenmiştir. Öğretmen adaylarının sosyal medyada bir gün içerisinde geçirdikleri süre Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Sosyal Medyada Geçirilen Süre

Süre	Frekans	Yüzde
1 saatten az	29	8.4
1-3 saat arası	190	55.1
4-6 saat arası	104	30.1
7-9 saat arası	14	4.1
10 saat ve üstü	8	2.3

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmen adayları sosyal medyada çoğunlukla 1-3 saat arası zaman geçirmektedirler. Bu geçirdikleri sürelerde kullandıkları sosyal medya platformları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sosyal Medya Platformları

Süre	Frekans	Yüzde
Instagram	320	92.8
Youtube	300	87.0
Twitter	198	57.4
Snapchat	110	31.9
Pinterest	67	19.4
Diğer	63	18.3
Facebook	34	9.9

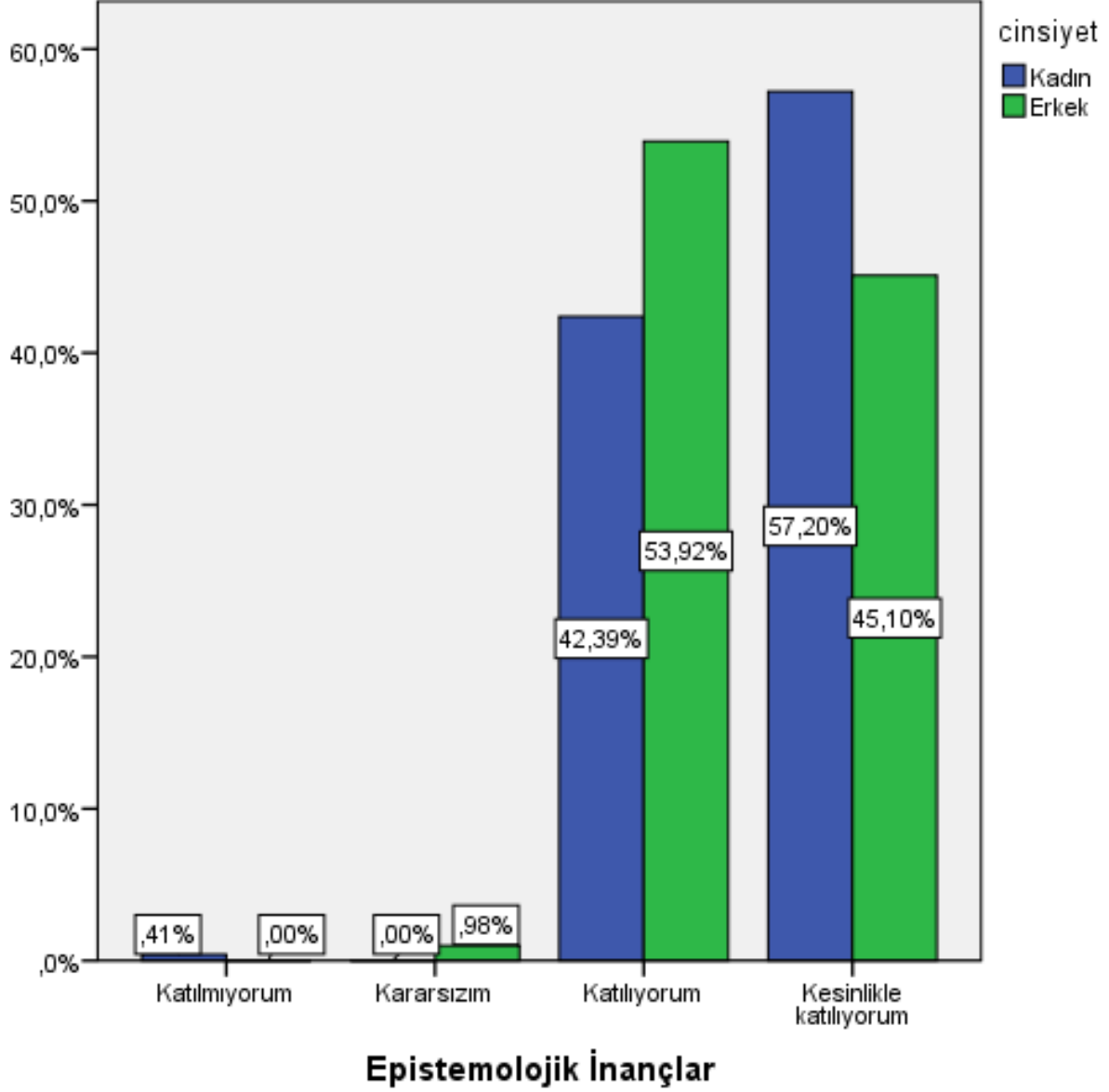
Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları en çok Instagram en az da Facebook sosyal medya platformunda zaman geçirmektedir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç puanları ($X=4.07$, $SS=.40$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya

özgü epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı ile ilgili betimsel istatistikler Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

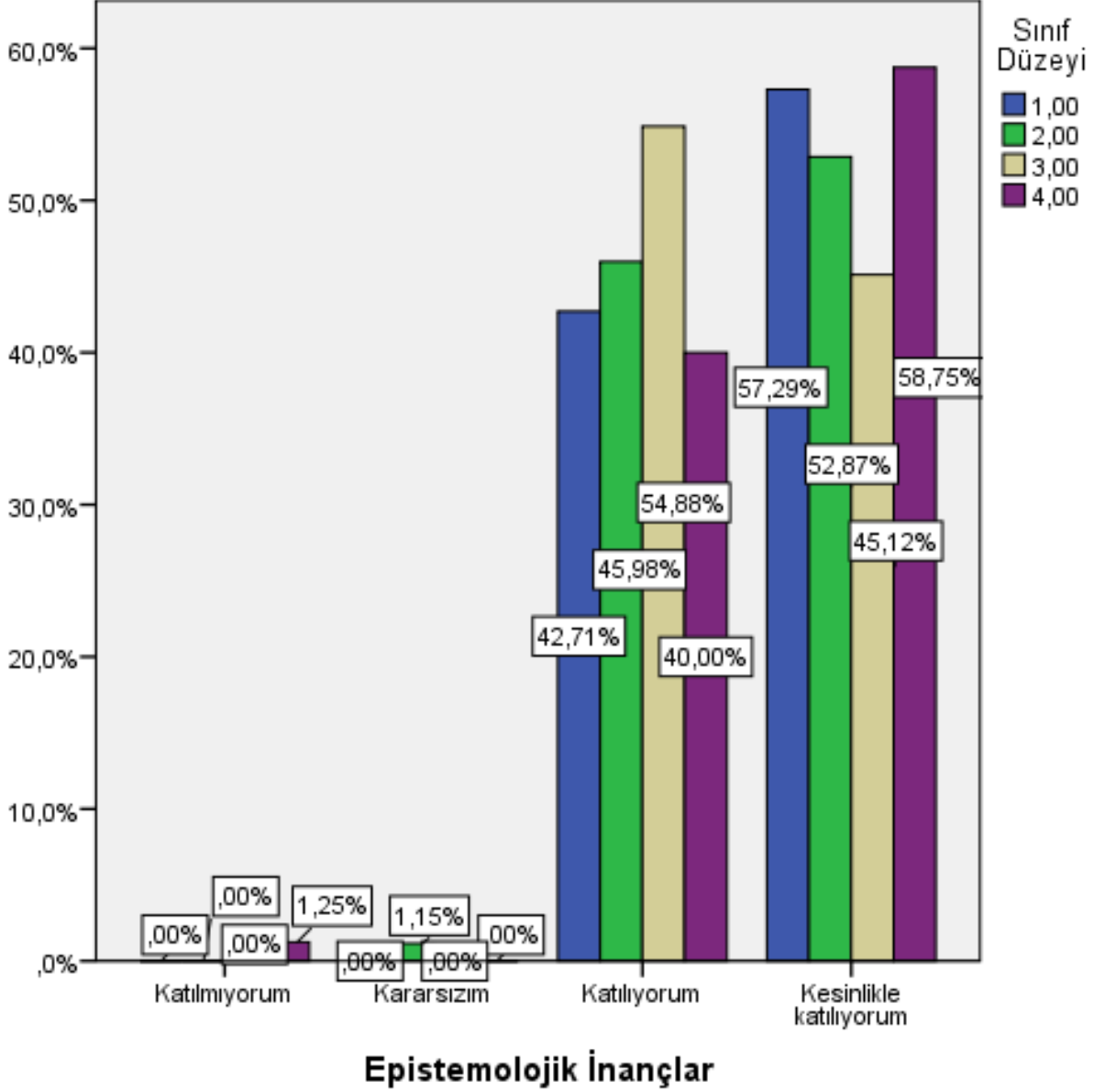


Şekil 1’e göre sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç düzeyleri ile ilgili ifadeler için kadın öğretmen adaylarının %57.20’si kesinlikle katılıyorum, %42.39’u katılıyorum ve %0.41’i katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Erkek öğretmen adaylarının %45.10’u ifadelerle kesinlikle katılmış, %53.92’si katılmış ve %0.98’si kararsız kalmıştır. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ölçek puan ortalaması ($X=4.11$, $SS=.39$), erkek öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X=3.99$, $SS=.41$) olarak hesaplanmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç düzeylerinin sınıf seviyesine göre değişimine ait betimsel istatistikler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Sosyal Medyaya Özgü Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Değişimi

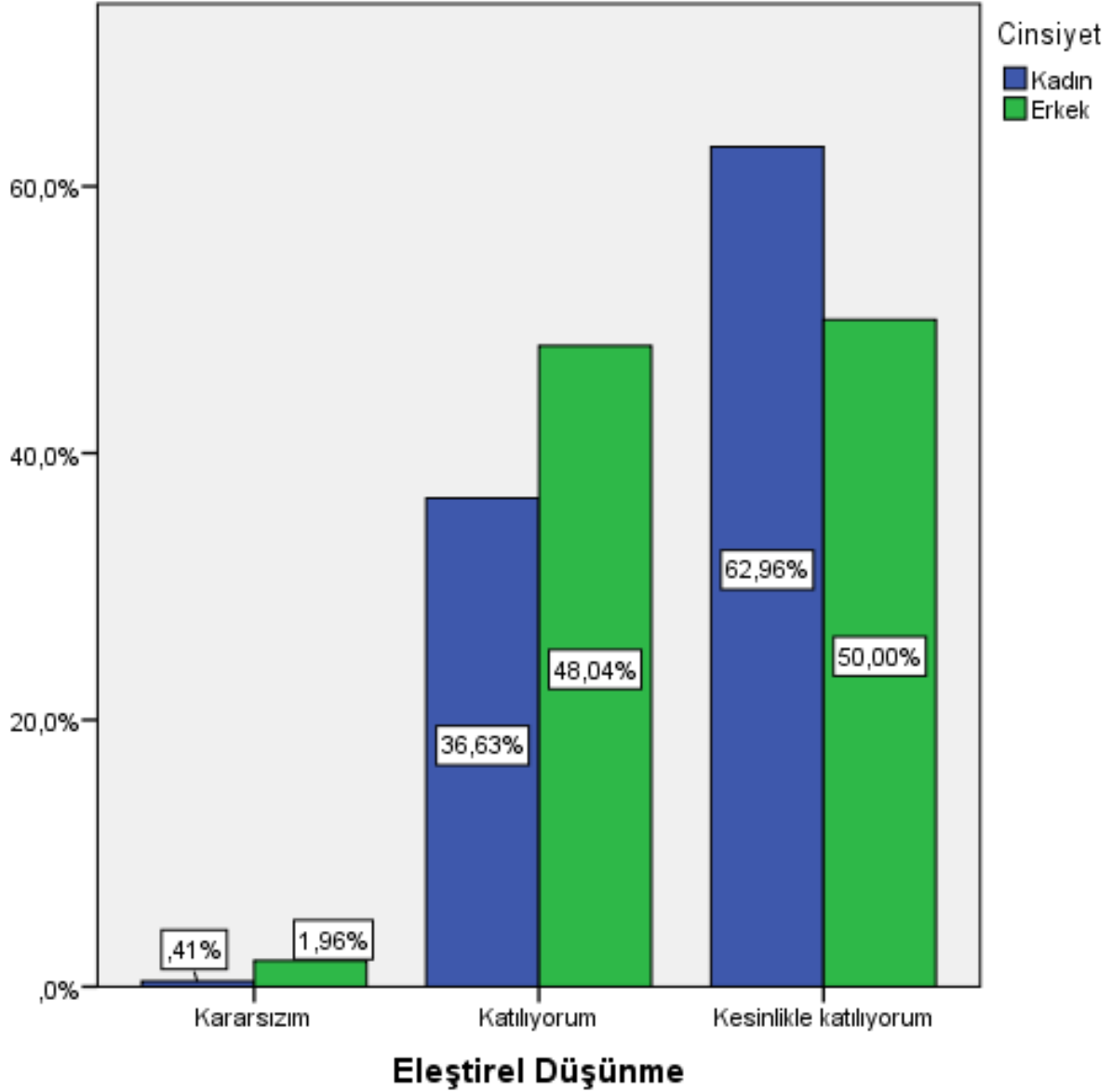


Şekil 2 incelendiğinde sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç düzeyleri ile ilgili ifadelerle 1. sınıf (%57.29), 2. sınıf (%52.87) ve 4.sınıf (%58.75) öğretmen adaylarının çoğunluğu kesinlikle katılıyorum cevabı verirken 3. sınıf öğretmen adaylarının (%54.88) çoğunluğu katılıyorum cevabı vermiştir. 1. sınıf öğretmen adaylarının ölçek puan ortalaması ($X=4.10$, $SS=.33$), 2. sınıf öğretmen adaylarının ölçek puan ortalaması ($X=4.03$, $SS=.44$), 3. sınıf öğretmen adaylarının ölçek puan ortalaması ($X=4.01$, $SS=.32$), 4. sınıf öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X= 4.13$, $SS=.50$) olarak tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme beceri puanları ($X=4.09$, $SS=.35$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı ile ilgili betimsel istatistikler Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

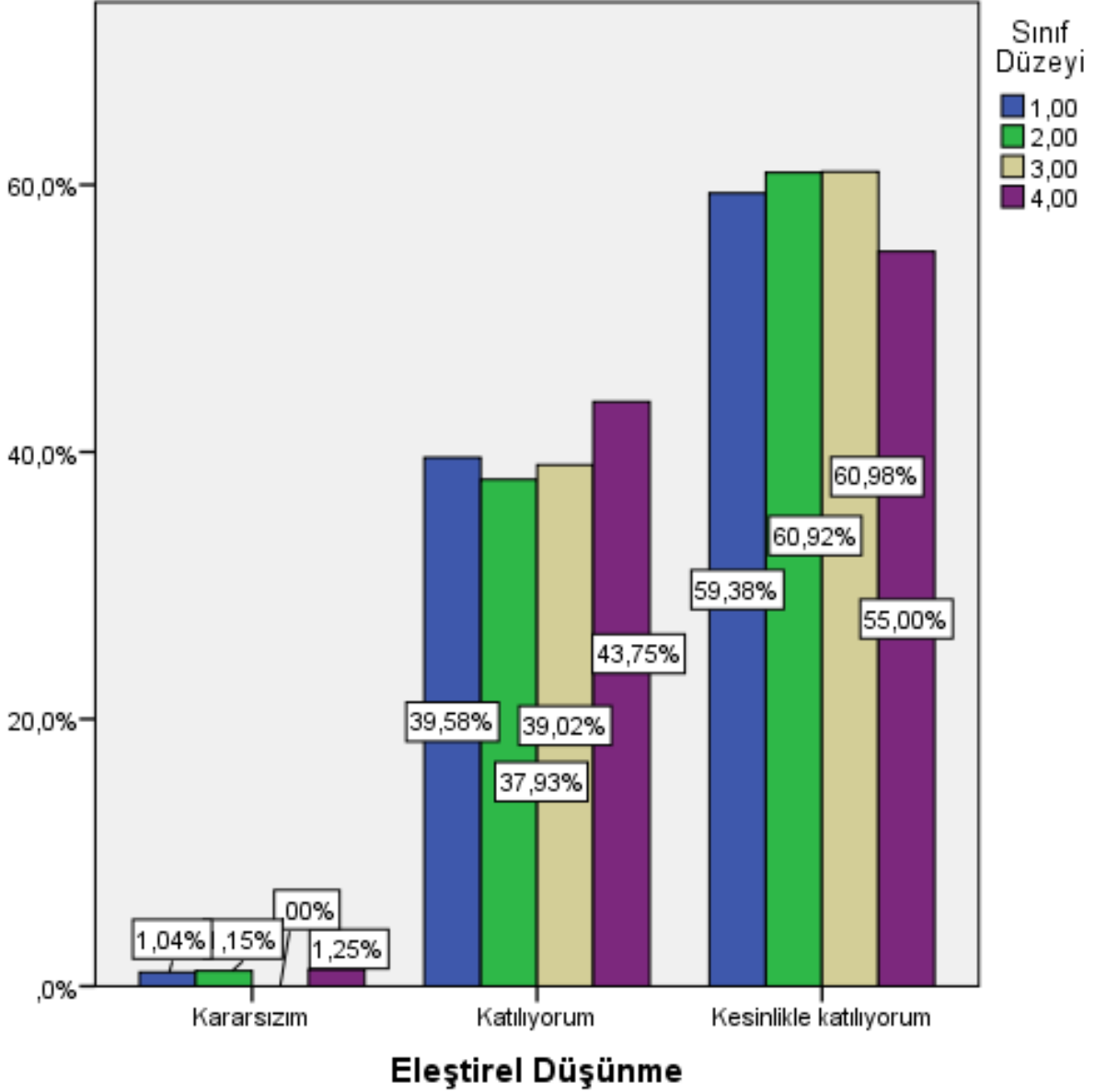


Şekil 3'e göre, eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile ilgili ifadeler için kadın öğretmen adaylarının %62.96'si kesinlikle katılıyorum, %36.63'ü katılıyorum ve %0.41'i kararsızım şeklinde cevap vermiştir. Erkek öğretmen adaylarının %50.00'ü kesinlikle katılıyorum, %48.04'ü katılıyorum ve %1.96'sı kararsızım şeklinde cevaplamıştır. Bununla birlikte kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X=4.13$, $SS=.33$); erkek öğretmen adaylarının puan ortalaması ise ($X=3.99$, $SS=.38$) olarak hesaplanmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı ile ilgili betimsel istatistikler Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı



Şekil 4 incelendiğinde eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile ilgili ifadelerle 1. sınıf (%59.38), 2. sınıf (%60.92), 3. sınıf (60.98) ve 4. sınıf (%55.00) öğretmen adayları çoğunlukla kesinlikle katılıyorum cevabını vermişlerdir. 1. Sınıf öğretmen adaylarının ölçek puan ortalaması ($X=4.08$, $SS=.32$), 2. sınıf öğretmen adaylarının ölçek puan ortalaması ($X=4.09$, $SS=.39$), 3. sınıf öğretmen adaylarının ölçek puan ortalaması ($X=4.09$, $SS=.28$), 4. sınıf öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X= 4.10$, $SS=.40$) olarak saptanmıştır.

Son olarak Pearson korelasyon analizi sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç puanları ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.48, p<.001$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inançları ile eleştirel düşünme becerileri düzeyleri belirlenmiş ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyada geçirdikleri süre ve geçirdikleri sürelerde kullandıkları sosyal medya platformları araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının sosyal medyada çoğunlukla 1-3 saat arası zaman geçirdikleri görülmüştür. Bu sürelerde de genellikle Instagram sosyal medya platformunu kullandıkları saptanmıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının bir gün içinde sosyal medyada görece olarak uzun bir süre bulduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hem sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç puanlarının hem de eleştirel düşünme beceri puanlarının ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte cinsiyet açısından bakıldığında kadın öğretmen adaylarının; sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise 4. sınıf öğretmen adaylarının her iki ölçek için aldıkları puanlar diğer öğretmen adaylarından yüksektir. Bu sonuç kadın ve 4. sınıf öğretmen adaylarının sosyal medyada eriştikleri bilgileri kaynağı ve yapısı açısından daha çok sorguladıklarının ve değerlendirdiklerinin bir göstergesidir. Aynı zamanda bu öğretmen adayları olaylara daha nesnel bir şekilde bakabilmekte ve eleştiri yapabilmektedirler.

Bir diğer sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç puanları ile eleştirel düşünme becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuç epistemolojik inançlarla eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarla uyumludur (örn. Başbay, 2013; Hyytinen vd., 2014, Koyunlu Ünlü ve Dökme, 2017).

Bu çalışma sonunda öğretmen adaylarının sosyal medyada karşılaştıkları bir bilginin epistemolojik olarak değerlendirilmesinde eleştirel düşünme becerilerini kullandıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının araştıran, eleştiren, bilgiyi arayan, sorgulayan, kendi bilişsel süreçlerinin farkında ve kendisi ile ilgili algıları yüksek bireyler olabilmeleri için fakülte derslerinde bu konuların vurgulanması önerilebilir.

Kaynakça

- Aşkar, P. ve Mazman, S.G. (2013). Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 167-182.
- Ata, R. ve Alpaslan, M. (2019). İnternet Tabanlı Epistemolojik İnançlar Ölçeği Türkçe uyarlama çalışması ve öğretmen adayları ile bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 893-908. doi: 10.17860/mersinefd.516351
- Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S. ve Coşkun-Arısoy, B. (2015). Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 25-50.
- Başbay, M. (2013). Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbilis ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 38(169), 249-262.
- Baydar, A. (2021). Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 77-84.
- Buehl, M. M. ve Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychological Review*, 13(4), 385-418.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. ve Ronning, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction (4th ed.)*. Pearson Education Inc.
- Chan, K. W., ve Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817- 831.

- Chiu, Y. L., Liang, J. C. ve Tsai, C. C. (2013). Internet-specific epistemic beliefs and self regulated learning in online academic information searching. *Metacognition and Learning*, 8(3), 235-260
- Celik, I. (2019). Social media-specific epistemological beliefs: A scale development study. *Journal of Educational Computing Research*, 0(0), 1-24
- Çelik, I., Yurt, E. ve Şahin, I. (2015). A model for understanding educational facebook use. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(4), 899-907
- Çelikkaya, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler. *International Journal of Social Science*, 5(5), 57-74.
- Epstein, R. L. (1999). *Critical thinking*, Wadsworth Publishing Company.
- Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı öğrenme*. Ankara Eğitim-Sen Yayınları. 172.
- Hyttinen, H., Holma, K., Toom, A., Shavelson, R. J. ve Lindblom-Ylänne, S. (2014). The complex relationship between students' critical thinking and epistemological beliefs in the context of problem solving. *Frontline Learning Research*, 2(5), 1-25.
- Kaplan, A. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: Durum çalışması. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Koyunlu Ünlü, Z. ve Dökme, İ. (2017). Science teacher candidates' epistemological beliefs and critical thinking disposition. *Eurasian Journal of Educational Research*, 72, 203-220.
- Luft, J. A. ve Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Yılmaz, H. ve Şahin, S. (2011). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 73-88.

S. KURU ÇETİN

Örgütsel Kimlik Metaforu ve Eğitime Yansımaları

Saadet Kuru Çetin¹

Öz

İnsanlar doğar doğmaz kendilerini sosyal bir çevrenin içinde bulurlar. Bu sosyal çevre insanın davranışlarını, beğenilerini yani kimliğini etkilemektedir. Kişisel kimlik kişiler arası ilişkilerde, kişilere ilişkin davranışlar, beğeniler, beceriler, tutumlar ve düşüncelerden meydana gelmektedir (Brown, 1988: 133 Akt Demirbaş, 2003). Ancak, grup ortamında, yeni bir kimlik seçeneği daha vardır; kendimizi bir toplumsal grubun üyesi ve o grubun özelliklerine sahip birisi olarak tanımlayabiliriz. Bu da sosyal kimliği ortaya çıkarır. Sosyal kimlik ise örgütsel kimliğinin bir parçasıdır. Örgüt içinde işgörenlerin kendilerini örgütün bir üyesi olarak tanımlayabilmeleri için kendi kimliklerine, sosyal kimliklerine ve bu kavramları kapsayan örgütsel kimliklerine farklı bir bakış açısıyla bakmaları gerekmektedir. Morgan (1998, 14), bu farklı bakış açısına metafor adını vermekte ve örgüt kuramlarını bir düşünme sistemiyle açıklamaktadır. Yapılan bu incelemede örgütsel kimlik tanımlarından yola çıkarak örgütsel kimlik metaforu açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Kimlik, Örgütsel Kimlik Metaforu, Eğitim

Anahtar Kelimeler: İlkokul, branş öğretmenleri, öğretme süreci.

The Metaphor of Organizational Identity and Its Reflection on Education¹

Abstract

People are involved in a social environment as soon as they are born. People's identities, as well as their behaviors and tastes, are influenced by their social environment. Personal identity is made up of one's interpersonal actions, preferences, talents, and attitudes. (Brown, 1988: 133 as cited in Demirbaş, 2003). We can identify ourselves as a social group member and as someone who has the traits of that group, though, while we are in a group situation. Social identity is revealed in this. Organizational identity includes social identity. The organization's personnel should examine their individual identities, social identities, and organizational identities from a variety of angles in order to define themselves as members of the organization. This alternative point of view is referred to as a metaphor by Morgan (1998, 14) and is used to describe organizational theories using a

S. KURU ÇETİN

thinking system. In this work, the organizational identity metaphor was attempted to be explained using the organizational identity definitions.

Anahtar Kelimeler: Organizational identity, the metaphor of organizational identity, education

Makale Geçmişi	Geliş: 24.06.2022	Kabul:06.07.2022	Yayın:15.07.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Kuru Çetin S..(2022). Örgütsel Kimlik Metaforu ve Eğitime Yansımaları <i>Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), 1 (1) .</i>		

Giriş

İnsan davranışlarını anlamının temel kavramlarından biri kimliktir. Kim olduğumuzu anlamaya çalışmak sadece bireysel bir çaba değildir. Ait olduğumuz gruplarda birbirlerinin kimliklerini anlamak için çaba sarf ederler (Tüzün, 2006). Bu nedenle çalışmanın bu kısmında örgütsel kimlik tanımını daha iyi anlayabilmek için önce kimlik daha sonra da sosyal kimlik tanımlarından bahsedilecektir.

Bireysel düzeyde kimlik, kişinin temel var oluşunu, temel özelliklerini anlatır ve “kişiyi kişi yapan nedir?” (Gioia, Schultz ve Corley, 2002) sorusuna yanıt oluşturur. Kimlikler bireylere benliklerini oluşturan özellikleri sağlar. Bireyin taşıdığı her kimlik bireyin kim olduğu, birey için önemli olanın ne olduğu ve eylemlerini nasıl gerçekleştirdiği ile ilgili belli normlara ve fikirlere kaynak olmaktadır. Kimlik kişinin kendisi çevresi ile ilgili anlamlar geliştirmesi ve kendini sosyal çevre içinde bir yere yerleştirmesi işlevidir (Tüzün ve Çağlar, 2006, 45). Kişilik özelliklerimizi dikkate alarak kendimize ilişkin yaptığımız bu tanımlama,

S. KURU ÇETİN

belirli bir grup ortamında da varlığını sürdürebilir ve belki de grupla güçlü bir uyumsuzluk yaşadığımızda daha da çok belirginleşebilir (Wetherell, 1996:25 Akt Demirbaş, 2003, 3).

Grup ortamında, yeni bir kimlik seçeneği daha vardır; kendimizi toplumsal bir grubun üyesi ve o grubun özelliklerine sahip birisi olarak algılayabiliriz. Kendimizi bir kadın, bir futbol oyuncusu, bir üniversite öğrencisi ve benzeri şekillerde de tanımlayabiliriz (Demirbaş, 2003, 3). Tüm bu tanımlamalarımız sosyal kimliğimizi oluşturur. Sosyal kimlik teorisinde (Henri Tajfel ve Turner, 1985 Akt Ashfort ve Mael, 2004, 134) kişiler kendilerini örgüt üyesi, cinsiyet, yaş gibi çeşitli sosyal kategorilere göre sınıflandırır. Sosyal sınıflandırmanın iki işlevi vardır. Birincisi, bilişsel olarak sosyal çevreyi ayırarak, bireyin diğerlerini tanımlamada sistematik anlam geliştirmesi, ikincisi ise, kişinin kendisini sosyal çevre içinde bir yere yerleştirmesi işlevidir. Sosyal kimlik belli bir insan topluluğuna aidiyetin algılanmasıdır. Sosyal kimlik “ben kimim?” sorusuna yanıt oluşturur. Bireylerin sosyal kimlikleri yalnızca örgütlerden kaynaklanmaz, kişinin dahil olduğu iş grubu, bölümü, yaş grubu gibi diğer unsurların da sosyal kimlik üzerinde etkisi söz konusudur (Mael ve Ashforth, 1995). Bundan dolayı her örgüt üyesinin sosyal kimliği vardır ve örgüt üyelerinin örgüt kimliğine bakış açıları bu sosyal kimlikten etkilenir (Tüzün ve Çağlar, 2006, 48). Örgütsel kimlik sosyal kimliğin belirgin bir parçasıdır. Çünkü insanların örgüt içinde sahip olduğu kimlikler sosyal hayatlarında davranışlarını şekillendirir. Örneğin mesleği öğretmenlik olan bir kişinin sosyal hayatında mesleğine uygun bir şekilde davranması beklenir.

Örgütsel kimlik çalışma alanı, çoklu bakış açısı, çeşitli ontolojik kapsamlar ve epistemolojik bakış açısı içermektedir (Jacobs, Davit ve Heracleous, 2008, 1). Bu yüzden literatürde birbirinden farklı örgütsel kimlik tanımları bulunmaktadır. Yapılan literatür

S. KURU ÇETİN

taramalarında en fazla geçen örgütsel kimlik tanımlarına yer verilmiştir. Örgütsel kimlik kuramcılarının birçoğu Albert ve Whetten'in (1985) örgütsel kimlik tanımını kaynak olarak kullanmışlardır ve birçok araştırmacı Albert ve Whetten'in (1985) örgütsel kimlik tanımlarını dayanak alarak kendi teorilerini ortaya koymuşlardır (Gioia, Schulltz ve Corley, 2000, Akt Hatch ve Schulz, 2005). Albert ve Whetten (1985), örgütsel kimliği örgüt üyelerinin örgütün merkezi, asli, temel, süregelen veya devam eden, zaman içinde örgütte kalan, farklı, benzersiz nitelikleri olarak tanımlamışlardır. Hall ve diğerleri, (1970 Akt Tüzün ve Çağlar, 2006, 48) örgütsel kimliği; birey ve örgüt değerlerinin bütünleşmesi olarak tanımlamaktadırlar. Hatch ve Schultz (2005) örgütsel kimliği “örgüt üyelerinin örgütle anlamlı ilişkiler, bağlılık oluşturan bilişsel ve duyuşsal yapılar” olarak tanımlarlar. Puusa, (2006) ise örgüt kimliği olgusal anlamda, örgütün temel özelliklerini kapsamı olarak tanımlamaktadır. Örgüt kimliğini, örgüt çalışanlarının davranışlarını, örgütsel iletişim biçimlerini ve felsefesini içeren bir kavram olarak tanımlayabiliriz.

Örgütsel kimlikle ilgili en kapsamlı tanım Patchen (1970 Akt Tüzün ve Çağlar, 2006, 48) tarafından yapılmış, Patchen (1970; 155 Akt Tüzün ve Çağlar, 2006, 48) örgütsel kimlik terimini; (1) örgütle dayanışma hissi, (2) örgüt için davranışsal ve bilişsel destek oluşturma, (3) diğer örgüt üyeleri ile ortak özellikleri algılama şeklinde tanımlamıştır. Örgütsel kimlik tanımlarında farklılıklar olmasına rağmen, tüm tanımlar, örgüt üyesinin, örgütsel üyeliğe bilişsel (örgütün bir parçası olarak hissetme, örgütsel değerlerle içleşme ya da bütünleşme) ve duyuşsal (örgüt üyeliğinden onur duyma) perspektiften baktıklarının bir göstergesidir.

Örgüt bir topluluk ve birlik olma anlamını taşıırken, kimlik ise, “biz kimiz?” sorusuna cevap veren bir kavramdır. Ayrıca örgütlerde önemli işlevlerin gerçekleşmesini sağladığı için

S. KURU ÇETİN

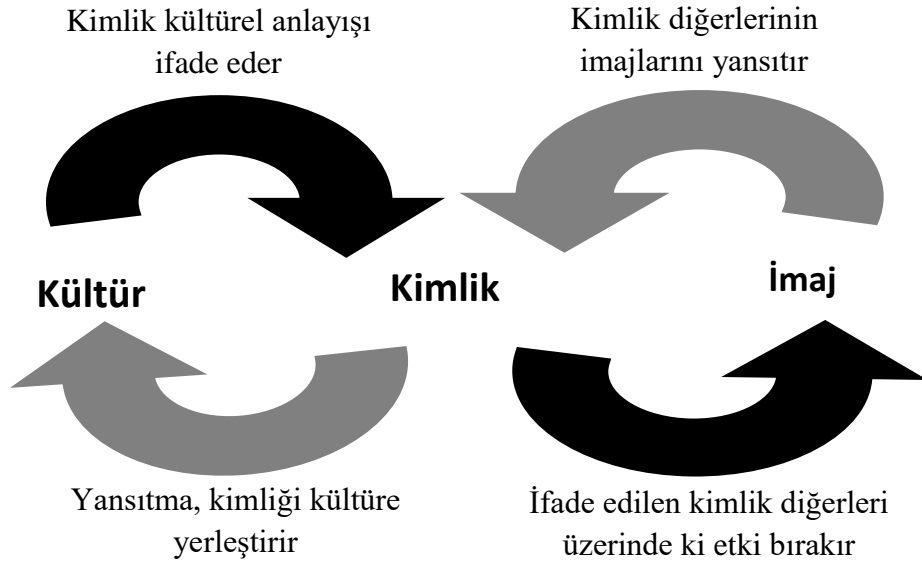
kimlik, örgütlerin devamını sağlayan bir unsurdur. Söz konusu örgütsel işlevler (DesAntics,1984 Akt Tüzün, 2006, 65);

- Koordinasyon ve farklı yerlerde çalışan örgüt üyelerinin denetimi,
- İş gruplarının işleyişi,
- Kişinin yüklendiği rolün haricinde yardım edici davranışlara teşvik etme,
- Örgüt için değerli çalışanları örgüt içinde tutma olarak tanımlanmaktadır.

Hatch ve Schultz (2005) örgütsel kimliğin örgüt içi ve örgüt dışı tanımlarının nasıl olduğunu anlayabilmek için, örgütsel kimliğin kültür ve imaj ilişkisinin kuramsallaştırılması gerektiğini savunmaktadırlar. Hatch ve Schultz (2005), çalışmalarında kimliği, kültür ve imaj ile bağlantısını açıklayan dört süreçle modellemişlerdir. Şekil-1’de görüldüğü gibi Hatch ve Schulz’ın, (2005) “Örgütsel Kimlik Dinamikleri” adını verdikleri bu modelde söz edilen dört süreç şunlardır:

- İkizleme (mirroring), diğerlerinin imajında kimliğin ikizlenmesi süreci,
- Yansıtma (reflecting), kültürel anlayışı kimliğin içermesi süreci,
- İfade Etme (expressing), kültürün kimliği ifade etme süreci,
- Etkileme (impressing), kimlik ifadesinin diğerlerini etkilemesi süreci.

S. KURU ÇETİN



Şekil-1: Örgütsel Kimlik Dinamikleri

Kaynak: Hatch, M. Ve Schultz, M.(2005). The Dynamics of Organizational Identity, *Publicado Organalmente Na Reviste Human Relations*, 55, 989-1018

Bouchikhi ve Kimberly (2003 Akt Tüzün, 2006, 45) örgütsel kimliğin “uyarlanabilir yetenekle ilgili temel sıkıntı” olabileceğini vurgulamış ve örgütsel kimliğin neden önemli olduğunu açıklarken dört temel alanın altını çizmişlerdir. Bunlar:

- Bireyler kişisel kimliklerinin çoğunu çalıştıkları örgütlerden alırlar.
- Örgütün kimliği, örgütün temel öğelerinin ne kadar değişebileceği ya da aynı kalacağı ile ilgili sınırları belirler.

S. KURU ÇETİN

- Örgütsel kimlik, örgüt üyelerinin dünyayı nasıl algıladıklarını ve konuları nasıl çerçevelediklerini şekillendirir.
- Örgütün kaynaklarının ve gücünün iç ve dış paydaşlar arasındaki dağılımını etkiler.

Sonuç olarak bireylerin taşıdığı her kimlik bireyin kim olduğu, birey için önemli olanın ne olduğunu tanımlar. Her örgüt üyesinin sosyal kimliği vardır ve örgüt üyelerinin örgüt kimliğine bakış açıları bu sosyal kimlikten etkilenmektedir.

Örgütsel Kimlik Metaforu

1980'lerin başında örgüt çalışmalarında, örgütsel kimlik ve örgüt kültürü gibi kavramlar ön plana çıkmış, örgütsel yaşama büyük ölçüde merak artmıştır(Cornelissen, 2002, 760). Araştırmacıların çalışma alanlarında kimliğin çok çabuk şekilde göze çarpan bir metafor olmasının nedeni sadece araştırmacıların bu alana olan ilgilerinden değil, bu metaforun örgüt içindeki işgörenlerin birbirlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmasından dolayıdır(Gioia, Schult ve Corley, 2002, 270).

Örgütsel kimlik ile ilgili önemli makalelerden birini yayınlamış olan Albert ve Whetten(1985), hem örgüt hem de kimlik fikirlerinin metafor olarak sunulabileceğini ortaya atmışlardır. Bu makaleden sonra örgütsel kimlik metaforu, örgüt yaşamının sembol ve ideal ölçülerini yakalamak ve açıklamak için bir araç olarak çok fazla akademik ilgi çekmiştir (Cornelissen, 2002, 760). Gioia, Schult ve Corley, (2002, 270) bu fikri bir adım daha ileri götürüp örgütsel kimlik metaforunun beyin metaforu, kültür metaforu ve politik sistem

S. KURU ÇETİN

metaforu gibi bir çok metafordan çok daha faydalı bir metafor olduğunu iddia etmişlerdir.

Örgütsel kimlik metaforu, “örgütsel kimlik” tanımlaması ve sistemli davranış seti arayışı olarak bilinen, örgütü belirli özellikleriyle açıklamaya yarayan bir kimlik sistemine işaret etmektedir. Örgütlerin kimliğinden söz etmek, örgütleri, makine, beyin, organizma ve benzeri biçimlerde metaforik benzetmeler kullanarak görmeye benzemektedir (Cornelissen, 2002). Örgütsel kimlik, örgüt üyelerinin örgütlerini nasıl algıladıklarını, örgütlerine yönelik ne hissettiklerini ve ne düşündüklerini tartışmak ve analiz etmek için geliştirilen bir metafordur (Tüzün ve Çağlar, 2006).

Örgüt kimliğini doğrudan değerlendirmek zordur; çünkü örgüt kimliği soyuttur, çok yönlüdür. Örgütlerin, örgüt üyelerinin her birisi için özgün bir anlamı vardır. Örgüt üyeleri, örgütlerinin iyi ya da kötü, zayıf ya da güçlü, durağan ya da diri olduğunu düşünebilirler. Örgüt kimliği, aynı zamanda üyelerce kurgulanan metaforik imajlarla da yaşatılabilir. Metaforik olarak, örgütlerin bilgisayarlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir; zira tüm bileşenleri bir bütün olarak sorunsuz çalışmak üzere bir araya getirilmiştir (Taber, 2008).

Dukerich, örgüt kimliğini iki ayrı biçimde açıklamıştır. İlki, örgüt üyelerinin örgütün imajı ile ilgili algısı ve ikincisi de örgüt dışındakilerin örgütle ilgili algısının bir değerlendirmesidir. Dukerich, Dutton ve Harquill (1994 Akt Lievens, Hoyer ve Anseel, 2007), örgütün içinde bulunan kişilerin kişisel imaj algılarını, “örgütün algılanan kimliği” olarak açıklamış ve “örgüt kimliğini” çalışanların iş yerlerine yükledikleri ayırt edici, belli başlı ve sürekli özellikler olarak görmüşlerdir. Örgüt dışındaki kişilerin örgüte ilişkin imajı ise, örgütün pozitif ya da negatif dış değerlendirmesi olarak açıklanmıştır.

S. KURU ÇETİN

Sosyal psikoloji terimlerine bakıldığında, örgüt kimliğinin örgütün klişe tutumlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Klişelerin üç özelliğinden birisi, belirli sosyal grup ve topluluklar ile ilişkilendirilmesi; ikincisi, sosyal olarak uyumlu davranışlar için bir temel oluşturması; üçüncü ise potansiyel olarak hareketli olmalarına karşılık durağan biçimde karakterize edilmiş olmasıdır. Örgüt kimliğinin klişe olarak önemli bir özelliği, sadece başkalarını değil, örgütün kendisi ve kendi davranışları ile ilgili bilgi sağlamada kullanılmasıdır (Haslam, Postmes ve Ellemers, 2003). Örneğin, “Y örgütünün üyeleri gelenekseldir, işyerinde resmi ilişkiler kurarlar ya da muhafazakârdırlar” gibi ifadeler örgütün kendisini tanımlamak, kendisi ile ilgili dışarıya bilgi sunmak için kullanılabildiği gibi farklı bir örgüt ile ilgili genelleme ya da klişe yargılara ulaşmak için de kullanılabilir.

Cornelissen, (2006, 693–696) örgütsel kimlik metaforunun imaj-şemaları ile ilgili çalışmasında, farklı araştırmacıların örgütsel kimlik metaforu ile ilgili imaj-şemalarını ortaya çıkarmıştır. Tablo-1’de gösterilmekte olan bu imaj şemaları farklı araştırmacılar tarafından farklı araştırma gelenekleri benimsenerek ortaya konmuştur. Bu araştırmacılar örgütsel kimlik metaforunda kimlik ve örgüt imaj-şemalarını farklı şekillerde yorumlamışlardır.

Bu araştırma gelenekleri; ‘örgütsel iletişim’ (5 makale), ‘örgütsel davranış’ (21 makale), ‘kavramsal yapı’ (28 makale), ‘söylemsel psikoloji (10 makale), ‘kavramsal teori’ (11 makale), ve ‘sosyal kimlik’ (6 makale)’dir (Gioia, 1998; Gioia ve diğerleri, 2000, 2002; Haslam et al., 2003; Whetten and Godfrey, 1998; Whetten ve Mackey, 2002 Akt Cornelissen, 2006,693-696).

Tablo-1 Örgütsel Kimlik Metaforunun İmaj Şemaları

S. KURU ÇETİN

Geleneksel araştırma	Örgütün imaj şeması	Kimliğin imaj şeması	Anlamın ortaya çıkışı	Referanslar
Örgütsel İletişim	Örgütlerde ve dil aracılığıyla oluşturulan	Kimlik içinde dil mevcuttur.	Örgütsel kimlik örgüt için müşterek bir konuşma sanatıdır.	Cheney(1991), Levitt ve Nass (1994), Taylor (1999), Taylor ve Cooren (1997)
Örgütsel davranış	Psikolojik bir sistem olan örgüt karakteristik özelliklerden meydana gelmiştir(yeterlilik, ürün, yetenek....)	Kimlik bir bireyin benzersiz ve kendine özgü karakteristik özellikleri barındırır.	Örgütsel kimlik, tutarlı, kararlı ve özgürlüğü sağlayan bir şirketin kendine özgü karakterleri ve özellikleri ile adlandırılır.	Larçon ve Reitter (1979), Albert ve Whetten (1985),Kogut ve Zander (1996), Balmer ve Greyser (2002)
Kavramsal yapı	Kavramsal bakış açısıyla örgüt, bilgileri tarar, değiştirir, filtreler ve düzenler	Anlam verme ya da çerçeveleme sürecinde “kim olduğu”	Örgütsel kimlik, kendi kendine başvuran bilişsel bir çerçeve ya da anlam verme için algısal bir bakış açısidir.	Dutton and Dukerich (1991),Elsbach ve Kramer(1996), Gioia ve Thomas(1996), Dukerich, Golden ve Shortell (2002)
Söylemsel psikoloji	Örgüt, işgörenleri tarafından dil ve anlam verme şeklinde yapılandırılmıştır.	Kimlik, bir sosyal içerikte konuşma ve söylemlerde aktörler arasında kararsız bir şekilde yapılandırılır.	Örgütsel kimlik, ortak anlamın söylemsel ifadesidir ve sosyaldir.	Maguire et al. (2001), PhillipsVe Hardy (1997),Humphreys ve Brown(2002a, 2002b)
Kavramsal teori	Kuramsal alanlarda örgüt bir aktördür.	Kimlik sosyal anlam içinde sembolik olarak canlandırılır.	Örgütsel kimlik, sembolik bir ifadedir ve örgüt tarafından çevresinden ayrı düşünülmemeyen bir aktör olarak kabul edilir.	Czarniawska ve Wolff(1998), Lounsbury ve Glynn (2001), Hatch veSchultz (2002), Glynn veAbzug (2002), Fiol (2001), Glynn (2000)
Sosyal kimlik	Örgüt teamülleri, üyelerin örgüte ortaklaşa yükledikleri anlamların ve sergiledikleri davranışların ürünüdür..	Kimlik, gruplardaki bireylerin kategorilere ayrılması ve onların arasındaki sosyal kıyaslama ile kurulur.	Örgütsel kimlik, grup bilişi ve bağlanmış davranışların paylaşımında bulunur.	Ashforth ve Mael (1989),Hogg ve Terry (2000), Haslam digerleri (2003)

Kaynak: Cornelissen, J. P. (2006). Metaphor and the Dynamics of Knowledge in Organization Theory: A Case Study of the Organizational Identity Metaphor. **Journal of Management Studies** 43:4 June

Tablo-1’de örgütsel kimlik metaforunda geçmekte olan kimlik ve örgüt imaj-şekilleri farklı araştırma geleneklerinde farklı şekillerde metaforlaştırılmıştır. Bundan dolayı örgüt

S. KURU ÇETİN

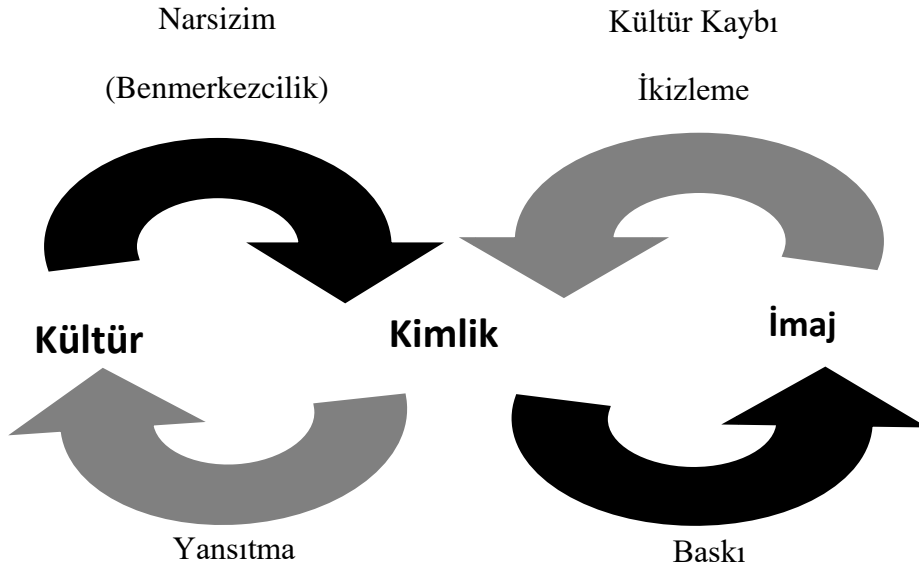
kavramı farklı imaj- şemalarına yol açmaktadır ve örgüt için oluşturulmuş her farklı imaj-şeması için bu imaj- şemasına uyumlu bir kimlik imaj-şeması bulunmaktadır. Sonuç olarak Cornelissen'nin (2006) çalışmasında da görüldüğü gibi literatürde bile bir ortak nokta bulunamazken, örgütlerin hangi açılardan örgütsel kimlik metaforunu kullanacakları sorusu akıllara gelmektedir.

Örgütsek Kimlik Metaforunun Güçlü ve Zayıf Yönleri

Tüm kavramların güçlü ve zayıf yanları olduğu gibi örgütsel kimlik metaforunun da güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Örgütsel kimlik metaforu 1980'lerin başından itibaren araştırmacılar tarafından birçok kez araştırılmış bir konu olmasına rağmen genel olarak güçlü yönlerine atıfta bulunulmuştur(Albert ve Whetten, 1985; Cornelissen, 2002; Haslam, Postmes ve Ellemers, 2003; Cornelissen, 2006; Hatch ve Schultz, 2005; Tüzün ve Çağlar 2006). Albert ve Whetten (1985) örgütsel kimlik metaforunun güçlü yönlerini, örgüt üyelerinin örgütün merkezi, asli, temel, süregelen ve var olan zaman içinde örgütte kalan, farklı ve benzersiz özelliklerine olan inancı olarak tanımlamışlardır.

Hatch ve Schultz (2005), örgütsel kimliğin dinamiklerine ilişkin geliştirdikleri modelde, örgütsel kimliğin zayıf yönü olarak örgütsel narsizm(benmerkezcilik) ve kültür kaybindan bahsetmişlerdir. Hatch ve Schultz (2005), şekil-2'de ortaya çıkan olayı ise yapı değişimindeki potansiyel işlev bozuklukları olarak tanımlamışlardır.

S. KURU ÇETİN



Şekil-2: Örgütsel Kimlik Dinamikleri ve Potansiyel İşlev Bozuklukları

Kaynak: Hatch, M. Ve Schultz, M.(2005). The Dynamics of Organizational Identity,

Puclicado Organalmente Na Reviste Human Relations, 55, 989-1018

Bazı örgütler, kimliklerini her ne pahasına olursa olsun sahnelemeye ve ayakta tutmaya kararlıdır. Benmerkezci örgütler adı verilen bu örgütler kendilerine ilişkin dar tanımların etrafına sınırlar çizer ve bu dar alanda kendi çıkarlarını korumaya çalışırlar. Benmerkezci bir kimlik anlayışı, gerçekçi olmayan kimlikleri ayakta tutma ya da bir parçası olduğu bağlamın önemli öğelerini yok edecek kimlikler yaratma gibi iki olumsuz sonucu doğurur (Hatch ve Schultz, 2005, 129). Bu sonuçlardan birincisine verilebilecek bir örnek kendilerini “saatçi” ve “daktilocu” olarak gören ve teknolojik gelişmelere rağmen ürünlerini geleneksel teknolojilerle üretmeye devam eden bir çalışanların, kendilerine uygun ve gerçekçi bir kimliğe sahip

S. KURU ÇETİN

olmadıklarını anlamamalarıdır. Sadece kar amacı güderek kendi bağlamını, diğer bir deyişle çevreyi ve sosyal yaşamı dikkate almayarak zehirli madde üreten bir firmanın durumu da ikinci sonuç örnelemektedir (Morgan 1998, 288–289). Benmerkezci örgütler, dar anlamda tanımlanmış kimliklerine odaklanarak varlıklarını sürdürmeye çalışan örgütlerdir. Sorunun kaynağı, kendilerini yaratan ve tarihlerindeki başarıları temsil eden kimlikten vazgeçmenin oldukça zor olması olabilir. Oysaki bir kimlik belirli bir süre için örgütsel gelişimin itici gücü olsa da bir süre sonra bu kimlikler dönüşüm için engel yaratabilir. Bu yüzden örgütler, geleneksel kimliklerini yeniden biçimlendirerek kendisine ve bütün olan sisteme ilişkin yeni bir kimlik anlayışı oluşturarak büyük atılımlar yaratabilir (Tüzün ve Çağlar, 2006, 55).

Örgütsel kimlik metaforunun zayıf yönlerine ilişkin diğer bir makale ise Jeyavelu'nun (2007) “Örgütsel Kimliğin Karanlık Yönü” adlı makalesidir. Bu makalede örgütsel kimliğin dört karanlık tarafından bahsedilmektedir. Bunlar; (1) Takıntılı birleşme, (2) Takıntılı farklılaşma, (3) Bireysel-örgüt kimliğinin birleşmesi, (4) Örgüt kimliği, imajı ve ününün kısır döngüsü'dür (Jeyavelu, 2007, 89–94).

Takıntılı birleşme, bir örgütün merkezi, devamlı, farklı karakteristiklerine oldukça bağlı ve tek bir kimlik üzerinde birleştiği zaman ortaya çıkar. Kimlik, örgütte ikonik bir durumda gerçekleşir. Örgüt üyeleri kişisel gönüllülüklerini kabul ederek sosyalleşirler. Güçlü ve baskın bir kimlik, örgütü kriz altında yönlendirir, uzun dönemli kararlar alabilir, çevre ve paydaşların beklentilerini ve çevredeki belirsizlikleri yönetir. Ancak, tek bir kimlik sonucunda;

- Örgütte tek bir yönetim görüşü, örgütün kimliğini, örgütün vizyonunu ve örgütün kültürünü kabul etmede “biz kimiz”, “varlığımızın amacı ne” ve “burada yaptığımız

S. KURU ÇETİN

şeyleri nasıl yaparız” gibi sorulara neden olur.

- Mevcut durumun korunmasına karşı güçlü bir istek vardır. Durağanlık, değişime karşı direnç ve çevresel değişime uyum sağlamada yetersizlik oluşur.
- Örgütteki farklı görüşlere karşı hoşgörüsüzlük olduğundan yaratıcılık, yenilik ve girişimcilik düşüktür.

Takıntılı farklılaşma, bir örgütün kendisini ve kimliğini seçkin saydığı görüşte ortaya çıkar. Örgüt kimliği, diğer örgütlerden farklılaşmasına neden olur. Farklılaşma süreci diğer örgütlerle benzerlikleri yoluyla kategorileşmeyi içerir ve kategorik bir kıyaslama sunar. Kimlik aynı zamanda örgütün ayırt edilmesinde geniş bir işleve sahiptir. Sadece diğerlerinden farklılaşma değil aynı zamanda “özel” olarak ayırt edilmedir.

Ayırt edilme işlevi örgütte imaj, umut, gelişme ve büyüme sağlar. Ayrıca örgütün üyelerinin hizmet ve genel işlerin üstesinden gelmelerini sağlar. Ancak örgüt mevcudiyetinin amacı örgütü özel ya da ayırt edilebilir tutma olduğu zaman takıntılı farklılaşma oluşur. Bu durumda örgütün stratejileri, örgütler arası etkileşimler, paydaşların yönetimi ve çevrenin yönetimi konularında örgütün kendisini diğerlerinden ayırt etme yönünde ilerler. Takıntılı farklılaşma da;

- Kaynakların boşa kullanımı (finansal, insan).
- Örgüt yapısı, sistemi ve iş süreci etkililikten ziyade ayırt edilebilirliğe göre tasarlanır.

Bireysel - örgüt kimliğinin birleşmesinde, çok fazla güçlü örgüt kimliği bazen bir bireyin kimliği ile birleşir. Bu, özellikle genç bir örgütte bir kurucunun olmasında gözlenir. Bir örgüt

S. KURU ÇETİN

eğer güçlü bir girişimci tarafından kurulmuşsa o örgüt bireyin kimliğini alma eğilimindedir. Birçok merkezi, devamlı, farklı karakteristiğinin kurucu tarafından getirilenlerden olması muhtemeldir. Çünkü kurucunun vizyonu örgüte rehberlik sağlar. Örgütün kimliği sosyal olarak inşa edilmesinden ziyade kurucunun kimliği ve yansımalarının bir sonucu oluşur. Birey ve örgüt kimlikleri arasındaki farkı ayırt etmek zordur. Bu farklılık şu şekilde çıkarılabilir (Jeyavelu, 2007, 89–94);

- Liderliğin değişimi
- Örgütün hayat döngüsünde düşük seviyelerde sıkışıp kalma eğiliminde olması
- Profesyonellik eksikliği

Örgüt Kimliği, İmajı ve Ününün Kısır Döngüsü; örgüt kimliği, yansıtılan imaj ve ün birbirleriyle ilişkilidir. Örgüt kimliği sosyal olarak inşa edilir. Yansıtılan imaj örgüt yoluyla paydaşlarla ve çevreyle iletişimidir. Yansıtılan imaj kimlik ile aynı olabilir ya da farklı olabilir. Örgüt içerisindeki baskın bir grup ya da yönetici tarafından bir seçim yapılır. Ün, örgütün yansıtılan imaj üzerine çevresel geri bildirimdir. Bu üçü normal koşullar altında dengelidir.

Eğer paydaşlar ve örgüt kimliğinin ifade edilmesi arasında uyumsuzluklar varsa bile, örgüt yöneticileri ünün sürekliliğini sağlamak için örgüt imajının etkin yönetimine sadece özel kimlik yönlerini yansıtarak başvururlar. Eğer kimliğin ifade edilmesi ve yansıtılan imaj uyumlu değilse ün yönetimi kısır bir döngü haline gelir. Bu kısır döngü kimliğin ifadesi ve ünün daha da açılması ile sonuçlanır (Jeyavelu, 2007, 89–94). Bunun sonucunda;

- Yanlış iletişim boyunca yanlış tanıtmaya

S. KURU ÇETİN

- Yanılmazlık hissi oluşturur, yanlış karar verme ve hatalı kararlar alma gerçekleşir.
- Etik olmayan ve yasal olmayan davranışlar örgütte yerleşir.
- Ün yönetimi, mevcudiyetin tek bir amacı olur.

Çalışmanın bu aşamasında örgütsel kimlik metaforunun güçlü ve zayıf yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak örgütsel kimlik metaforunun güçlü yanlarının yanında zayıf yanlarının bilinmesi bu metaforu benimseyen yöneticilerin örgüt ile ilgili kararlar alırken daha etkili sonuçlara ulaşmalarında yardımcı olacaktır.

Örgütsel Kimlik Metaforunun Eğitim Örgütlerine Uygulanması

Eğitim örgütlerine temel ve yaygın bakış açısı, eğitim örgütlerinin rasyonel, bürokratik ve amaca dönük varlıklar olduğu yönündedir (Balcı, 2008,170). Nitekim Şişman ve Taşdemir (2008) sürekli değişen, dinamik bir dünyada, eğitim ve okul sistemlerinin, birtakım değişim ve yeniliklerden etkilenmesinin kaçınılmaz olduğunu ve bu nedenle özellikle geçen yüzyılın son çeyreğinde birçok ülkede eğitim ve okul sistemlerinde yeniden yapılanma konusunda çalışmalar yapıldığını belirtmektedirler. Bu çalışmaların tümü eğitim örgütlerindeki örgütsel kültürü geliştirmek için bir yoldur (Gizir, 2008, 185). Hatch ve Schultz'da (2005), belirttiği gibi örgütsel kimlik metaforunda kültür, örgütsel kimlik dinamikleri içinde geçmektedir. Alas ve Vadi (2003 Akt Gizir, 2008, 186), ortaklaşa yapılan bu öğrenmenin ortak deneyimleri içeren tarihsel bir sürece sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Bu süreç aynı zamanda kişilere ortak bir kimlik kazandıran kültürün oluşturulması sürecidir. Ortak kimlik sosyal kimlik teorisinin başlangıç noktasıdır. Sosyal kimlik teorisinde (Henri ve Turner, 1985 Akt Demirtaş, 2003) kişiler kendilerini örgüt üyesi, cinsiyet, yaş gibi çeşitli sosyal kategorilere göre

S. KURU ÇETİN

sınıflandırılır. Örgütsel kimlik sosyal kimliğin belirgin bir parçası (Tüzün ve Çağlar, 2006, 48) olduğundan dolayı eğitim örgütleri için de örgütsel kimlik önemli bir kavramdır.

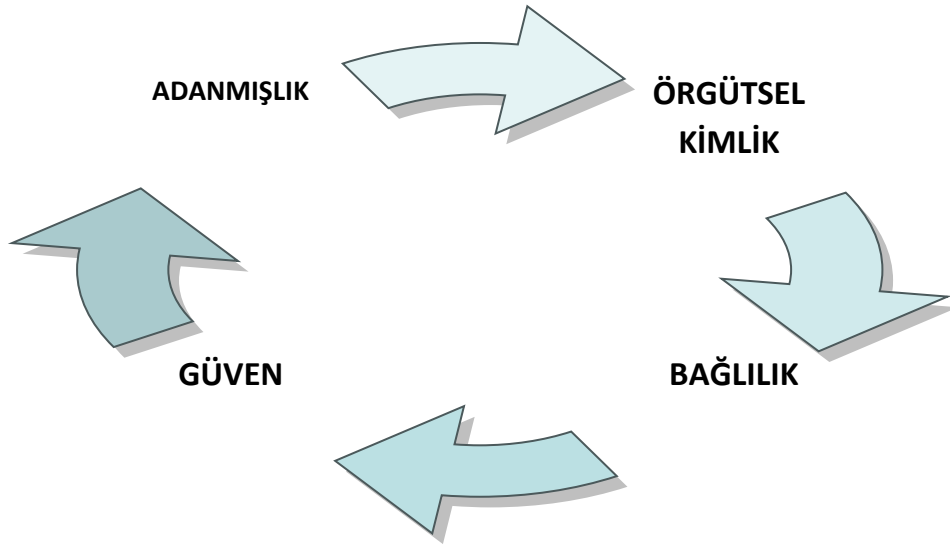
Farklı bir açıdan bakacak olursak, kimlik örgütlerde önemli işlevlerin gerçekleşmesine olanak sağladığı için örgütlerin devamını sağlayan bir unsurdur. Söz konusu örgütsel işlevler şunlardır (DesAntics,1984 Akt Tüzün, 2006, 65)

- Uyum sağlama ve farklı yerlerde çalışan işgörenlerin denetimi
- İş gruplarının işleyişi
- Kişinin yüklendiği rolün haricinde yardım edici davranışlara teşvik etme
- Örgüt için değerli çalışanları kaybetmeme.

Bu işlevler eğitim örgütleri için de geçerlidir. Özellikle “Uyum sağlama” yönetim süreçleri içine de girdiğinden dolayı önemli bir yere sahiptir (Bursalıoğlu, 2002, 121). Örgütsel kimlik kavramının incelediği konulardan birisi de örgüt içindeki güven kavramıdır. Güven, insanları psikolojik açıdan bir arada tutan, onlara emniyette oldukları duygusunu veren ve tüm insan ilişkilerinin temelinde yer alması gereken bir unsurdur (Ünsal, 2004 Akt Yılmaz, 2009, 2). Eğitim örgütleri açısından güven ayrı bir önem taşımaktadır. Tshanmen, Moran ve Hoy’a göre (1998 Akt Yılmaz, 2009, 3) okulda başarıyı yakalayabilmek, öğretmenler ile yöneticiler arasında sağlıklı ilişki ve eğitimsel açıdan daha iyi bir ortam oluşturmak için güven önemlidir. Okulda güveni oluşturmanın beş temel ölçütü vardır. Bunlar, yardım severlik, güvenilirlik, yetkinlik, dürüstlük ve açıklıktır. Kochanek, (2005 Akt Yılmaz, 2009,4) güvenilir bir okul ortamı, öğretmenleri

S. KURU ÇETİN

daha iyi bir öğrenme ortamını nasıl sağlayabileceklerini düşünmelerini sağlar. Örgütsel kimlik metaforu da burada devreye girmektedir. Puusa ve Tolvanen (2006)'nın yapmış olduğu çalışmada örgütsel kimlik, örgütsel benimseme, bağlılık ve güven kavramlarının birbirleri ile sıkı bir şekilde ilişkili olduğunu sonucuna ulaşımlardır. (Şekil-3).



Şekil-3 Örgütsel Kimlik ve Güven Arasındaki İlişki

Kaynak: Puusa, A. ve Tolvanen, U.(2006).Organizational Identity and Trust.

EJBO Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies. (11): 2

Sonuç olarak eğitim kurumlarında kimlik, sosyal kimlik, güven, kültür gibi kavramlar örgütün devamını sağlamak ve zamana ayak uydurmak için önemli kavramlardır. Örgütsel

S. KURU ÇETİN

kimlik metaforunun da temelini oluşturan bu kavramlar eğitim örgütlerine uygulandığı takdirde öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler okullara farklı bakış açıları ile bakacaklardır.

Sonuç

Örgütsel kimlik metaforu ile ilgili araştırmalar çok eskiye dayanmamakla birlikte, örgüt kültürü ve örgütlerin görünüşleri gibi kavramların önem kazanması ile örgütsel kimlik metaforu da önem kazanmaya başlamıştır. Bunun nedeni örgütlerin toplumsal açık sistemler olmalarıdır. Örgütler çevrelerinden girdi alırlar, bu girdi ne kadar iyi olursa örgütlerin yaşamları o derece uzar. Örgüt kimliği tam burada devreye girmektedir. Bunun nedeni bir örgütün kendisini nasıl tanıttığı ve dış çevrenin örgütü nasıl algıladığıdır. Aynı zamanda işgörenler tarafından örgütsel kimlik duygusunun kazanılması örgüt amaçları ile işgörenlerin amaçlarının bütünleşmesini sağlayacaktır.

Her ne kadar araştırmacılar arasında örgütsel kimlik metaforunda tam bir birleşme olmasa da bir örgütsel kimlik metaforuna farklı bakış açıları aslında bu metaforun ne kadar zengin olduğunun bir göstergesidir. Bunun nedeni farklılığın farklı yaklaşımlarla araştırılabildiğidir ve araştırmaya farklı lensler farklı problemler üretecektir (Balci, 2008, 184).

Kaynaklar

Albert, S. ve Whetten, D. A. (1985). Organizational Identity. **Research in Organizational Behaviour**, (7), 263-295.

S. KURU ÇETİN

- Ashfort B.E ve Mael, F. (2004). Social Identity Theory and Organization. (Edit Hatch, M. Ve Schultz, M). **Organizational Identity**. Norkfolk: Oxford Management Readers.
- Balcı, A. (2008). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açılıarı: Kuram ve Araştırma İlişkisi. (Edit Ali Balcı). **Örgüt Mecazları**. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Burasalioğlu, Z.(2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar**.(12. Basım). Ankara: PegemA
- Cornelissen, J. P. (2002). On the “Organizational Identity” Metaphor. **British Journal of Management**, (13), 259–268.
- Cornelissen, J. P. (2006). Metaphor and the Dynamics of Knowledge in Organization Theory: A Case Study of the Organizational Identity Metaphor, **Journal of Management Studies** .43(4) June
- Cornelissen, J. P ve Kafouros, M. (2008). Metaphors and Theory Building in Organization Theory: What Determines the Impact of a Metaphor on Theory? **British Journal of Management**, 9(19), 365–379.
- Demirtaş, H. A.(2003) Sosyal Kimlik Kuramı, Temel Kavram ve **Varsayımlar İletişim: Araştırmaları**,1(1): 123–144
- Gioia, A. D.; Schultz, M ve Corley, G. K.(2002). On Celebrating the Organizational Identity Metaphor: A Rejoinder to Cornelissen, **British Journal of Management**, (13), 269–275.
- Gizir, S.(2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4 (2), Aralık, 182–196.

S. KURU ÇETİN

- Haslam, S. A., Postmes, T. Ve Ellemers, N. (2003). More Than A Metaphor: Identity Makes Organizational Life Possible. **British Journal of Management**, (14), 357–369.
- Hatch, M. Ve Schultz, M.(2005). The Dynamics of Organizational Identity, **Puublicado Orgonalmente Na Reviste Human Relations**, (55), 989–1018
- Jellinek, M. L., Smircich, L. ve Hirsch, P. (1983). Introduction: A Code of Many Colours. **Administrative Science Quarterly**, 28(3), 331–338.
- Jeyavelu, S. (2007). The Dark Side of Organizational Identity. **International Marketing Conference on Marketing & Society** 8-10 April.
- Lieves, F., Hoye, G.V. ve Anseel, F.(2007). Organizationaş Identity and Employer. **British Journal of Management**, (18), 45-59
- Mael, F., & Ashforth B.E. (1995). Loyal from day one: Biodata organizational identification, and turnover among newcomers, **Personnel Psychology**, (48), 309- 333.
- Morgan, G. (1998). **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**. (Çev: Gündüz Bulut ve Zülfü Dicleli). İstanbul: MÜ-KA Matbaacılık.
- Puusa, A. (2006). Conducting Reseach on Organizational Identity. **EJBO Electronic Jounal of Business Ethics and Organization Studies**, 11(2). 24–28
- Puusa, A. ve Tolvanen, U. (2006). Organizational Identity and Trust. **EJBO Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies** .11(2)
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). **Türk eğitim sistemi**. Pegem Akademi: Ankara.
- Jacobs, J. C., Davit. O. ve Heracleous, L, Constructing Organizational Identity Through Embodied Metaphors **Academy of Management Proceedings**. 1–6.

S. KURU ÇETİN

- Taber, T. D. (2008). Using Metaphors To Teach Organization Theory. **Journal of Management Education**, 31 (4), 541–554.
- Tüzün, İ. K. (2006) **Güven, Örgütsel Kimlik Özellikleri Ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkin; Görgül Bir Çalışma**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Tüzün, İ. K. ve Çağlar, İ. (2006) Güven, Örgütsel Kimlik Özellikleri Ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkin; Görgül Bir Çalışma, **15. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı**
- Yılmaz, E. (2009).**Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması**.[Http://Www.Sosyalbil.Selcuk.Edu.Tr/Sos_Mak/Makaleler/Ercan%20YILMAZ/567-580.Pdf](http://Www.Sosyalbil.Selcuk.Edu.Tr/Sos_Mak/Makaleler/Ercan%20YILMAZ/567-580.Pdf)



Önsöz

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), Türkiye ve uluslararası bilim dünyasında eğitimle ilgili bilimsel çalışmaları yayınlamak amacıyla kurulmuş bilimsel, etik ve insani değerlere uygun bir felsefeyi pusula edinmiş bir dergidir. 30 Aralık 2021 tarihinde yayın hayatına başlayan UEMAD'da Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanlarının tüm alt bilim dallarından en iyiye ulaşmayı hedefleyen öncü çalışmalara yer verilmeye başlanmış ve bundan sonrada yer verilecektir.

Dergimizin ikinci sayısında, farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla beş adet makaleyi yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, daha önceki sayılarımızda olduğu gibi yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir. Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makalenin değerlendirme süreci devam etmektedir. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), uluslararası hakemli bir dergidir. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm

Dergimizin eğitim dünyasına yararlı ve hayırlı olması dileklerimizle...

Eş Editörler

Dr. Bilgen KIRAL ve Dr. Saadet KURU ÇETİN

15 Temmuz 2022

Türkiye

S. Yiğit, A. Usta, ve B. Şenler

Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Farkındalıkları ile STEM Uygulamaları Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi¹

Seda Yiğit², Ayşegül Usta³, Burcu Şenler⁴

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamaları öz-yeterlik inançları düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma ilişkisel tarama yönteminde tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen iki devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 282 (214 kadın, 68 erkek; ortalama yaş 21.83) sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ölçmek amacıyla Çevik (2017) tarafından geliştirilen FeTeMM Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının STEM uygulamaları öz-yeterlik inançları ise Yaman, Özdemir ve Vural (2018) tarafından geliştirilen STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ile ölçülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamaları öz-yeterlik inançları puanlarının ortalamasının üstünde olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamaları öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adayları STEM'in öğrenciye, öğretmene ve derse olan etkisine yönelik bir farkındalığa sahiptirler. Aynı zamanda öğretmen adayları STEM'i anlayıp, benimsemekte ve STEM uygulamaları yapma konusunda kendilerine inanmaktadırlar. Öğretmen adaylarındaki bu farkındalık onların STEM uygulamaları öz-yeterlik inançlarına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: STEM, sınıf öğretmeni adayları, farkındalık, öz-yeterlik inancı.

Examination of Pre-Service Primary School Teachers' STEM Awareness and Self-Efficacy Beliefs of STEM Practices

Abstract

This study aims to determine pre-service primary school teachers' STEM awareness and STEM practices self-efficacy beliefs levels and to examine the relationship between them.. The correlational research design was employed. The sample of the study consisted of 282 (214 female, 68 male; mean age 21.83 years) pre-service primary school teachers attending at two state universities. As a sampling strategy a convenient sampling method was used. Two instruments were used to collect the data. The STEM Awareness Scale developed by Çevik (2017) was used to measure the STEM awareness of prospective teachers, and the STEM Practices Teacher Self-Efficacy Scale developed by Yaman, Özdemir, and Vural (2018) was used to measure STEM practices' self-efficacy beliefs. It was determined that pre-service primary school teachers' STEM awareness and STEM practices self-efficacy beliefs scores were above the average. In addition, a positive and significant relationship was found between pre-service teachers' STEM awareness and their STEM practices self-efficacy beliefs. Pre-service primary school teachers have an awareness of the effect of STEM on students, teachers, and lessons. Furthermore, pre-service teachers understand and internalize STEM and

1 Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen 1919B012005973 başvuru numaralı projeden üretilmiştir.

2 Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla/Türkiye, sedayig@posta.mu.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-0813-7170

3 Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla/Türkiye, aysegulustaa@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-9315-7004

4 Sorumlu yazar: Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla/Türkiye, bsenler@mu.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-8559-6434

believe in themselves in making STEM applications. This awareness of pre-service teachers contributes to their STEM practices self-efficacy beliefs.

Anahtar Kelimeler: STEM, pre-service primary school teachers, awareness, self-efficacy beliefs.

Makale Geçmişi	Geliş: 09.04.2022	Kabul:28.04.2022	Yayın:15.07.2022
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Yığ, S., Usta, A. ve Şenler, B. (2022). Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Farkındalıkları ile STEM Uygulamaları Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), 2 (1), 1-7.		

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağda bilgi ve teknolojiye gelişmeler toplumun ihtiyaçlarını da değiştirmektedir. Bu değişim bilim, teknoloji ve eğitimi etkisi altına almakta ve her toplumda yeni ve farklı yaşamsal süreçleri oluşturmaktadır (Yıldırım, 2016). Bireylerin, çağa uyum sağlayabilmesi için “eleştirel düşünme”, “yenilikçi olma”, “iletişim kurma”, “grup çalışması”, “problem çözme” ve “araştırma yapma” gibi becerilere sahip olma ihtiyacı doğmuştur. Bu özellikler 21. yy becerileri şeklinde adlandırılmış ve bireylere kazandırılması yönüyle eğitimin önemli ve öncelikli amaçları arasında yer almaya başlamıştır (Aydın, Saka ve Guzey, 2017). Günümüz dünyasında bireylerin bu 21. yüzyıl becerilerine sahip bir şekilde nitelikli olarak yetişmesi önem kazanmıştır. Bunun gereği olarak geleceğin işgücü öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılmaları gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu da öğrenme ortamlarında güncel yaklaşımlara yer vermektir. STEM eğitimi de 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını sağlayabilecek güncel yaklaşımlardan biridir (Erdoğan, Çiftçi, Yıldırım ve Topçu, 2017).

STEM yaklaşımı fen, teknoloji, mühendislik, matematik disiplinlerini bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu disiplinlerin bir araya gelmesiyle, birey bu disiplinlerde öğrenme sağlamakta ve eğitim sonucunda tüm bilgileri bir arada kullanarak bütünleşmiş bir bilgi ve anlam yapısı elde edebilmektedir (Yıldırım, 2017). Bireylerin disiplinlerarası bir bakış açısı kazanmasının, 21.yy becerilerinin yanında üst düzey becerilerin de geliştirilmesine imkan sunar. STEM eğitimi ile farklı alanların bir bütün halinde sunulması, öğrenilen bilginin kalıcı olmasını ve önceki bilgilerle ilişki kurulmasına yardımcı olur. Bu bağlamda STEM Eğitimi öğrencilerin çok boyutlu gelişmelerine katkı sağlamaktadır. STEM öğrencilerin rekabet yeteneğinin gelişimine de etki etmektedir (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Ayrıca STEM içerisinde mühendislik uygulamalarının yer alması prototip oluşturma, dizayn etme gibi alanlarda yaratıcılıklarının gelişmesini sağlar (Yıldırım ve Altun, 2015).

STEM, Türkiye’de 2010 yılından itibaren tanınmaya başlanmış olmakla birlikte 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından STEM Eğitim Raporu yayınlanmış ve ülkemizde STEM’i yaygınlaştırmak için bir eylem planı hazırlanmıştır (Bircan, Köksal ve Cımbız, 2018). Çağın gereksinimlerini karşılamak amacı ile STEM çalışmaları hız kazanmış ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına mühendislik ve tasarım becerileri eklenerek program güncellenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğrencilere etkili STEM uygulamalarının yapılması için öncelikle sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşımı bilmesi gerekmektedir. Bir diğer ifade ile sınıf öğretmenlerinin çocuklara rehberlik edebilmesi için STEM’i iyice anlayıp, benimsemeliler; STEM uygulamaları yapma konusunda kendilerine inanmalıdırlar. Dolayısı ile geleceğin işgücü olan öğrencilere yön verecek sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıkları ve STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inançları oldukça önem taşımaktadır. Bunun yanında sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inançlarını birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda çalışma sonuçlarının öğretmen adaylarının gelişimlerine yönelik eğitim fakültelerinde gerekli düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1.Sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıkları ne düzeydedir?
- 2.Sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamaları öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?

3.Sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen iki devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 282 (214 kadın, 68 erkek; ortalama yaş 21.83) sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının ölçme araçlarındaki soruları cevaplayabilmesi için STEM'e ilişkin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmaya STEM konusunun ders içeriğinde yer aldığı Fen Öğretimi dersini alanlar (125 3. sınıf, 157 4. sınıf) dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

FeTeMM Farkındalık Ölçeği

Çevik (2017) tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) tipinde olup 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa değeri .82 olup, bu çalışmada .68 olarak hesaplanmıştır.

STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Yaman, Özdemir ve Vural (2018) tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert (1: hiçbir zaman, 5: her zaman) tipinde olup 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa değeri .97 olup, bu çalışmada .95 olarak hesaplanmıştır.

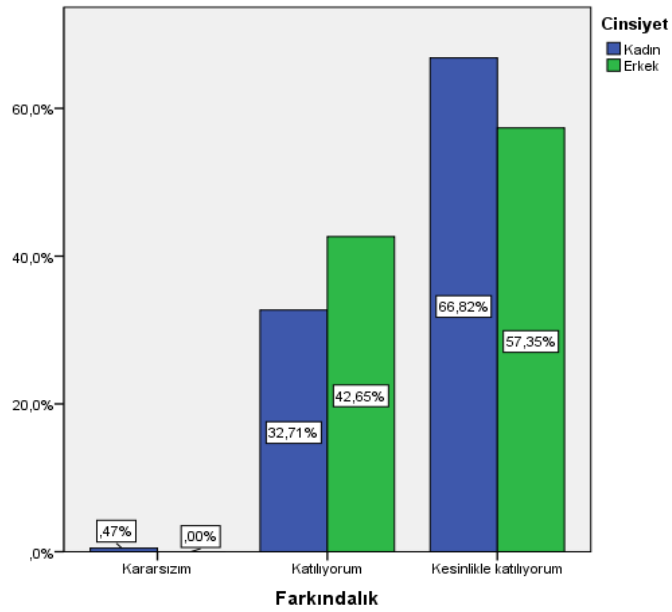
Verilerin Analizi

Çalışmada STEM farkındalık ile STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzey puanları yüzde, ortalama, standart sapma gibi değerler verilerek betimsel olarak analizi yapılmıştır. Verilerin dağılımının normalliği için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin [-2, +2] arasında olması normalliğin bir göstergesidir (George ve Mallery, 2010). STEM farkındalık düzeyi için Skewness değeri -.69, Kurtosis değeri -1.29; STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzeyi için ise Skewness değeri -.42, Kurtosis değeri .16 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında ilişki Pearson korelasyon analizi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalık düzey puanları ($X=4.17$, $SS=.36$) olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı ile ilgili betimsel istatistikler Şekil 1'de verilmiştir.

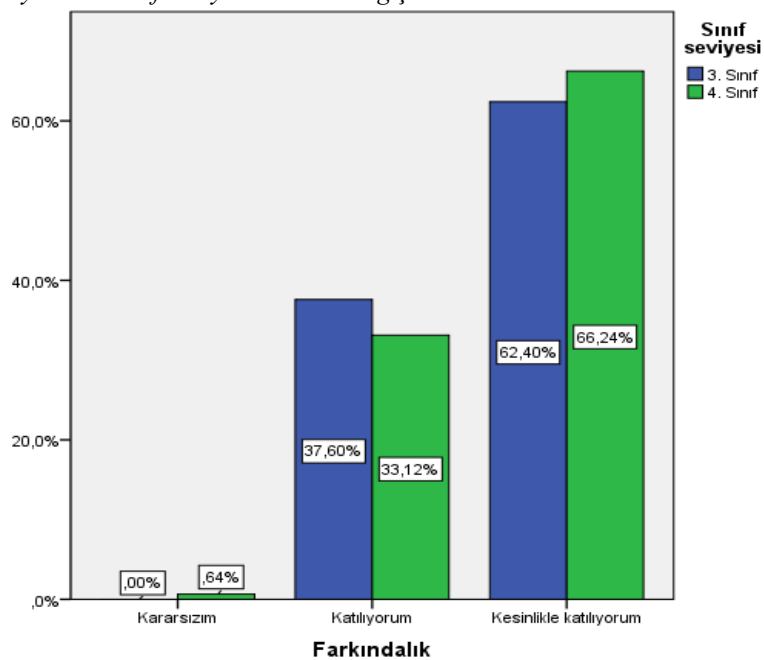
Şekil 1
STEM Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı



Şekil 1'e göre STEM farkındalık düzeyleri ile ilgili ifadeler için kadın öğretmen adaylarının %66.82'si kesinlikle katılıyorum, %32.71'i katılıyorum ve %0.47'si kararsızım şeklinde cevap vermiştir. Erkek öğretmen adaylarının %57.35'i ifadelere kesinlikle katılmış, %42.65'i ise katılmıştır. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ölçek puan ortalaması ($X = 4.66$, $SS = .48$), erkek öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X = 4.57$, $SS = .50$) olarak hesaplanmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalık düzeylerinin sınıf seviyesine göre değişimine ait betimsel istatistikler Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2
STEM Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Değişimi

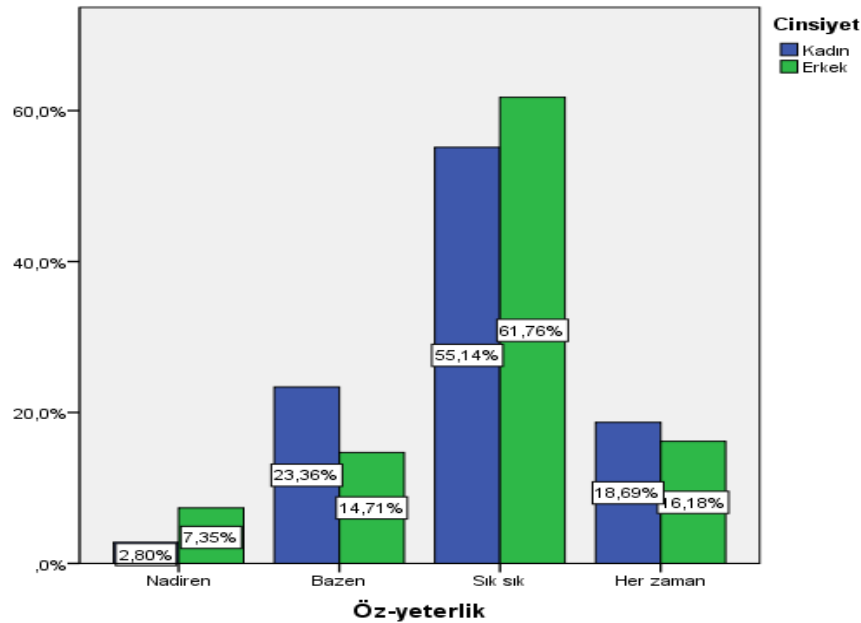


Şekil 2 incelendiğinde STEM farkındalık düzeyleri ile ilgili ifadelerle 3.sınıf öğretmen adaylarının %62.40'ı kesinlikle katılırken %37.60'ı katılmıştır. 4. sınıf öğretmen adaylarının %66.24'ü kesinlikle katılıyorum, %33.12'si katılıyorum ve %0.64'ü kararsızım cevabı vermiştir. 3. Sınıf öğretmen adaylarının ölçek puan ortalaması ($X=4.62$, $SS=.49$), 4. sınıf öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X=4.66$, $SS=.49$) olarak tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzey puanları ($X=3.46$, $SS=.71$) olarak hesaplanmıştır. STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı ile ilgili betimsel istatistikler Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

STEM Uygulamaları Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

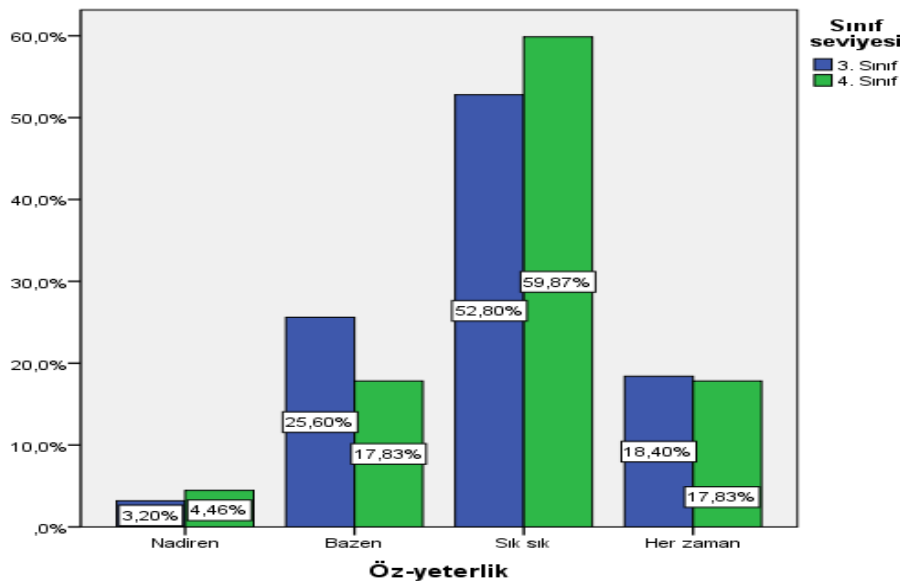


Şekil 3'e göre, STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzeyleri ile ilgili ifadeler için kadın öğretmen adaylarının %18.69'u her zaman, %55.14'ü sık sık, %23.36'sı bazen ve %2.80'i nadiren şeklinde cevap vermiştir. Erkek öğretmen adaylarının %16.18'i her zaman, %61.76'sı sık sık, %14.71'i bazen ve %7.35'i nadiren şeklinde cevaplamıştır. Bununla birlikte kadın öğretmen adaylarının STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği puan ortalaması ($X=3.90$, $SS=.72$) ile erkek öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X=3.87$, $SS=.77$) birbirine oldukça yakındır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzeylerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı ile ilgili betimsel istatistikler Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

STEM Uygulamaları Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı



Şekil 4 incelendiğinde STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzeyleri ile ilgili ifadelerle 3.sınıf öğretmen adaylarının %18.40'ı her zaman, %52.80'i sık sık, %25.60'ı bazen ve %3.20'si nadiren şeklinde cevap vermiştir. 4. sınıf öğretmen adaylarının ise %17.83'ü her zaman, %59.87'i sık sık, %17.83'ü bazen ve %4.46'sı nadiren şeklinde cevaplamıştır. 3. Sınıf öğretmen adaylarının STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği puan ortalaması ($X=3.86$, $SS=.74$), 4. sınıf öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X=3.91$, $SS=.73$) olarak saptanmıştır.

Son olarak Pearson korelasyon analizi sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamaları öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.24$, $p<.001$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzeyleri belirlenmiş ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalık düzey puanlarının cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri fark etmeksizin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Hem kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının puanları hem de 3. Sınıf öğretmen adayları ile 4. Sınıf öğretmen adaylarının puanları birbirine çok yakındır. Bir diğer deyişle öğretmen adaylarının genelinde STEM farkındalık düzeyleri yüksektir. Sınıf öğretmeni adaylarının STEM farkındalık puanlarının yüksek olması STEM'in öğrenciye, öğretmene ve derse olan etkisine yönelik bir farkındalığa sahip olduklarının bir göstergesidir. Bir alana yönelik farkındalığın artması ile o alana yönelik tutum ve davranışlar pekiştiği için (Hutton ve Baumeister, 1992; akt. Aktaş, 2019) öğretmen adaylarının STEM'e yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve gelecekte derslerinde STEM uygulamaları yapacakları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç düzeyleri cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre incelendiğinde puanlarının ortalamasının üstünde olduğu tespit edilmiştir. Gerek cinsiyet gerekse sınıf düzeyi açısından incelendiğinde ise sınıf öğretmeni adaylarının puanları birbirine eşdeğerdir. Öğretmen adaylarının STEM uygulamaları öz-yeterlik inanç puanlarının ortalamasının üstünde olması STEM'i anlayıp, benimsediklerinin; STEM uygulamaları yapma konusunda kendilerine inandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlik inançları ile planlama ve öğretim süreçlerindeki sınıf içi uygulamaları arasında ilişki mevcuttur (Pajares, 1992; akt. Özdemir, 2008). Buradan hareketle, öğretmen adaylarının gelecekte STEM uygulamalarına için etkili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirecekleri söylenebilir.

Son olarak, öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamaları öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç Er ve Acar Başeğmez'in (2020) çalışma

sonucuyla uyumludur. Öğretmen adaylarındaki STEM farkındalıklarının onların STEM uygulamaları öz-yeterlik inançlarının artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının ve STEM uygulamalarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının artırılmasına yönelik olarak Fen Öğretimi derslerinde STEM konusuna daha fazla zaman ayrılabilir; STEM dersleri zorunlu ya da seçmeli ders olarak verilebilir; eğitimler, bilim kampları, atölye çalışmaları gibi sınıf öğretmeni adaylarının STEM ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirecek uygulamalar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Aktaş, A. T. (2019). STEM uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarına, STEM farkındalıklarına ve sorgulama becerilerine etkisi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, G., Saka, M. ve Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM= FeTeM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 787-802.
- Bircan, M., Köksal, Ç. ve Cımbız, A. (2019). Türkiye’deki STEM merkezlerinin incelenmesi ve STEM merkezi model önerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1033-1045.
- Er, K. O. ve Acar Başeğmez, D. (2020). Öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamalarına ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 941-987.
- Erdoğan, İ., Çiftçi, A., Yıldırım, B. ve Topçu, M. S. (2017). STEM Education Practices: Examination of the Argumentation Skills of Pre-service Science Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(25), 164-173.
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırma Dergisi*, 4(3), 1-22.
- Hutton, D. G. ve Baumeister, R. F. 1992. Self-awareness and attitude change: Seeing oneself on the central route to persuasion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 68-75.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özdemir, S. M. 2008. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B.(2016). 7.sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, P. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) entegrasyonuna ilişkin nitel bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 31-55.