



Sayı/Number
36
Temmuz/July
2014

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

ISSN 1301-0085

<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>

SAHİBİ / PUBLISHER

Eğitim Fakültesi adına Dekan / Dean, on behalf of the Faculty of Education
Prof.Dr. Ali Rıza ERDEM

EDİTÖRLER / EDITORS

Süleyman İNAN
Vesile ALKAN

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Abdurrahman ŞAHİN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Ali Rıza ERDEM (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Asuman DUATEPE PAKSU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Cengiz ALACACI (Bilkent Üniversitesi, Türkiye)
Hüseyin BAĞ (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
İzzet KARA (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Kenneth M.GEORGE (University of Madison, ABD)
Kerim DEMİRCİ (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Mithat AYDIN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Nesrin IŞIKOĞLU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Nurettin BİLGİN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Oylum AKKUŞ İSPİR (Hacettepe Üniversitesi, Türkiye)
Pavol PROKOP (Trnava University, Slovakia)
Ramazan BAŞTÜRK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Sacit KÖSE (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Sevgi KÜÇÜKER (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Tahsin HANCIOĞLU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Uli SCHAMILOGLU (University of Wisconsin, ABD)
Şükran TOK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)

DİZİNLENME / INDEXING / ABSTRACTING

- Directory of Open Access Journals (DOAJ)
- EBSCO Host-Education Research Complete
 - Index Copernicus
 - JournalSeek
- ULAKBİM Social Sciences Database
 - Araştırmak Bilimsel Yayın İndeksi
 - Academia Sosyal Bilimler
 - ASOS Index
 - Türk Eğitim İndeksi
 - Google Scholar

YAZIŞMA ADRESİ / CONTACT ADDRESS

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı (Dergi Editörlüğü)
Kınıklı Kampusü 20070, Denizli
Telefon: 0 258 296 10 93 Faks: 0 258 296 12 00
e-posta: pauefdergi@pau.edu.tr

Grafik ve Tasarım / Graphics and Design

Gülderen ÇAVUŞ ALTINTAŞ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, altı ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Dergimiz yayın ilkeleri ve yazım kurallarına, <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden ulaşılabilir.

Merhaba

“Uluslararası” olan ve alan endekslerince taranan akademik hakemli dergi işlerini yürütmek bir ayrıcalıktır. Ama size ağır bir sorumluluk da yükler. Bugüne dek, editöryal kurul olarak hep beraber dergimize yepyeni bir vizyon kazandırdığımızı düşünmekteyiz. Zamanınızı ve emeğinizi alsa bile...

Son birkaç yılda yapılanlar hızlıca yoklandığında, önemli adımlar atıldığını fark edeceksiniz. Türkiye’de çıkartılan Eğitim Fakülteleri dergileri arasında çeşitli ölçekler (makale okunma ve atıf sayısı, uluslararası çeşitlilik, zamanlılık, ulaşılabilirlik) bakımından ilk sıralarda olduğumuzu göreceksiniz. Bu çalışmalar, daha fazlasıyla kurumsallığın ve devamlılığın bir gereği olarak devam edecektir.

Bu sayımızda on altı makale yer almaktadır. 1926 yılından 2005’e kadar olan ilköğretim birinci kademe programlarında yetiştirilmek istenen yurttaş profilini araştırmaya çalışan çalışmada doküman analizi; öğretmen adaylarının yapılandırmacı ve geleneksel eğitim ortamlarının, yapılandırmacı ve geleneksel inançları üzerine etkisini inceleyen çalışmada deneysel desen; matematiksel modelleme sürecinde GeoGebra’nın kullanımıyla ilgili çalışmada model önerisi; problem çözme yaklaşımlarının sınıf öğretmeni adaylarının temel matematik başarılarına ve problem çözme performanslarına etkisini araştıran çalışmada deneysel desen; yaratıcı drama etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin zamanı iyi kullanma farkındalığı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmada karam araştırma deseni; lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörleri belirlemeye çalışan çalışmada nitel desen; ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun İlk Okuma-Yazma Öğretimi başlıklı bölümünde verilen ses sıralamasında değişiklikler yapılarak, alternatif ses sıralamasının etkililiğinin tespit eden çalışmada deneysel desen; üniversite öğrencilerinin kendi mesleklerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla bulmaya çalışan çalışmada olgu bilim araştırma deseni; analogjiyle desteklenen ve analogjinin yer almadığı öğrenme süreçlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve hatırd tutma düzeylerine etkisini belirleyen çalışmada deneysel desen; okul öncesi kaynaştırma ortamlarındaki hafif zihinsel yetersizliğe sahip çocukların akran kabulünü inceleyen çalışmada nitel desen; dört liderlik çerçevesi ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri belirleyen çalışmada nicel desen; okul öncesi çocuklarının okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmada olgu bilim araştırma deseni kullanılmıştır. Bunların yanında dört çalışmada ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bunlar; istatistiğe yönelik tutum ölçeği, okul deneyimi ölçeği, ilişki bağımlılığı ölçeği ve eğitsel değerler ölçeğidir.

Gelecek sayıda görüşmek dileğiyle.

Süleyman İnan-Vesile Alkan

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

MAKALELER / PAPERS

İlköğretim Programlarının Yurttaş Profili	1
<i>Metin Elkatmış</i>	
Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi	15
<i>Sibel Duru</i>	
Matematiksel Modellemede GeoGebra Kullanımı: Boy-Ayak Uzunluğu Problemi	29
<i>Çağlar Naci Hıdıroğlu, Esra Bukova-Güzel</i>	
Experimental Study on Mathematical Problem Solving Approach with Pre-service Elementary Teachers	45
<i>Zeynep Sonay Ay, Safure Bulut</i>	
İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması	59
<i>Metin Yaşar</i>	
Okul Deneyimleri Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	77
<i>Ahmet Akın, Hakan Sarıçam</i>	
Üniversite Öğrencilerine Zamanı İyi Kullanma Farkındalığının Yaratıcı Drama Yoluyla Kazandırılması	87
<i>Işıl Tanrıseven, Murtaza Aykaç</i>	
Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma	101
<i>Gökhan Baş</i>	
Analysis of Effectiveness of Alternative Phonic Sequence on Phonic Based Sentence Method in First Literacy Education	121
<i>Özgür Babayigit, Emre Ünal</i>	
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Öğrencilerinin Kendi Mesleklerine İlişkin Algılarının Metafor Analizi İle İncelenmesi	137
<i>Semanur Kodan Çetinkaya</i>	
Fen ve Teknoloji Dersinde Analojilere Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarıları ve Hatırd Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkisi	151
<i>Serap Kobal, Abdurrahman Şahin, İzzet Kara</i>	
Peer Acceptance of Children with Disabilities in Inclusive Kindergarten Classrooms	163
<i>Sevgi Küçükler, Nesrin Işıkoğlu Erdoğan, Çiğdem Çürük</i>	
Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına İlişkin Psikometrik Bir Analiz	179
<i>Fuat Tanhan, Gamze Mukba</i>	
Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı: Müdürlerin Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü	191
<i>Zeynep Meral Tanrıöğen, Ramazan Baştürk, Meral Uras Başer</i>	

MAKALELER / PAPERS

Çocukların Bakış Açısıyla Okul Öncesi Eğitim

203

Sezai Koçyiğit

Öğretmen Eğitsel Değerler Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

215

Ekber Tomul, Kazım Çelik

36. SAYI HAKEMLERİ

Reviewers of the 36th Issue

Ahmet SÜRÜCÜ
Pamukkale Üniversitesi

Alev GİRLİ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Ali Rıza ERDEM
Pamukkale Üniversitesi

Asım ÇİVİTÇİ
Pamukkale Üniversitesi

Asuman Duatepe PAKSU
Pamukkale Üniversitesi

Atılgan ERÖZKAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Atilla CAVKAYTAR
Anadolu Üniversitesi

Ayşe SAVRAN GENCER
Pamukkale Üniversitesi

Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN
Anadolu Üniversitesi

Bekir Kürşat DORUK
Ahi Evran Üniversitesi

Berrin BURGAZ
Hacettepe Üniversitesi

Bilge CAN
Pamukkale Üniversitesi

Birsen DOĞAN
Pamukkale Üniversitesi

Cengiz ALACACI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dilek C. GÜLTEN
İstanbul Üniversitesi

Dilek ERDURAN AVCI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Ebru DERETARLA GÜL
Çukurova Üniversitesi

Ekber TOMUL
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

ElifTÜRNÜKLÜ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Enver TATAR
Atatürk Üniversitesi

Erdinç DURU
Pamukkale Üniversitesi

Fatma Susar KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi

Feyyaz KARACA
Pamukkale Üniversitesi

Hulusi ÇOKADAR
Pamukkale Üniversitesi

Hülya ÇERMİK
Pamukkale Üniversitesi

Hülya Şahin BALTACI
Pamukkale Üniversitesi

Hüseyin ANILAN
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Kaya YILMAZ
Marmara Üniversitesi

Kazım ÇELİK
Pamukkale Üniversitesi

Kürşad YILMAZ
Dumlupınar Üniversitesi

Nazmiye ÇİVİTÇİ
Pamukkale Üniversitesi

Necdet GÜNER
Pamukkale Üniversitesi

Mustafa BULUŞ
Pamukkale Üniversitesi

Ramazan BAŞTÜRK
Pamukkale Üniversitesi

Recep KOÇAK
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Recep Şahin ARSLAN
Pamukkale Üniversitesi

Sedat BALYEMEZ
Bartın Üniversitesi

Selami OK
Pamukkale Üniversitesi

Selçuk ŞİMŞEK
Pamukkale Üniversitesi

Sevgi ÖZGÜNGÖR
Pamukkale Üniversitesi

Şükran TOK
Pamukkale Üniversitesi

Tolga KABACA
Pamukkale Üniversitesi

Türkay Nuri TOK
Pamukkale Üniversitesi

Vesile ALKAN
Pamukkale Üniversitesi

Zeha YAKAR
Pamukkale Üniversitesi

İlköğretim Programlarının Yurttaş Profili

Metin ELKATMIŞ*

Özet

Büyük bir değişim ve dönüşüm projesinin adı olan cumhuriyet, yurttaşlarını belirlenen yeni hedefler doğrultusunda yetiştirmeyi birincil amaç edinmiştir. Belirlenen yeni değerlerin tüm topluma mal edilmesi düzenli, devamlı ve tutarlı bir eğitimi gerektirir. Bu da elbette eğitim ve onun temel taşlarından olan programlarla mümkündür. En genel anlamda eğitim programları, okul içinde ve dışında gerçekleşecek eğitsel amaçlı etkinliklerin sistematik bir biçimde planlanmasını içerir.

Bu çalışmada sosyal, siyasal ve ekonomik açıdan karmaşık hale gelmiş bir dünyada inisiyatif sahibi, demokrat ve etkin bireylerden kurulu bir ulus inşa etmeyi amaç edinen genç Cumhuriyetin ilköğretim programlarında, bu yolu nasıl aldığına ilişkin bir perspektif tutmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda veriler belgesel tarama modeliyle elde edilmiştir. Özetle cumhuriyetin ilk yıllarında milliyetçi, laik birey, çok partili dönemle demokratik kimlikli birey, 1980'li yıllarda pragmatist uslu birey gibi topluma uyum ve faydayı amaç edinen yerel ölçekli bir yurttaşlık formasyonu hakimken 2005 programlarında evrensel dünya vatandaşı yetiştirmek en belirgin ve yeni amaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Eğitim, İlköğretim Programı, Yurttaşlık, Demokrasi, İnsan Hakları.*

Citizen Profile in Primary School Curriculum

Abstract

Turkish Republic, which is the name of a big change and transformation project, aims to educate the citizens in line with the new targets. To adopt these specified new values in society, we need regular, continuous, consistent training. It can be possible with education and its curriculum. In general sense, education curriculums include a systematic plans about both inside and outside educational activities.

The purpose of the study is to show how Turkish Republic has built a nation with democratic and active individuals with its primary school curriculums. In this direction the data were obtained from documentary reviewing. To sum up; in the early years of the Turkish Republic's nationalist and secular individuals; in the years of multi-party era democratic individual, and in the 1980s pragmatic individuals such to integrate the society were the profile of the citizens. After 2005 curriculums, the most obvious new goals are to train universal citizens of the world.

Key Words: *Education, Primary Curriculum, Citizenship, Democracy, Human Rights.*

*Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Kırıkkale.
e-posta: metinelkatmis@hotmail.com

Giriş

İnsan yetiştirme işi tesadüflere bırakılamaz. Her toplum ve yönetim kendi bünyesine ve şartlarına uygun insan yetiştirme anlayışı geliştirmiştir. Bu yönüyle vatandaş yetiştirme düşüncesi bugünün meselesi de değildir. Tarihsel arka planı Antik Yunan'a kadar gitmektedir. Aristoteles'in Retorik adlı eseri yurttaş tanımlayarak, görevlerini, sorumluluklarını ve haklarını ortaya koymaktadır. Buradan yola çıkarak vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi beceri ve değerlerin vatandaşlık eğitimi ile gerçekleştirildiğine inanıldığı söylenebilir.

Günümüzde de aktif vatandaşlık için eğitim bir araç olarak görülmekte ve pek çok ülke, yurttaşlık, demokrasi, insan hakları, değer ya da ahlak eğitimi adı altında kendi yönetim yapılanmasını ve demokrasi anlayışını konu edinen bir vatandaşlık eğitimi sunmaktadır (CCE, 1997; Çayır, 2003; Eurodice, 2012; Tezcan, 1983; Ültanır, 2005;). Üstel'e (2004) göre vatandaşlık eğitiminin, öğretim programlarında yer almasında, ulus-devletlerin ortaya çıkışı, toplumsal ve siyasal alanda laikleşme ve çocuk eğitime bakış açısındaki gelişmeler etkili olmuştur. Ulus-devletlerin oluşmasında ise, aydınlanma düşüncesinin rol oynadığı, insanların kul olma anlayışını yıkarak, vatandaş olma düşüncesine geçtikleri ileri sürülmektedir (Alain, 1997; Akt: Gündüz ve Gündüz, 2002).

Ulus-devlet anlayışının geliştiği dönemlerde, vatandaşlık sadece bir devletin üyesi olmak anlamında kullanılmış ve vatandaşlık eğitiminin temel amacı, vatanseverliği destekleyerek ülkede tek bir kişilik oluşturmak ve böylece tarihten pay almak amacını taşımıştır. Ulus oluşturmak olarak tanımlanan bu vatandaşlık anlayışında, bir ülkenin tüm insanların kültürel ve ideolojik bakımdan ortak özelliklere sahip olması amaçlanmıştır (Lawson, 2001; Akt. Ersoy, 2007). 21. yüzyıla gelindiğinde ise başta yaşanan sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik değişimle birlikte toplumsal hayatta meydana gelen etnik çatışma ve ulusçuluk, küreselleşme, göçler, çevre sorunları, anti demokratik ve ırkçı eylemler (Erjem, 2004; Huddleston, Gollob, Krapf, Salema, Spajic-Vrkaš, 2004;

Osler ve Strakey, 2006), vatandaşlık kavramını ve vatandaşlık eğitiminin sorgulanmasını ve yeniden yapılandırılmasını gündeme getirmiştir. Gündüz ve Gündüz'e (2002).göre bu gelişmeler içinde küreselleşme, vatandaşlık kavramının yeniden tanımlanmasında en büyük etken olduğunu ileri sürmektedir.

Cumhuriyet Türkiye'sinde ise modern bir toplum oluşturmak temel amaç olarak belirlenmiştir. "Yeni toplum-yeni insan" sloganı ile hareket eden kurucu kadro bireylerin sosyalizasyonu için cumhuriyetin değerlerini referans almıştır. Bu dönemin en önemli özelliği, bir yandan ilköğretim alanında okullaşma oranının artması yönündeki çabalara hız verilmesi, diğer yandan da öğretimin içeriğinin ve pedagojik altyapısının yeni kurulan ulus devletin ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmesi yönündeki iradeci tavidir. "Medenilik", ve "yurtseverlik" eksenleri üzerinde inşa edilmek istenen yurttaş, Cumhuriyeti ve inkılapları benimsemiş, lâik bir karaktere sahiptir (Gürses, 2011). Söz konusu projenin gerçekleşmesinde ise genelde eğitim özelde ise yurttaşlık dersine büyük önem atfedilmiştir. Bu doğrultuda yurttaşlık eğitimi, eğitim programlarının asli bir unsuru olarak eğitim programlarında hep yer bulmuştur.

Ne var ki yaptığımız literatür taraması sonucu eğitim programlarında şifrelenen vatandaşlık anlayışını irdeleyen her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmamızın konusuyla örtüşen çalışmaların daha çok ders kitaplarındaki söylem üzerinden hareketle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda başta Üstel'in "Makbul Vatandaş"ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi" adlı çalışması Türkiye'de devletin istediği vatandaş tipini ders kitaplarından hareketle betimleyen ilk çalışmadır. Üstel'e göre tek partili dönem boyunca makbul vatandaş "milli yurttaş" olarak belirlenmiştir. 1960-80 döneminde yurttaşlık anlayışı "ılımlı" bir sivil-demokratik etki altında biçimlenirken 1980'lerde, 1940'ların söylemine geri dönüş yaşanmıştır. 1990'lı yıllarda ise vatandaşlık eğitimine sınırlı oranda zerkedilen insan hakları duyarlılığı, hâkim "milli güvenlik yurttaşlığı"

anlayışıyla mücadele etmiştir. Bir diğer çalışma ise Caymaz'ın "Türkiye'de Vatandaşlık: Resmi İdeoloji ve Yansımaları" adlı çalışmasıdır. Caymaz da çalışmasında Türkiye'de ulus-devletin kuruluş sürecinde sekilenen resmi vatandaşlık anlayışını, dönemin "Yurt Bilgisi" ders kitaplarından hareketle incelemiştir. Gürses ise "Türkiye'de Ders Kitaplarında Yurttaşlık Cumhuriyetin Kuruluş Yıllarından Bugüne Kavramsal Dönüşüm" adlı doktora tez çalışmasını "Kul Tebaa, Yurttaş" başlığıyla kitaplaştırmıştır. Yazara göre Türkiye'de yurttaş eğitimi, üç ana dönemin kendine özgü koşulları içinde biçimlenmiştir. Buna göre vatandaş Cumhuriyetin ilk yirmi beş yılında devletin belirlediği görevleri yerine getiren bir unsur olarak "itaat eden" olarak konumlanmıştır. 1950-80 yılları arasında demokrasi söylemi ağırlık kazanırken 1980-2007 yıllarında yurttaşlık tanımlamalarında küreselleşmenin etkisi görülür. Ona göre tüm dönemlerde yurttaşın en tanımlayıcı özelliği sadakat ve fedakarlıktır.

Ders kitaplarının oluşmasına esas teşkil eden ve bir nevi eğitim ve öğretimin yasası olan ana unsur kuşkusuz eğitim programlarıdır. Türkiye'de vatandaşlık eğitimine yönelik oldukça köklü bir geçmiş olmasına karşın vatandaşlık kavramı güncel bir tartışma alanıdır. Bu doğrultuda Türkiye'de eğitim programları aracılığıyla inşa edilmeye çalışılan vatandaşlık anlayışının sorgulanması araştırma özgülüdür.

Amaç

Eğitimin insan hayatı üzerindeki belirleyici rolü ve önemi kadim zamandan beri bilinmektedir. Değişmez değerler dizgesi diyebileceğimiz kişiliğin şekillenmeye başladığı ilköğretim yılları hitap ettiği kitle bakımından da önem kazanmaktadır. Yurttaşlık bilincinin temel taşları da ilköğretimde atılmaktadır. Bu nedenle araştırmada ilköğretim birinci kademe eğitim programlarında yurttaşlık bilinci açısından baskın değerlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "1926, 1936, 1948, 1968, 1980 ve 2005 ilköğretim birinci kademe eğitim programlarında yetiştirilmek istenen yurttaş profili nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada 1926 ilköğretim programından 2005 ilköğretim programına kadar uzanan 79 yıllık süreçte öğretim programları içerisinde yer alan yurttaşlık bilinci ile ilişkili olduğu düşünülen unsurlar ele alınacak ve analizi yapılacaktır. Araştırmamıza esas teşkil eden veriler, birincil kaynaklar olan eğitim programlarının taranmasını temel almaktadır. Bu anlamda, çalışmada 'belgesel tarama' yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Varolan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 1999). Belgesel tarama esas itibarıyla her araştırmanın temelini oluşturur. Zira çalışma konusuna ilişkin elinizde bilgi ve belgeniz yoksa ne yapacağınız da belli değildir. Bilgide birikim ve süreklilik, geçmişin aynası olan belgelerle sağlanır. Bu nedenle de araştırma kavramının ancak, raporun yazılmasıyla bir bütünlük kazandığı kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Araştırma, ilköğretim birinci kademe eğitim programlarından 1926, 1936, 1948, 1968, 1980 ve 2005 programları ile sınırlandırılmıştır. Vatandaşlık dersi özünde siyasal okuryazarlık, hak, sorumluluk, özgürlük ile demokratik bilinç kazandırmayı amaçlaması bakımından demokrasi ve insan hakları konu ve kavramlarıyla irtibatlıdır. Dolayısıyla eğitim programları yoluyla inşa edilmek istenen yurttaş modelini doğrudan doğruya gerçekleştiren bir ders konumundadır. Bu kapsamda elde edilen kayıt ve belgelerin analizine, Türk Milli Eğitiminin Amaçları, İlköğretim Amaçları, İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri, Programın Uygulanması ile İlgili Genel Esaslar, Derslerin Özel Hedefleri bölümlerinde, vatandaşlık (yurttaşlık), demokrasi ve insan hakları, kavramları ile ilgili vurgular değerlendirilmeye alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

1. 1926 İlkokul Programlarının Ortaya Koyduğu Yurttaş Profili

Cumhuriyet döneminin ilk kapsamlı programı olma özelliğini taşıyan 1926 programının toplumsal yenileşme hareketinin de başlangıcı olduğunu söyleyebiliriz. Bu gerçeği Kafadar (1997) “çağdaş, reformist eğitim hareketleri ile yeni devletin ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda “millileşmek” ve “medenileşmek” faaliyetleri olarak görmektedir. Elbette yönetim anlayışında köklü bir değişikliğe giden bir devletin meşruluğunu ve varlığını sürdürebilmesinde kullanacağı bazı argümanlara ihtiyaç vardır. İlk akla gelecek olanlarda şüphesiz yenilik, çağdaşlık ve gelişmedir. Yeni devlet ve rejim için yetiştirilecek insan tipinin de temelinde yatan bu argümanlar eğitim anlayışının da fikri ve felsefi dayanağını oluşturmaktadır diyebiliriz.

1926 programında ilkokulun ilk ve son amacının, çocukları çevresine uyum sağlamış iyi vatandaşlar yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Üstel'e (2004) göre de eğitimle yalnızca yurttaş değil aynı zamanda “iyi yurttaş”lar yetiştirilerek, “yurttaşlar cemaatinin” oluşturulması hedeflenmiştir. Bu temel hedeften yola çıkacak olursak ilkokulun öncelikli amacı bireyi eğitmek değil yeni kurulan Cumhuriyet rejimine uyumlu, bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Aslında bu durum okul sözcüğünün kök manasıyla da birebir örtüşmektedir. Zira okul Fransızca “ekol” sözcüğünden türetilmiştir. Anlamı ise bir fikrin, kuramın, doktrinin yandaşlarını yetiştiren (B. Larousse, 1986) akım, tarz veya usuldür. Dolayısıyla okul, resmi ideolojilerin belirlediği kalıplar çerçevesinde ideal insan tipini oluşturmaya hizmet etmiştir.

Yine programda ilköğretimin asıl gayesinin “vatandaş” yetiştirmek olduğu, bunun içinde devlet, yurt, millet kavramlarının öğrencilere kavratılması gerektiği hususları da öncelikli amaç olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda programda Yurt Bilgisi dersi diğer derslerin merkezi olarak tanımlanmış ve söz konusu hedefleri doğrudan gerçekleştiren bir ders olması nedeniyle özel bir önem verilmiştir.

Bu gerçeğe Erhürman (2003) Yurttaşlık eğitiminin Cumhuriyetle birlikte başladığını belirtir. Ona göre Atatürk de, bu konuya önem vermiş ve Afet İnan'a “Yurttaş İçin Medeni Bilgiler” isimli, yurttaş, ulus, anayasa düzenleri, insan hak ve özgürlükleri, devletin görevleri, eğitim, hoşgörü ve dayanışma gibi kavramları ele alan başlı başına bir yurttaşlık kitabı yazdırmıştır (Altunya, 2003; Erhürman, 2003; Çağlar, 1999; Ozankaya, 2000; Özodaşık, 1999).

Yurt Bilgisi adı ile okutulan dersin temel amacının; devletini, milletini, yurdunu, ailesini seven, sağlam bir ahlaki yapıya sahip, bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bununla beraber, çocuğa içinde yaşadığı topluma uyum sağlamayı, etrafında olup biten olaylara kayıtsız kalmamayı ve bir üyesi olduğu topluma faydalı bir birey olarak yetişmesine katkıda bulunmayı da amaçlamaktadır. Ayrıca, demokratik bir devletin ferdi olarak da hak ve ödevleri konusunda da bilgilendirmeyi temel amaç edinmiştir. Ancak söz konusu hedef “... demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek” şeklinde ifade edilmesi programın, bireyin özgürlüklerinden çok sorumluluklarını esas aldığı şeklinde yorumlanabilir. Yine “Çocuğa en geniş mana ile yurdunu ve milliyetini sevdirmek...” şeklinde ifade edilen hedefle de yurtseverlik adı altında milliyetçiliğin dayatılması olarak yorumlanabilir. Kafadar'da (1997) programlardaki ilk yönelmenin milliyetçilik olduğunu ve bununda aşırı bir Türkçülüğe varacak şekilde bir boyut kazandığını ileri sürmektedir. Şüphesiz bu bakış açısı çok kültürlü, çok dinli ve çok farklı etnik kökene sahip bir toplumun, ulus devlet anlayışını zora sokan sorunları da beraberinde getireceği düşünülmektedir.

2. 1936 İlkokul Programlarının Ortaya Koyduğu Yurttaş Profili

1936 yılına gelindiğinde hemen her alanda köklü değişiklikler yapan Cumhuriyet, eğitim alanında da kendini revize etme gereği duymuştur. Gerçekleştirilen Harf Devrimi,

Dil Devrimi gibi Atatürk devrimleri değişimi ve yeniliği zorunlu kılmıştır. Bu gerçek programda "Türk devriminin zaruri kıldığı yeni ihtiyaçlar" karşısında yenilendiği şeklinde ifade edilmektedir. Buna karşın 1936 programında öne çıkan bir diğer hususta, CHP'nin parti programınının 41. maddesinde belirlediği ulusal eğitim ilkelerinin aynen programa yansıtılmış olmasıdır (Başgöz, 1995; Binbaşıoğlu, 1999; Gülmez, 2001; Sakaoğlu, 1993; Üstel, 2004). Bu durum programın genel amaçlarında, "Kuvvetli Cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci, ulusa, anayasaya ve Türk Devleti'ne saygılı yurttaş yetiştirmek bütün öğretim derecelerinin yükümlülüğüdür" (Köy Okulları Prog. 1936) şeklinde karşılık bulmuştur. Başka bir ifadeyle tek parti iktidarı eğitimle ilgili ilkelerini 1936 programına aynen yansıtarak bir ölçüde rejime ve kendisine sadık "Altıok Yurttaş" yetiştirmeyi hedeflemiştir diyebiliriz.

1936 programının üzerinde durduğu önemli kavramlardan biri de millilik kavramıdır. Bu doğrultuda ilkokulun "milli bir eğitim kurumu" olduğu, "çocuklara milli kültürü aşılacak" olduğu ve her dersin "milli gayeleri tahakkuk ettirecek birer vasıta" olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özodaşık'a (1999) göre de ders programları daha çok milli kültüre dayalı, milli şuuru geliştirici ve destekleyici bir hüviyettir. Üstel (2004) ise bu dönemde eğitimin amacının "aynı"laştırmak olduğunu, bunu gerçekleştirmek içinde "milli terbiye" söyleminin benimsendiğini savunmaktadır. Milli terbiye, başta ilkokul öğrencilerini, sonra tüm fertleri toplumun öz, sadık ve temelli evladı yapmak, onları topluluğun bir parçası yapmak, ancak o topluluk içinde bir varlık olmalarını sağlamaktır. Kısacası program başta kendisine millilik atfederek yetiyecek insan özellikleri de milliyetçi ve devletçi değerler etrafında biçimlenmesini beklemektedir. Ayrıca eğitim sistemimizin hurafelerden ve yabancı fikirlerden uzak, laik olması gerektiği de belirlemeler arasındadır. Burada yabancı fikirlerden kastedilen açıklanmamakla birlikte, içinde bulunulan dönem göz önüne alındığında düşünce hürriyetinin sınırlı olduğunu akla getirmektedir. Ancak eğitimin laik olması gerektiğinin vurgulanması en temel insan hakkı olan din ve vicdan özgürlüğünün gelişmesi adına önemli görülebilir.

Program Yurt Bilgisi öğretmenine de önemli görevler yüklemiş, onlar aracılığıyla bireylerin ne olmaları, nasıl davranmaları gerektiği hususunda direktifler vermiştir;

Yurt Bilgisi dersinde öğretmenin vazifesi yalnız milli kurumları tanıtmak değil, milli kurumların manasını ve önemlerini talebeye kavratmak, bu kurumlara karşı kendilerinde bağlılık ve saygı besletmektir. Gene bu derste öğretmen çocuklara kuru kuruya haklarını ve vazifelerini öğretmekle kalmayarak bu hakların ve vazifelerin önemi üzerinde duracak, bu hakları elde etmek için asırlardan beri milletin yaptığı fedakarlığı talebeye anlatacak, bu haklardan mahrum olan milletlerin elim olan halini kavratacak, buna karşı her vatandaşın, vatandaşlık vazifelerini milletin istediği gibi ve istediği zaman yapmasının ne kadar önemli ve zaruri olduğunu, vazifesini yapmayanın hak istemeye hakkı olmayacağını, her Türk vatandaşının milli vazifeleri uğrunda en yüksek fedakarlığı yapması ve icap ederse canını da feda etmesi tabii bulunduğunu telkin edecektir (Köy Okulları Prog. 1936: 18–20).

Programdan alınan bu pasajda, sadece devlete değil onun tüm kurumlarına kayıtsız sadakatin esas alınması gerektiğini, sorumlulukların öncelikli olduğu ve sorumluluğunu yerine getirmeyene de her hangi bir hak tanınmayacağı gibi otoriter, baskıcı ve devlet eksenli bir anlayış hakimdir. Ayrıca aşkın bir yurtseverlik duygusunu da asli bir vatandaşlık görevi olarak görmektedir. Söz konusu gerçeğe Üstel de (2004) yurttaşlık, devletle birey arasında hukuksal ve siyasal bir ilişkinin anlatımı olmanın ötesinde, bağlanma-özveri-itaat sistematiğine dayalı bir "konum" olarak değerlendirilmektedir sözleriyle katılmaktadır. Programın cumhuriyet adına fedakarlık ülküsü temelinde (Özodaşık, 1999) itaat, görev ve sorumluluk bilincini öne çıkarması, inisiyatif sahibi, aktif yurttaşlar yetiştirmenin önünde en büyük engel olduğunu söyleyebiliriz.

Yine öğretmenlerin devlet hizmetlerinin tanıtımında doğrudan rol almaları da

istenmiştir. Bu da programda, yeri geldiğinde *"fertlerin hususi teşebbüsleri ile meydana getirmeleri güç olan birçok işlerin devlet eli ile yapılmasının ne kadar faydalı ve lüzumlu olduğunu ve bunu Cumhuriyet devrinde devlet eliyle ne kadar geniş bir ölçüde ve ne kadar sürat ve mükemmeliyetle başarıldığını anlatmak"* (Köy Okulları Prog. 1936: 9) şeklinde ifade edilmiştir. Bu söylem devlet erkinin ve otoritesinin yüceltilmesi ve katı bir devletçilik anlayışının empoze edilmesi olarak görülebilir. Ayrıca işin bir diğer boyutu da böylesi bir propagandanın insana yansması ki şüphesiz bu gün bile hala kırılmayan her şeyi devletten bekleyen vatandaş profilinin oluşmasına zemin teşkil ettiğini söyleyebiliriz. Oysa demokratik toplumların itici gücü Dağı ve Polat'a (2004: 6) göre özgür birey, aktif vatandaş olmalıdır.

1936 programı ve Yurt Bilgisi için ayrılan bölümde dersin özel hedefi olarak öğrencileri *"Cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakar birer yurttaş olarak yetiştirmek"* (Köy Okulları Prog. 1936: 104) olduğu açık bir dille ifade edilir. Devamında *"...kanuna ve devlet otoritelerine itaat duygusunu ve itiyadını vermek, talebeye vazife ve hak mefhumlarını kavratmak ve Türk vatandaşlarının vazifelerini ve haklarını ve bu vazifelerle haklarının önemini kendilerine telkin etmek"* (Köy Okulları Prog. 1936: 104) şeklinde ifade edilen hedefle, devlet otoritesinin üstünlüğünü ve bu dersle hak ve özgürlükleri değil görev ve sorumlulukların verilmesini amaçladığını söyleyebiliriz. Programın hedefleri kısmında da *"vazifesini yapmayanın hak istemeye hakkı olmayacağı"* şeklinde ki söylemle mantıksal bir bütünlük gösteren programda görev ve sorumlulukların haklardan önce geldiği düşüncesi hakimdir denilebilir.

3. 48 İlkokul Programlarının Ortaya Koyduğu Yurttaş Profili

1948 programı bireylerin nasıl yetiştirileceğini 1926 ve 1936 programlarına göre daha sistemli ve geniş bir içerikle, Milli Eğitimin amaçlarında sosyal, ekonomik ve politik bilinç kazanma olarak belirlemiştir. 1926 ve 1936 programların da vazife ve hak kavramları öne çıkartılmışken, 1948 programının "Toplumsal amacı" bahsinde "yurttaş hak ve hürriyetlerine saygılı" ifadesiyle bireyin hak ve

özgürlüklerinin ilk kez yer aldığını görüyoruz. Yine ilk kez milli birliği bozmamak kaydıyla fikir ayrılıklarının olabileceğinin ve bunların hoş görülmesi gerektiğinin de programda yer alması düşünce hürriyetinin yeşermesi adına olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. İnsanlık münasebetleri açısından ele alınan programın bir diğer hedefinde ise birlikte yaşama kültürünün ön plana çıkarıldığı ve aile içi demokrasiye vurgu yapıldığı söylenebilir.

Çok partili döneme geçişten hemen önce hazırlanan 1948 programında demokrasi ve özgürlük kavramlarının ilk kez yer aldığını görüyoruz. Öyle ki bu kavramlar dersin eğitim ve öğretim ilkelerinde şu şekilde ifade edilmiştir; *"Topluluğumuzun dayandığı demokrasi prensiplerini öğrenci, okulda ve dershane dışında uygulayarak ve yaşayarak benimser. Okulda öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğrenci-öğretmen arasındaki karşılıklı münasebetler demokrasi değerlerine uyularak düzenlenmelidir"*. Bu ilkedan hareketle program demokrasinin başta bir yaşam biçimi olduğunu vurgulayarak demokratik kültürün hayatın her anında her kesimle yaşanmasına gönderme yapmaktadır. Bunun içinde başta öğrenci, öğretmen ve yönetici ilişkilerinin demokratik ilke ve değerler çerçevesinde gerçekleşmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla program Türk toplumunda demokratik kültür ve anlayışı geliştirecek ve güçlendirecek ilkelerle kurgulanmıştır diyebiliriz.

Cumhuriyet'in kuruluşundan beri ilkokulun temel amacı arasında kabul edilen, "millileşme" hedefinin 1948 Programında da sürdüğü görülür. Bu dönemde, dersin adı "Yurt Bilgisi" iken "Yurttaşlık Bilgisi" olarak değiştirilmiştir. Cumhuriyet'in kazanımlarının temrinine yönelik bu öğretim programı, millet eksenli cemaatçi yapısıyla demokrasinin temel aktörü ve hakların taşıyıcısı olan bireyin, bütün nitelikleriyle ortaya çıkmasını engelleyici niteliktedir. İlkokul, milliyetçi ideolojiyi seferber etme konusunda belirleyici konuma sahiptir. "Görev eksenli" yurttaşlık ve yurtseverlik anlayışını öğrencilere "kavratmak" yolunda öğretmenin görevi devam etmektedir (Üstel 2005).

1948 programı ve Yurttaşlık Bilgisi için ayrılan bölümde dersin özel hedefi olarak CHP'nin altı ilkesinin aynen yer aldığı görülür. Genel olarak programda aşkın bir Türk milliyetçiliği, Cumhuriyete, onun ilkelerine ve devletine bağlı, gerektiğinde her türlü fedakarlığa hazır bireyler yetiştirmek dersin temel amacı olarak sıralanmıştır. Devlet otoritesinin üstünlüğünü adeta kutsayan program ödev eksenli anlayışını devam ettirmektedir.

1948 programı önceki iki programdan önemli bir farklılık göstermemektedir. Kayda değer en önemli bulgu birlikte yaşama kültürünün gerektirdiği demokratik ilkelerin okul, aile ve topluma yansıtılmasının gerekliliği ile ilk kez hak ve özgürlüklerin yer alması olarak sıralanabilir.

4. 1968 İlkokul Programlarının Ortaya Koyduğu Yurttaş Profili

1968 ilkokul programında Yurttaşlık Bilgisi dersi kaldırılarak, konuları Sosyal Bilgiler dersi içine eklenmiştir. Eğitimin amacı 1948 programında olduğu gibi sosyal, ekonomik ve politik bilinç kazanmış bireyler olarak yetiştirilmesi anlayışının yeni programda da aynen devam ettiği görülmektedir. Ancak hem çok partili hayata geçiş hem de 1949 yılında toplanan dördüncü Milli Eğitim Şurasının demokratik eğitime yönelik ilke ve esaslarını gündeme getirmesi ile programın demokrasiyi bir yaşam tarzı, kültürü ve değeri olarak benimsemiş bireyler yetiştirmeyi hedeflediğini söyleyebiliriz. Binbaşıoğlu da (1989) 1968 programının öğrencilere demokratik davranışlar kazandırma açısından oldukça ileri görüşleri yansıttığını söyler. Hatta programda, öğretimde uygulanacak yöntemlerinde, demokratik davranışların gelişmesine yardım edici nitelikte olması da savunulmuştur. Bu açıdan programın demokratik yurttaşlık anlayışını gündeme getirdiğini söyleyebiliriz.

Programda ilkokulun amacı da kişisel, insanlık ilişkileri ve toplum hayatı bakımından ele alınmış ve yetiştirmeyi tasavvur ettiği yurttaşa dair göndermeler yapmıştır. Ne var ki Gülmez'e (2001) göre programda bir "değer" olduğu vurgulanan insanın "hak öznesi" ve "hak bilinci" edinmesini içermeyen öncelikle

yasalara saygının ve yurttaşlık görevlerinin öğrenilmesini amaçlayan bir anlayış hakimdir.

Programın eğitim ve öğretim ilkeleri bahsinde ise, "iyi insan" ve "iyi yurttaş" yerine "milli ödev ve ülkülerini gerçekleştirecek birer "Türk yurttaşı" yetiştirmesi gündeme getirilmiştir (Gemalmaz, 1985; Gülmez, 2001). Daha geniş anlamda 1968 programı, 1936 programında dile getirilen millilik esasına göre milliyetçi ve uyumlu yurttaş yetiştirme anlayışını bir adım ileri götürerek Türk tipi yurttaş anlayışını geliştirmiştir. Söz konusu yaklaşım programın Türk milliyetçiliğine yönelmesi olarak yorumlanabilir.

İkinci olarak, milletin bir üyesi olan yurttaş, milli kültürü ve idealleri taşıyan memleket meselelerine karşı duyarlı, devletine bağlı, yasalara saygılı, çalışkan tam anlamıyla görev ve sorumluluklarının bilincinde bir birey olarak temsil edilmektedir. Bu ise devletçi pragmatist anlayışın görev ekseninde itaat kültürünü hakim kılması olarak yorumlanabilir. Öte yandan 1968 programının yurttaş profiline sadece yurduna ve milletine değil insanlığa da yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar yetiştirme anlayışı da yerleştirilmiştir. Bu söylem ise yerel ve pasif vatandaşlık anlayışını bir adım ileri götürerek aktif, duyarlı ve üretken vatandaşlık anlayışına doğru bir zihniyet değişiminin ipuçlarını vermektedir.

İlk kez 1968 programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık konularının birleşimi olarak tasarlanan Sosyal Bilgiler dersinin hedefi ise programın hedeflerinden farklı olmayıp yurttaşların sosyalizasyonu ile yurttaşlık ödevlerine vurgu yapmıştır. Genel anlamda demokratik, aktif yurttaşlık anlayışını önemseyen programın hak ve özgürlükler anlayışında getirdiği katkılar sınırlı ve yüzeyseldir denilebilir.

5. 1980 Sonrası İlkokul Programlarının Ortaya Koyduğu Yurttaş Profili

1980 yılına gelindiğinde eğitim programları her ders için farklı tarihlerde olmak üzere, belirli ölçütler dahilinde geliştirilmiştir. 1973 tarihinde kabul edilen Milli Eğitim Temel Kanunu aynı zamanda milli eğitimin de temel amacı olarak belirlenmiştir. Başka bir

ifadeyle yetiştirilmek istenen vatandaşın özellikleri yasal boyuta taşınmıştır. Buna göre, "Türk milletinin bütün fertlerini" ifadesiyle başlayan Türk Milli Eğitiminin amaçları, eğitim basamağından geçen herkesi aynı düşünce tarzının ve özelliklerin oluşması yönünde genel bir saplantı içermektedir (Ceylan, 2003). Hemen ardından gelen "Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı" ifadesiyle de yasal olan düşünce ve davranış kalıbını belirlemektedir. Özetle yasa koyucu bütün yurttaşları tek tipçi bir anlayışla yetiştirmeyi hedeflemektedir. Görev ve sorumluluk eksenli hazırlanan yasa da sorumlulukların bireyin kendisine değil devlete ve topluma karşı olduğu vurgulanmaktadır. Üstel'e (2004) göre de söz konusu kanun eğitim ve öğretimde demokratikleşmeye yönelik çabaları kesintiye uğratmıştır.

Türk milli eğitiminin genel amaçları doğrultusunda hazırlanan ilköğretimin amacı ile ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri 1968 programının aynısı şeklinde aktarılmıştır. Başka bir anlatımla 1980 programı da özde iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmeyi ve bunun için gerekli temel bilgileri öğrenciyeye kazandırmayı kendisine başlıca amaç edindiğini söyleyebiliriz. Ancak burada "iyi insan" ve "iyi yurttaş" ifadeleri hep devlete, millete, ailesine faydası olan, ülke ekonomisine olumlu katkıda bulunan ve ülkesi için her zaman fedakarlığa hazır bireyler olarak açıklanmıştır. Oysa bireyin kendini geliştirmesi, özgür, katılımcı, haklarını bilen kimseler olarak yetişmesi zaten ilerde sorumluluklarının bilincinde bireyler olmasını, sadece kendi ülkesi ve milleti için değil tüm insanlık için faydalı kimseler olmasına yetecektir. Ayrıca çağdaş demokratik toplumlarda, iyi insan, bağımsız düşünebilen, problem çözmede bilimsel yöntemden yararlanabilen, kendisine ve çevresine dürüst davranabilen, açık fikirli, farklı düşüncelere karşı saygılı, eleştirebilen, bilimsel gerçekleri kabul edebilen, ileri sürülen yargılar için kanıt isteyebilen, alçak gönüllü, kendi kararlarını kendisi verebilen, kendi haklarına sahip çıkabilen, kendi sorumluluğunu ve bu sorumluluğun doğurgularını üstlenebilen kişiliğe sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Gürkaynak, 1985; Karasar, 1979). Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, yeni programın yaşanılan idolojik kutuplaşmalar ve

darbelerin izlerini gösterir biçimde iyi vatandaş etrafında yoğunlaşarak uslu ve uyumlu yurttaş anlayışını benimsemiştir. Yaşar'a (2005) göre de söz konusu programda hakim olan vatandaş algısı iyi, fedakar, milliyetçi ve uyumlu yurttaşdır.

Sosyal Bilgiler dersi içinde ele alınan vatandaşlık konuları ise hem incelenen diğer programlarla hem de genel amaçlarla paralellik göstermektedir. Başka bir ifadeyle Sosyal Bilgiler öğretimi için hazırlanan bölümün görev ve sorumlulukların öğretiminde ısrarcı, kanuna ve devlete bağlılığı önceleyen, itaatkar bir nesil yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu anlayış doğrultusunda yetişen bireyleri de "iyi insan, iyi vatandaş" olarak tanımlanmaktadır. Vatandaşın, askerlik yapmak, vergi vermek, seçimlere katılmak, yasalara saygılı olmak, vatani ve milleti için fedakar olmak en teme ödevleri olarak belirlenmiştir.

6. 2005 İlköğretim Programlarının Ortaya Koyduğu Yurttaş Profili

2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni programın günün gerekleri göz önünde bulundurularak hazırlandığını söyleyebiliriz. Zira bilgi, teknoloji ve küreselleşmenin ülke ve coğrafi sınırları alt üst ettiği devasa bir değişim dalgası karşısında Türk insanının da bu değişim ve dönüşüme uyumu sağlanmalıydı. Geçmiş alışkanlıklar ve bilgiler yeni dünyanın anlaşılmasına yetecek düzeyde değildi. 1926 ilköğretim programından bugüne uygulamada olan davranışçı, öğretmen merkezli, eğitim modelinden yapılandırmacı, öğrenci merkezli eğitim modelini esas alan bir anlayışla 2005 ilköğretim programı hazırlanmıştır. Kuşkusuz bu geçiş sadece eğitim modeli ile değil hedeflenen insan prototipi ile de yakından alakalıdır. Tekeli'ye (2005) göre davranışçı eğitim modeli insana şekil verilecek bir plastik malzeme gibi bakmaktadır. Kişilerde bağımsız düşünebilme ve davranabilme yeteneğini körelterek ezberciliğe yöneltmektedir. Öğretmen öğrenci ilişkilerinde ise otoriteyi temsil etmektedir (Ünsal, 1998). Bu tür bir eğitim anlayışının aktif yurttaşlık bilincini

geliştirmekten çok zayıflattığını söyleyebiliriz. Oysa yapılandırmacı eğitimde insana kendisinin gerçekleştirileceği bir proje olarak bakılmaktadır. Eğitim bireyin kapasitelerini özellikle düşünme kapasitesini geliştirecektir. Kapasitesi geliştirilen bireyde kendi projesini geliştirmekte daha yetkin olarak daha zengin bir projeyi hayata geçirecektir. Böyle bir bakış açısı içinde müfredatın içeriğine verilen önem ve onu çok sıkı ve ideolojik olarak denetleme çabaları azalacaktır (Tekeli, 2005). Bu doğrultuda hazırlanan yeni programında daha çok eleştirel düşünen, sorgulayan, sorumluluk alan bireyler yetiştirmeye dönük bir yapıya sahip olması beklenmektedir. Bu durum toplumun kahr ekseriyetinin, genel kültür bilgileriyle donanık, devlet memuru adayları olarak yetiştirilmekten vazgeçtiği şeklinde yorumlanabilir.

Buna göre yenilenen ilköğretim programlarının vizyonu; "Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş, yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek" şeklinde belirlemiştir. Bu vizyona ulaşabilmek için eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimci olma gibi özelliklerin yanı sıra, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerileri her programda altı çizilerek belirtilmiştir (Demirel, 2009). Böylece eğitim yurttaşların katılımcı, sorumluluk sahibi, demokrat kişilikli bireyler olarak kişisel ve sosyal yönlerini geliştirmeye odaklanmıştır. Önceki programlarda yer alan milliyetçi, fedakar, uslu, Türk tipi yurttaş modelinin yerini küreselleşmeci, aktif ve demokratik yurttaş modeli almıştır diyebiliriz.

Yeni programda yurttaşlıkla ilgili konuların öğretim yeri ve modeli ile ilgili de bazı değişiklikler yapılmıştır. "İnsan Hakları ve Vatandaşlık" adı altında bir ara disiplin tüm programlarla ilişkilendirilerek verilmesi benimsenirken diğer taraftan da Sosyal Bilgiler dersi içinde vatandaşlığa dair kimi konuların yer alması sağlanmıştır. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersi, milli

kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem veren, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirilebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2005). Ersoy'a (2006) göre de söz konusu programla devlete karşı görev ve sorumluluk odaklı iyi vatandaşlık anlayışı terk edilerek etkin ve üretken vatandaş yetiştirme anlayışına dönüşüm yapılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, önceki programlarda ortaya konan iyi vatandaş kavramı nesnel değilken etkili ve sorumlu vatandaş kavramının kapsamı, daha açık ve net bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Yaşar, 2005).

Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi içinde küresel bağlantılar adı ile önemli bir öğrenme alanı oluşturulmuş ve diğer tüm öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmiştir. 4 ve 5. sınıfta Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarına "Uzaktaki Arkadaşlarım" ve "Hepimizin Dünyası" ünitelerinde yer vermiştir. Bu öğrenme alanı ile öğrencilerin yaşadığı dünyanın gündemini, sorunlarını, farklı kültür ve yaşayışlarını fark ederek empatik, duyarlı, dünya vatandaşı yetiştirmeyi amaçladığını söyleyebiliriz. Böylece bireylerin yaşanılan dünya ile bütünleşmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Eski programda dünyayla ilişkinin devletler üzerinde kurulabileceği öğretilirken, yeni program öğrencilerde insanlık ailesinin bir parçası olduğu bilincini oluşturmayı, ulusu ve dünyayı ilgilendiren konulara karşı duyarlılık geliştirmeyi amaçları arasında saymaktadır (Özyurt, 2009). Başka bir anlatımla yerel ölçekli Türk vatandaşından evrensel bir dünya vatandaşı yetiştirmek hedef olarak belirlenmiştir. Ülke sınırlarının sembolikleşmeye başladığı, farklı kültürlerin, kişiliklerin iç içe yaşadığı bir dünyada programında en önemli vurgusu olarak küresel birey yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Ne var ki bu durum doğrudan yer alan küresel öğrenme alanı ile sadece sosyal bilgiler dersi içinde sınırlı bir biçimde yer bulmuştur. Bu açıdan her geçen gün önemi artan küresel yurttaşlık eğitiminin programlarda daha fazla yer bulması gerektiğini söyleyebiliriz.

İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini için belirlenen kazanımlara bakıldığında ise öne çıkan konu ve öğelerin, "vatandaşlık bilinci, demokrasi bilinci, öz denetim, sorumluluk, düşünce ve ifade ile din ve vicdan özgürlüğü, tartışma kültürü, farklılıklara saygı, hukuk kuralları, anayasa, özgürlük, eşitlik, uzlaşma kültürü, dayanışma ve işbirliği" gibi kavram ve konulardır. Dolayısıyla ilgili ara disiplinle hedeflenen birey tipinin de farklılıkları kabullenebilen, etkili, duyarlı ve sorumlu küresel yurttaşlar olduğunu söyleyebiliriz. Bu açıdan hem Sosyal Bilgiler programıyla hem de ara disiplin programıyla inşa edilmek istenen vatandaş modeli anlayışının mantıksal bir tutarlılık içinde olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

En değerli ham madde olan insanın biçimlendirilmesi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde birincil öneme sahip olan kuşkusuz eğitim programlarıdır. Bu anlamda eğitim programları toplumların geleceği açısından hayati bir öneme sahiptir. Henüz başında olduğumuz yeni yüzyıl tüm dünyayı ve toplumları hızlı bir değişim süreci içine almıştır. Özellikle bilgi ve teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişmeler toplumları derinden etkilemiştir. Tüm bu gelişmeler toplumları sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel anlamda değişime itmiştir. Yurttaşlık kavramı ve anlayışı da bu gelişmelere paralel olarak biçimlenmiştir. Bu çerçevede 2005–2006 öğretim yılı itibariyle eğitim programları da bu değişim ve gelişimlere paralel olarak yenilenmiştir.

20. yüzyılın karakteristik özelliği ulus devlet anlayışının tüm dünyayı kuşatmasıdır. Ulus devlet yolunda ilk adımlarını atan genç cumhuriyette meşruluğunu aşkın bir yurtseverlik ve devletçilik bilinciyle sağlama yoluna gitmiştir. Bu çerçevede cumhuriyetin ilk yıllarında hazırlanan ders programları devletçi ve milliyetçi duyguları geliştirecek tarzda milli kültüre dayalı ve milli şuuru destekleyici, yasalara saygılı, çalışkan, görev ve sorumluluklarının bilincinde bir birey olarak tarif edilmektedir. Gürses'e (2011) göre Cumhuriyetin ilk yirmi beş yılında hem programlarda hem de ders kitaplarında yurttaş "itaat eden" olarak konumlanmış,

ilkokul "milli yurttaş" tipinin oluşturulduğu alan olmuştur. Türk usulü bu vatandaşlık anlayışında vatandaşlar milli bütünlük içerisinde pasif, onaylayıcı bir rol oynamaları istenmiştir. Bu çerçevede yetiştirilmek istenen itaakar bir vatandaş tipidir (Caymaz, 2007). Bu durum daha sonraki programlarda daha da belirginleşmiştir. 1968 programında ise demokrasi söyleminin ağırlık kazandığı, vatani sevmenin ölçüsü bireysel çalışkanlık ve sorumluluk bilinci haline gelerek (Caymaz, 2007) Türk tipi vatandaş inşa edilmeye çalışıldığı görülmektedir. 1980'li yıllardan sonra Türk Milli Eğitimi Temel Kanununa göre eğitimin temel amacı, görev ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirmek olarak belirlenmiştir. 2005 yılında gerçekleştirilen eğitim reformuyla birlikte yeni vatandaş algısı, yaşadığı dünyanın gündemini, sorunlarını, farklı kültür ve yaşayışlarını fark eden, duyarlı, katılımcı ve küresel vatandaş olarak ön plana çıkmıştır.

Bu veriler doğrultusunda, ülkemiz ilköğretim programlarının geçmişe kıyasla aktif, katılımcı, üreten, küresel bireyler yetiştirmeye dönük özellikleri ve becerileri açısından daha duyarlı ve donanımlı olduğunu söyleyebiliriz. Yetişecek insanlarda bu standartların yaşam değerleri haline gelebilmesi kuşkusuz belli bir zaman alacaktır. Bu sebeple, küresel ölçekli bireyler yetiştirme yaklaşımının ülkemiz ilköğretim programlarında şimdi olduğundan daha yerleşik ve yaygın bir duruma gelebilmesi için önümüzde daha yapılması gereken çok şey olduğu açıktır. Bu doğrultuda;

Eğitim sadece bu günün ihtiyaçlarına göre insan yetiştirmeyi değil, geleceğin insanını yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Toplumda ve dünyada yaşanan değişimler ışığında eğitimin amaçları gözden geçirilmeli, değişim ve gelişmeler ışığında yenilenmelidir. Artık insan gücünü, sınırları ve nitelikleri bakımından toplumsal ihtiyaçlara göre değil, küresel ölçekli gelişmelere göre belirlemek zorunluluk haline gelmiştir. Zira muasır medeniyetler üstüne çıkma idealine ulaşmak hayal olacaktır. Bu sebeple Türk eğitim programları da dünyanın içinde bulunduğu küreselleşme sürecine uzak durmamalıdır. Çağın dünyasına pasif değil aktif yurttaşlar yetiştirmeyi temel amaç edinmelidir. Bu da kuşkusuz eğitim

programlarının, ortaya çıkan değişim ve dönüşüm faktörlerini karşılamasıyla olanaklı olacaktır.

21. yüzyıl bilgiye hükmedenlerin egemen olduğu bir çağ olacaktır. Bilgiyi tüketen değil üreten toplumlar çağa hükmedecektir. Bu çerçevede eğitim programlarının pasif alıcı, itaat temeline dayalı bir anlayış yerine inisiyatif alabilen, bağımsız aktif bireyler yetiştirmeye

odaklanmalıdır. Öğrencilerde iletişim ve işbirliği gibi birlikte olma yeterliliklerini geliştirmeye dönük uygulamalara yer vermelidir. Ayrıca Sosyal Bilgiler programında yer alan "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanının sadece ilgili dersle sınırlı kalmayıp diğer derslerle de ilişkilendirilmesi geleceğin çok kültürlü dünyasında yer bulma adına önemli bir işlev göreceğini söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

- Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: TC Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1989). Demokratik davranışlar ve demokratik eğitim ilkeleri. *Çağdaş Eğitim*, (109), 15–20.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). Cumhuriyet döneminde ilkokul programları. *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları. 145–170
- Büyük Larousse. (1986). *Büyük Larousse sözlük ve ansiklopedisi*. İstanbul: Gelişim Yayınları.
- Çağlar, A. (1999). 75. yılında cumhuriyet'in ilköğretim birikimi. *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları. 124–144.
- Çayır, K. (2003). İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi: *Ders Kitaplarının Yazımı. Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*. İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları. 21–45.
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de vatandaşlık: resmi ideoloji ve yaklaşımları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- CCE (Center for Civic Education). (1997). *National standards for civics and government. (second printing)*. California: Center For Civic Education.
- Ceylan Tarba, D. (2003). İlköğretim Türkçe, lise Türkçe ve Edebiyat kitaplarında insan hakları ve öğrencinin yeri. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları, 302–320.
- Demirel, M. (2009). İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (ss. 1-25)*. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi.
- Dağı, D. İ. ve N. Polat. (2004). *Demokrasi ve insan hakları el kitabı*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Erhürman, T. (2003). Hukuk ilintili yurttaşlık eğitimi. *Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi Uluslararası Toplantı*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları, 56–66.
- Erjem, Y. (2004). Katılımcı, etkin ve sorumlu yurttaş yetiştirmede hizmet ederek öğrenme (service learning) yöntemi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu (ss. 354-359)*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ersoy, A. F. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının etkili vatandaşlık eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (ss. 167-179)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir:

- Eurodice. (2012). *Citizenship education in education*. Brussel: EACEA P9 Eurydice and Policy Support. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf
Erişim Tarihi: 24.07.2013.
- Gemalmaz, M. S. (1985). Türkiye’de insan hakları eğitimi. *Öğretmen Dünyası*, (63), 4–7.
- Gülmez, M. (2001). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkaynak, İ. (1985). Nasıl bir gençlik istiyoruz (panel III). *Gençliğin Eğitimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. 378–385.
- Gürses, F. (2011). *Kul, tebaa, yurttaş: cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze ders kitaplarında yurttaşlık*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Huddleston, E., Gollob, R., Krapf, P., Salema, M. H., Spajic-Vrkaš, V. (Eds). (2004). *Education for democratic citizenship 2001-2004*. 2005 European Year of Citizenship Through Education. Strasbourg.
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Karasar, N. (1979). Bireysel ve toplumsal gerginliklerin giderilmesinde problem çözme alışkanlığı. *Çağdaş Eğitim*, (39), 15–20.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (1936). *Köy mektepleri müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB. (2005) *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Osler, A. ve Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, Policy and Practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21, 433-466.
- Ozankaya, Ö. (2000). *Atatürk’ün demokrasi dersleri: yurttaş için medeni bilgiler*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özodaşık, M. (1999). *Cumhuriyet dönemi yeni bir nesil yetiştirme çalışmaları 1923-1950*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Özyurt, C. (2009). Küresel vatandaşlığın gelişimi, imkanı ve küresel değerler eğitimi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (ss. 159-167)*. Uşak: Uşak Üniversitesi .
- Sakaoğlu, N. (1993). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. (2005). Yapılan çalışmanın bulguları eğitimin kalitesinin geliştirilmesi konusunda bize umut veriyor mu?. *Öğretmen ve Öğrencilerin Gözünde Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Anket Sonuçları*. İstanbul: Türk Tarih Vakfı Yayınları, 115–121.
- Tezcan, M. (1983). Cumhuriyetin 60. yılında demokrasimiz, eğitimimiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 16 (2), 125–131.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Ültanır, Y. G. (2005). Türk eğitim sistemi ile Avrupa Birliği ülkelerindeki hümanist-demokratik eğitim modelinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, (67), 110-152.
- Ünsal, A. (1998). Yurttaşlık zor zanaat. *75 Yılda Tebaa’dan Yurttaş’a Doğru*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaşın peşinde II: meşrutiyetten bugüne Türkiye’de vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal Bilgiler programı ve öğretimi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (ss. 51-63)*. Kayseri: Sim Matbaası.

Summary

Introduction

Training people is related to his cognitions, attitudes and behaviors. During the creation of desirable behaviors and attitudes which are wrong, it is very difficult to change incomplete or incorrect ones, and includes a planned process. This process is going to be possible with systematic training and education programs. The human type that society expects and wants is held with a citizenship education that given in schools. Turkish Republic has kept very high level expectations from education to accommodate the basic values to society during the foundation process of the new society. Not only Turkish Republic expected from education but also it has always invested in education as much as possible.

Methodology

This study aims to elaborate on the notions regarding the citizenship within the formal curriculum announced and applied in Turkey in the years of 1926, 1936, 1948, 1968, 1980, and 2005. Documentary review' method was utilized to analyze the data of the current research through the curriculum as the primary sources.

Findings and Recommendations

In general, the elements associated with the civil consciousness has been located in general objectives, at the very beginning of the curriculum. However, in 1926 and 1936 curriculum, civic lessons were distributed into the principles of education and training program. In 1948 citizenship lessons were launched within the principles of education and training curriculum. After 1968 and 1980, this application have continued with Social Studies classes. In 2005, with the new curriculum, the situation has been different. Mainly with the new curriculum, the civic

competencies had been placed into the curriculum 's vision part and Social Studies course program. In addition, the features were planned to convey with the new discipline area in the name of human rights and citizenship. This course is not intended to be an independent course, it's planned to reflect to all the lessons. In this respect, some competences of civil have diffused into human rights and citizenship disciplines in all classes.

Accordingly, human profile that the programs attempt to raise through can be summarized as follows. In the early years of the Turkish Republic, in 1926 and 1936 programs were based on educating nationalist, secular individuals. Then, in 1948 and 1968, the training programs formulated to educate the individuals who have democratic identities. In the 1980s, a civic education has been dominated such as the integration of pragmatic and well-behaved individuals. The main objectives of these training programs are to educate individuals who love their country, their nation and family as the productive members of society. In other words, these curriculums are based on more individual and local-scale certain values.

The curriculum launched in 2005 includes the most radical change in the republican period of educational politics because the curriculum aims to educate people as democratic, participatory, respectful for the rights and freedoms, empathetic and sensitive to the difference in the lives of different cultures and citizens of the world. Until 2005, in the process of raising people, the profile of individuals had some limitations between the world and the state of the society. But the new curriculum developed to educate individuals as a citizen of the world and to create awareness and sensitivity to issues that concerns the world.

Yapılandırmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Üzerine Etkisi

Sibel DURU*

Özet

Bu araştırmanın amacı yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının üniversite birinci sınıf öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme inançları üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde birinci yarıyılıda Eğitim Bilimine Giriş dersini alan ve farklı alanlarda öğrenim gören toplam 130 öğrenci katılmıştır. Araştırma için öntest-sontest yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Geleneksel öğretim stratejilerinin kullanıldığı sınıflar kontrol grubu ve yapılandırmacı stratejilerin kullanıldığı sınıflar ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Öğretmen İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı inançları üzerinde bir etkisinin bulunmadığını, yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin geleneksel inançları üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular eğitimciler açısından tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Yapılandırmacılık, geleneksel eğitim, öğretmen inançları, öğrenme ortamı, öğretmen adayları*

The Effect of Constructivist and Traditional Learning Environment on Student Teachers' Educational Beliefs

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of constructivist and traditional learning environments on student teachers' learning and teaching beliefs. One hundred thirty student teachers who had taken Introduction to Educational Science course participated in this study at the first semester of their teacher educational program. The study employs quasi-experimental pre-post test with a control group research design. The control group is designated for classes in which traditional teaching strategies are performed, and the treatment group is designated for classes in which constructivist teaching practices are performed. Teacher Belief Survey was used to collect data. The findings show that traditional learning environment did not have any effect on student teachers' both traditional and constructivist beliefs; while constructivist learning environment had an effect on student teachers' traditional beliefs. Discussion of the findings, implications and limitation of the study are presented.

Key Words: *Constructivism, Traditional education, teacher beliefs, learning environment, Student teachers*

* Yrd. Doç. Dr. Sibel Duru Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı DENİZLİ
e-mail: sduru@pau.edu.tr

Giriş

Geçen birkaç on yıllık süre içinde, eğitim alanında yapılan çalışmalar, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının sadece öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilerinin değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının profesyonel gelişimleri ve onların eğitim inançları üzerine etkilerinin de önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Black ve Ammon, 1992; Collier, 1997; Fasko ve Grubb, 1997; Green ve Zimmerman, 2000; Hart, 2004; Hein, 2002; Hollingsworth, 1989; Joram ve Gabriele, 1997; Lauriala, 1997; McCombs, 2001; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, ve James, 2001; O'Loughlin, 1992; Rothenberg, Gormley ve Mcdermott, 1993). Bu yüzden öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarının profesyonel bilgi, farkındalık ve becerilerini geliştirmeye yardım etmekle kalmayıp, onların öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemelerini kolaylaştırmaya yardımcı olmalıdır. Ancak alan yazınında daha önce yapılan pek çok çalışma, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının varolan eğitim inançları üzerinde istenilir düzeyde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir (Beyer, 1984; Britzman, 1986; Duru, 2006; Lortie, 1975; Zeichner ve Gore, 1990; Zeichner ve Hoeft, 1996; Zeichner ve Tabachnick, 1981). Bunun temel nedenlerinden biri, öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan geleneksel eğitim anlayışına devam edilmesi ve bir diğeri de yapılandırmacılığın sadece bir öğrenme kuramı olması nedeniyle, öğretim süreçlerinin tam ve açık seçik olarak tanımlanamaması olabilir. Bu nedenle, yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturmak, sanıldığı kadar kolay olmamaktadır. Sonuç olarak, öğretim elemanları tarafından oluşturulan öğrenme ortamlarının, öğretmen adaylarının profesyonel gelişimine ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili mesleki inançları üzerine ne düzeyde etkisinin olduğu sorusu hala belirsizliğini korumaktadır. Dolayısıyla, eğitimde yapılacak değişikliklerin ya da yeniliklerin bilimsel verilere dayalı oluşturulabilmesi için, öğretmen yetiştirme programları çerçevesinde oluşturulan öğrenme ortamlarının, öğretmen adayları üzerindeki etkisinin araştırılması önemli görülmektedir. Yukarıdaki açıklamaları ışığında, bu araştırmanın temel amacı, yapılandırmacı-öğrenci merkezli ve geleneksel-öğretmen

merkezli öğrenme ortamlarının üniversite birinci sınıf öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme inançları üzerine etkisini araştırmaktır.

Öğretmen İnançları

İnançlar fiziksel ve sosyal dünya hakkında doğru olarak kabul edilen önermeler şeklinde tanımlanabilir (Chan, 1999; Eisenhart, Shrum, Harding, ve Cuthbert, 1988; Rokeach, 1968). Alan yazınına bakıldığında inançların temel ve türetilmiş inançlar olmak üzere iki alt başlıkta sınıflandığı görülmektedir (Fishbein ve Arjen, 1975; Green, 1971; Pajares, 1992). Temel inançlar, inanç sistemi içinde daha merkezi inançlar olup doğrudan olaylar, olgular, nesnelere yaşanan deneyimler sonucu oluşurlar ve değiştirilmeleri görece olarak çok zordur (Fishbein ve Arjen, 1975; Green, 1971; Pajares, 1992; Rokeach, 1968). Öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenmeyle ilgili inançları onların temel inançları olarak kabul edilebilir. Öğretmen adayları özellikle öğrenme ve öğretmeyle ilgili daha önceki okul yaşantıları yoluyla birçok deneyim yaşayarak öğretmen yetiştirme programlarına başlamaktadırlar. Dolayısıyla doğrudan yaşantıların öğretmen adaylarının eğitim süreçleriyle ilgili temel inançlarının oluşmasında etkili olduğu yargısı ileri sürülebilir. Diğer yandan türetilmiş inançlar, insanların daha önce deneyim yaşamadıkları olayları anlamasını sağlayan ve temel inançlardan, otoritelerden ve farklı kitap ya da popüler kültür gibi dış kaynaklar aracılığıyla biçimlenen ve oluşturulan inançlardır (Fishbein ve Arjen, 1975; Green, 1971; Rokeach, 1968). Türetilmiş inançlar doğrudan birincil yaşantılarla düşük düzeyde ilişkili olmaları nedeniyle temel inançlardan daha az önemli ve öğretmen adaylarının davranışlarını temellendirmede daha az etkilidirler (Fishbein ve Arjen, 1975; Rokeach, 1968).

Öğretmen adayları, uzun öğrencilik yılları boyunca edindikleri ve genellikle geleneksel eğitim anlayışını yansıtan; öğrenci, öğretmen, öğrenme ve öğretme gibi konularda oldukça birbirinden kopuk, tutarsız ve iyi yapılandırılmamış eğitim inançlarıyla Eğitim Fakülteleri'ne gelmektedirler (Britzman, 1986; Chan, 1999; Lortie, 1975; Thomas ve Pedersen, 2003; Weber ve Mitchell, 1995).

Alan yazınındaki araştırmalar, bu inançların, öğretmen adaylarının sadece Eğitim Fakültesi'ndeki öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda öğretmenlik kariyerlerindeki profesyonel gelişimlerini de olumsuz etkilediğini göstermektedir (Alexander ve Dochy, 1995; Bird, Anderson, Sullivan, ve Swindler, 1993; Britzman, 1986; Calderhead ve Robson, 1991; Greene ve Zimmerman, 2000; Hollingsworth, 1989; Holt-Reynolds, 2000; Joram ve Gabriele, 1997; Lauriala, 1997; Lortie, 1975; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, ve James, 2002; Nespor, 1987; Richardson, 1996; Wright, 1997). Öğretmen adaylarının eğitim, öğrenme ve öğretmeyle ilgili varolan inançları değişime çok açık olmadığından, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programlarında öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığını, kuram-uygulama arasındaki ilişkiyi ve eğitimle ilgili sosyal sorunları anlamakta zorluk çekmektedirler (Chan, 1999; Pajares, 1992). Ayrıca alan yazınında konuyla ilgili daha önce yapılan araştırmalar, öğretmen eğitim programlarının, öğretmen adaylarının eğitimle ilgili varolan inançları üzerinde istenilir düzeyde bir etki yaratmadığını, tam tersi bu inançları pekiştirdiğini göstermektedir (Beyer, 1984; Britzman, 1986; Goodland, 1990; Knowles ve Holt-Reynolds, 1991; Lortie, 1975; Zeichner ve Gore, 1990; Zeichner ve Hoef, 1996; Zeichner ve Tabachnick, 1981). Öte yandan alan yazınındaki bazı araştırmalar, yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının hem öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde, hem de öğretmen adaylarının profesyonel gelişimleri ve inançları üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğretmen adaylarının iyi yapılandırılmış böyle programlarda geleneksel eğitim anlayışından daha demokratik ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına yöneldiklerini ve yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmada daha başarılı olduklarını vurgulamaktadırlar (Black ve Ammon, 1992; Collier, 1997; Fasko ve Grubb, 1997; Green ve Zimmerman, 2000; Hart, 2002; Hein, 2002; Hollingsworth, 1989; Joram ve Gabriele, 1997; Lauriala, 1997; McCombs, 2001; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, ve James, 2001; O'Loughlin, 1992; Rothenberg, Gormley, ve Mcdermott, 1993). Bundan dolayı öğretmen eğitim programlarının amacı sadece öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerine yardım etmek olmayıp, aynı zamanda onların varolan geleneksel eğitim inançlarından uzaklaşmalarına, yapılandırmacı

ve öğrenci merkezli inançlara yaklaşmalarına yardım etmek olmalıdır. Dolayısıyla yukarıdaki açıklamalar ve araştırma bulguları ışığında, öğretmen adaylarını için daha önce deneyimlediklerinden oldukça farklı olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, ortamın farklı yönleriyle etkileşimlerine fırsat verecek bir atmosfer oluşturmak onların profesyonel gelişimlerine ve öğrenme-öğretme süreciyle ilgili , öğretme yerine öğrenmeye odaklanma, öğretimi öğrenciyi bilgi depolama merkezi olarak görmek yerine, öğretimi öğrenci gelişimine yardımcı olmak olarak görme, öğrenmeyi almak ve kullanmak olarak görmek yerine, anlamak ve anlam oluşturma süreci olarak görme gibi olumlu inançlar geliştirmelerine yapısal katkı sağlayabilir.

Öğrenci ve Öğretmen Merkezli Öğrenme Ortamları

Araştırmacıların çoğu, eğitimle ilgili tartışmaları kolaylaştırmak için, öğrenci merkezli ya da yapılandırmacıya karşı, öğretmen merkezli ya da geleneksel eğitim anlayışı ikilemini kullanmaktadırlar. Gerçekte de öğretmen ve öğrenci merkezli eğitim anlayışları; birbirlerinden farklı felsefi, pedagojik, psikolojik ve sosyal varsayımlar içermektedir. Öğretmenlerin hangi anlayıştan etkilendikleri ve hangi anlayışla ilgili bir zihinsel yapı oluşturdıkları, onların ileride nasıl bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturacakları ve sınıfta nasıl bir rol üstlenecekleri konusunda belirleyicidir (Pajares, 1992).

Öğretmen merkezli öğrenme ortamını tanımlamak öğrenci merkezli ya da yapılandırmacı öğrenme ortamını tanımlamaktan daha kolay olabilir; çünkü yapılandırmacılık bize sadece öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklarken, öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda bir kuramsal çerçeve sunmaz. Bu nedenle yapılandırmacılığın anlamını ve temel varsayımlarını çok iyi anlamak, yapılandırmacı bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak adına önemli bir adım olarak görülebilir. Gerçekte yapılandırmacılığın; sosyal yapılandırmacılık, radikal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılık gibi farklı kuramsal yaklaşımları olmasına karşın, tüm yapılandırmacı kuramlar öğrenmeyi, deneyimler sonucu anlam oluşturma ve bu

anlamın içselleştirilmesi süreci olarak görürler ve bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını savunurlar (Driscoll, 2000; Fosnot ve Perry, 2005; Ormond, 1999; Richardson, 1997; von Glasersfeld, 1995b; Vygotsky, 1978). Başka bir deyişle “yapılandırmacılar, bizim dünyayı deneyimlerimiz yoluyla anlamlandırdığımızı ve bu deneyimlerin bize; kavramsal, kuramsal ve ilişkisel soyutlamalar sağladığına inanırlar” (Duru, 2006, p. 26.). Yapılandırmacılıkta önceki deneyimler yeni deneyimleri anlamlandırma ve temellendirme sürecinde önemlidir. Bu nedenle, yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrencilere sadece yeni deneyimler sunmakla kalmamalı, aynı zamanda öz düzenleme ve yansıtıcı düşünme işe koşularak yeni deneyimler önceki deneyimlerle birleştirilmeli ve ilişkilendirilmelidir (Garrison, 1998; Pepin, 1998).

Geleneksel öğrenme ortamında, öğrencinin bilgiyi daha kolay alması, ezberlemesi ve gerektiğinde tekrar edebilmesi için, ders içerikleri küçük konu başlıklarına ayrılır. Diğer yandan yapılandırmacı öğrenme ortamında, insanların deneyimleri sosyal içeriklerinden ayrı düşünülmemesi için, ders içeriği ve öğrencilerin deneyimleri sosyal ortam içerisinde bütünleştirilir. Bu nedenle, geleneksel eğitim ortamlarında, öğretmenler tüm öğrencilerden aynı beceri merkezli öğrenme çıktılarını beklerken, yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerden gelen farklı düşünce, bilgi ve yaşantılara açıktırlar. Çünkü bu deneyim ve farklılıklar, öğrencilerin zihinsel gelişimi ve içinde yaşanan dünyayı nasıl anlamlandırdıklarının anlaşılmasında önemli olarak düşünülür (Desautels, Garrison, ve Fleury, 1998; Bauersfeld, 1998; Dewey, 1916; Noble ve Smith, 1994; Vygotsky, 1978).

Öğretmen merkezli ya da geleneksel öğrenme ortamlarında “öğretmen olmak, bilgiyi kesin bir biçimde tanımlamak, onu baş edilebilir küçük parçalara ayırmak ve etkili bir şekilde bunu öğrenciye aktarmak demektir” (Zeichner ve Tabachnick, 1981, p. 9). Yapılandırmacı öğrenme ortamında ise öğretmenin rolü; öğrencilerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve önceki deneyimlerini dikkate alarak öğrenmelerini kolaylaştırmaktır. Aynı zamanda, geleneksel öğretmen öğrencileri öğrenme çıktılarını bakarak değerlendirirken, yapılandırmacı öğretmen öğrencideki değişimi takip

edebilmek için çoğunlukla süreç temelli yöntemleri değerlendirmede kullanılır.

Birçok ülkede olduğu gibi çağın ihtiyaçları doğrultusunda Türkiye’de de, öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini desteklemek için yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak tekrar düzenlenmiştir. Bununla beraber, hala Eğitim Fakülteleri’ndeki öğretim elemanlarının oluşturduğu öğrenme ortamlarının öğrenciler üzerindeki etkisi konusunda ülkemiz alan yazınında yeterince araştırma olmadığı görülmekte ve bu konu belirsizliğini korumaktadır. Bu nedenle, Eğitim Fakülteleri’ndeki derslerde uygulanan öğretim pratiklerinin öğretmen adayları üzerindeki etkisini araştırmak önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili inançlarının, onların mesleki kimlik geliştirebilmelerini, sosyalleşmelerini, motivasyonlarını, sınıf içindeki rollerini ve sınıf pratiklerini etkileyeceği düşünüldüğünde bu ilgi anlamlı görünmektedir.

Türkiye’de tüm Eğitim Fakülteleri’nde uygulanan öğretmen yetiştirme programı aynıdır. Öğretmen adayları eğitimlerinin ilk yılında genellikle alan derslerini almakta, eğitim bilimleri ile ilgili sadece birinci yarıyıl Eğitim Bilimine Giriş, ikinci yarıyıl Eğitim Psikolojisi derslerini almaktadırlar. Eğitim Bilimine Giriş dersinin içeriği eğitimin temel kavramları, eğitimin; sosyal, psikolojik, felsefi, politik, ekonomik ve tarihsel temelleri, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri, öğretmen eğitiminin özellikleri ve gelişimi, öğretmen eğitimindeki gelişmeler ve eğitim bilimindeki yeni yönelimlerdir. Bundan dolayı eğitim bilimine giriş dersi, öğretmen eğitim programına yeni başlayan öğretmen adaylarının hem varolan inançlarını hem de öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığını ilk yıldan fark etmelerini sağlamak açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı (öğrenci merkezli) ve geleneksel (öğretmen merkezli) eğitim ortamlarının öğretmen yetiştirme programlarının ilkyılında öğretmen adaylarının eğitimle ilgili inançları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bir diğer ifadeyle bu çalışmada, “Öğretmen adaylarının yapılandırmacı ve

geleneksel eğitim ortamlarının, yapılandırmacı ve geleneksel inançları üzerine etkisi var mıdır?), sorusuna yanıt aranacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir araştırmadır. Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu (ÖSKD) model kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için öntest-sontest yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Eğitim Fakültesi'nde farklı bölüm ve anabilim dallarında okuyan yaş aralıkları 18-24 olan 65 erkek, 135 kız olmak üzere 200 öğrenciden ön-test için veri toplanmıştır. Fen bilgisi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan ve araştırmaya katılan 36 erkek 79 kız toplam 115 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubu için Matematik ve İngilizce öğretmenliğinde okuyan 29 erkek and 56 kız olmak üzere 85 öğrenciden ön test verisi toplanmıştır. Birinci yarıyılın son haftası, Kontrol grubundan 15 erkek, 52 kız olmak üzere 67 ve deneysel gruptan 22 erkek, 41 kız olmak üzere 63, toplam 37 erkek 93 kız olmak üzere 130 öğrenci son-teste katılmışlardır. Analizler hem ön teste hem de son-teste katılan öğrencilerden elde edilen verileriyle yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde, bu gruplarda dersi sunan öğretim elemanlarının geleneksel-öğretmen merkezli ya da yapılandırmacı-öğrenci merkezli yöntem ve stratejileri kullanıp kullanmamaları belirleyici olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma için Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmen İnançları Envanteri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu; katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve okudukları alan gibi kişisel bilgilerini içermektedir.

Öğretmen İnançları Envanteri: Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme ile ilgili inançlarını ölçmek için Sandra L. Woolley,

Woan-Jue J. Benjamin, ve Anita W. Woolley (2004) tarafından geliştirilen, Duru (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen İnançları Envanteri kullanılmıştır. Envanterin amacı, yapılandırmacı ve geleneksel inançların düzeyini belirlemektir. Envanter öğrenme öğretme ile ilgili 17 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde (1) kesinlikle katılmıyorum (6) kesinlikle katılıyorum ifadelerinden oluşan 6'lı likert tipi derecelemeyle değerlendirilmektedir. Ölçek yapılandırmacı ve geleneksel inançlar olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Yapılandırmacı İnançlar alt ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır ve ölçekten alınabilecek puan 10 ile 60 arasında değişmektedir. Geleneksel İnançlar alt ölçeği 7 maddeden oluşmaktadır ve alınacak toplam puan 7 ile 42 arasında değişim göstermektedir. Yapılandırmacı İnanç alt ölçeğinden alınacak 40 ve üzeri puanlar yapılandırmacı inanç eğiliminin, geleneksel inançlardan alınacak 28 ve üzeri puanlar geleneksel inançlara eğiliminin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Duru (2006) ölçeğin iki faktörlü yapı geçerliliğini destekleyen bulgularla birlikte, Yapılandırmacı İnançlar alt ölçeğinin iç güvenilirliğini .65, Geleneksel İnançlar alt ölçeğinin iç güvenilirliğini .61 olarak rapor etmiştir. Bu çalışma için Yapılandırmacı İnançlar alt ölçeğinin iç güvenilirliği .65, Geleneksel İnançlar ölçeğinin iç güvenilirliği .72 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeklerin kabul edilebilir iç tutarlılık katsayısına sahip olduklarını göstermektedir.

İşlem

Bu çalışmanın amacı, geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin geleneksel ve yapılandırmacı inançları üzerine etkisini araştırmaktır.. Bu amaçla Eğitim Bilimine Giriş dersinde geleneksel öğretim stratejilerini uygulayan öğretim elemanları, öğretim elemanlarıyla görüşme yapılarak belirlenmiş, bu öğretim elemanlarının sınıfları kontrol grubu olarak seçilmiştir. Yapılandırmacı stratejilerin kullanıldığı sınıflar araştırmacı tarafından deney grubu olarak düzenlenmiştir. Öğrenciler bir dönem boyunca; kontrol grubunda geleneksel, deney grubunda yapılandırmacı stratejilerle ders işlemleridir. Eğitim Bilimine Giriş dersinin içeriği değiştirilmemiştir. Kontrol gruplarında derse giren üç öğretim elemanı geleneksel eğitim anlayışına uygun

olarak tek ders kitabını takip etmiş, temel olarak anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanmışlardır. Ders içerikleri, eğitimin felsefe temelleri, psikolojik temelleri gibi ayrı parçalar halinde gösterilmiş ve öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek için ara ve final sınavları yapmışlardır.

Deney grubunda araştırmacı yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmak için filmler (ölü ozanlar derneği, özgürlük yazarları gibi), eğitimle ilgili belgeseller, farklı internet kaynakları, farklı makaleler ve ders kitabı gibi farklı ders materyalleri kullanarak tartışma ve işbirlikli çalışma yöntemlerini kullanmıştır. Tüm tartışma ve grup çalışmaları hem öğrencilerin var olan inançlarını fark etmelerine hem de alandaki bilimsel yaklaşımları daha iyi anlamalarına yönelik düzenlenmiştir. Deney grubunda tartışma konularını öğrenciler kendileri belirlemişler ders içeriğine uygun olarak grup çalışmasıyla tartışma konularını araştırmışlardır. Araştırmacı grupların araştırmaları için kaynak temin etmede ve tartışma sorularının hem öğrencilerin kendi deneyimlerini sınıfa getirebilecekleri hem de dersin içeriğini kapsayıcı olacak şekilde hazırlanmasında gruplara yardım etmiş ve süreci takip etmiştir. Ayrıca filmler ve belgeseller tüm sınıf olarak tartışılmıştır. Örneğin, "Ölü Ozanlar Derneği" filminde filmdeki eğitim yaklaşımları, öğrenci gelişim özellikleri, yöntemler, eğitimin sosyolojik ve ekonomik boyutu, eğitimle ilgili ön yargılar, Türk eğitim sistemiyle karşılaştırma, öğretmen özellikleri gibi konular tartışılmıştır. Deney grubunda öğrenci öğrenmeleri grupların tartışma konularını hazırlamalarından, sınıf katılımından, hazırladıkları iki değerlendirme ödevinden ve final sınavından oluşmuştur.

2011–2012 birinci yarıyıl ikinci haftasında araştırmacı öğretim üyeleri ile derse girerek ön test verilerini toplamıştır. Ölçekler dağıtılmadan araştırma hakkında öğrencilere bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımın gönüllüğü ve gizliliği araştırmacı tarafından

önemle vurgulanmıştır. Araştırma öntest-sontest deseni olduğu için, öğrencilerden öntest bataryasına, son-testte de kullanacakları bir işaret ya da takma isim yazmaları istenmiştir. Dönemin sonunda aynı ölçek bataryası son test ölçümü olarak verilmiştir. Çalışma yaklaşık 42 ders saatini kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler hem ön teste hem sonteste katılan katılımcıların puanları üzerinden elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 15 programıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun aritmetik ortalamaları, standart sapmaları belirlenmiş ve karşılaştırmalar bağımsız örneklem t testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Farkların yorumlanmasında .05, .01 ve .001 anlamlılık düzeyleri dikkate alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba çalışılmıştır. Her iki grupta elde edilen verilerin, parametrik test sayıltıları olan, verilerin normal dağılımı ve varyansların homojenliği istatistikî açıdan test edilmiştir. Grupların normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık değerleri ile varyanslarının homojenliği ise Levene testi ile incelenmiştir. Sonuçlar gruplardan elde edilen verilerin dağılımlarının normal (Çarpıklık değerleri -.07 ile -.72 arasında; Basıklık değerleri -.33 ile -.47 arasında), varyanslarının homojen (Yapılandırmacı öğrenme ortamı için, $F = .84$, $p > .05$; Geleneksel öğrenme ortamı için, $F = 1.030$, $p > .05$) olduğunu göstermektedir. Bütün bu kontrollerden sonra, verilerin normal ve homojen bir dağılım gösterdiği ve parametrik test varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. Bu nedenle, nonparametrik istatistiğe göre daha güçlü olan ve güvenilir sonuçlar veren parametrik istatistikler kullanılmıştır. Tablo 1 ve 2'de deney ve kontrol grubunun yapılandırmacı ve geleneksel inançlarıyla ilgili t- testi analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Yapılandırmacı İnançlar (Yi) Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	ss	t	p
Kontrol	67	48.26	5.19	.92	.36
Deney	63	47.39	5.61		

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Geleneksel İnançlar (Gi) Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	ss	t	p
Kontrol	67	33.83	4.28	1.90	.06
Deney	63	32.33	4.70		

Ön testle ilişkili analiz sonuçları, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların yapılandırmacı ve geleneksel inançları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Deney grubunu oluşturan katılımcıların geleneksel ve yapılandırmacı inançlar ön test-son test sonuçları Tablo 3 ve 4.'de yer almaktadır.

Tablo 3. Deney Grubunun Geleneksel İnançlar Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçümler	N	X	ss	t	p
Ön test	63	32.33	4.70	4.96	.000
Son test	63	27.93	5.23		

Tablo 4. Deney Grubunun Yapılandırmacı İnançlar Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	ss	t	p
Ön test	63	47.39	5.61	-1.12	.26
Son test	63	48.49	5.32		

Analiz sonuçlarına göre deney grubunu oluşturan katılımcıların yapılandırmacı inançlarında küçük bir artış olmasına rağmen istatistiksel olarak manidar değildir. Öte yandan analizler, deney grubunda katılımcıların geleneksel inançlarında anlamlı bir düşüş olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunu oluşturan katılımcıların geleneksel ve yapılandırmacı inançlar ön test-son test sonuçları Tablo 5 ve 6'da yer almaktadır.

Tablo 5. Kontrol Grubunun Geleneksel İnançlar Ön Test- Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçümler	N	X	ss	t	p
Ön test	67	33.83	4.28	-.079	.94
Son test	67	33.89	4.44		

Tablo 6. Kontrol Grubunun Yapılandırmacı İnançlar Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	ss	t	p
Ön test	67	48.26	5.19	-.11	.91
Son test	67	48.37	5.79		

Analiz sonuçlarına göre kontrol grubunu oluşturan katılımcıların ne geleneksel, ne de yapılandırmacı inançlarında anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir.

Tablo 7 ve 8’de deney ve kontrol grubunun yapılandırmacı ve geleneksel inançlarıyla ilgili son test analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Yapılandırmacı İnançlar (Yİ) Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	ss	t	p
Kontrol	67	48.37	5.79	-.12	.90
Deney	63	48.49	5.32		

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun Geleneksel İnançlar (Gİ) Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	X	ss	t	p
Kontrol	67	33.89	4.44	7.007	.000
Deney	63	27.93	5.23		

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların yapılandırmacı inanç puanları arasında istatistiksel olarak manidarlık yoktur. Öte yandan analizler, deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılara göre geleneksel inançlarında anlamlı bir düşüş olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı, geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeyle ilgili inançları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın ön test sonuçlarına göre, her iki grubun hem yapılandırmacı hem de geleneksel inançları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca grupların her iki ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, her iki grubun da hem yapılandırmacı hem de geleneksel inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Saban’ın (2003) yaptığı araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmış, Türk öğretmen adaylarının karma bir eğitim anlayışı olduğunu, bu yaklaşımın hem davranışçı, hem yapılandırmacı hem de sosyal yapılandırmacı anlayışlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, alan yazınındaki araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir (Minor, Onwuegbuzie, Witcher, ve James, 2002; Tillemma, 1994). Yukarıdaki bulgularla tutarlı olarak, Younger, Brindley, Peder ve Hagger (2004) öğretmen eğitim programlarına

yeni başlayan öğretmen adaylarının eğitimin karakteristik yapısı ile ilgili bazı öğrenci merkezli düşünceleri olsa bile, bulanık ve kendi içinde tutarlılığı olmayan bir bilişsel anlayışa sahip olduklarını söylemektedir. Sonuç olarak denilebilir ki, bu araştırmaya katılan öğretmen adayları, eğitim, öğrenme ve öğretmeyle ilgili olarak daha önceki araştırma bulgularını destekleyecek şekilde; birbirinden kopuk, bulanık ve tutarsız bir inanç sistemine sahiptirler. Green’e (1971) göre, inançlar kümeler halinde bulunurlar ve her bir küme az ya da çok diğer kümelerden izole olabilirler. Bu izolasyon, inanç sistemi içinde bireylerin farkında olmadan çelişkili inançlarını bir arada tutmasına yol açabilir ve bu sayede insanın yaşamındaki çelişkileri ve uyumsuzlukları azaltma işlevi üstlenebilirler (Pajares, 1992; Rokeach, 1968). Dolayısıyla yukarıdaki araştırma bulguları ışığında, bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının hem geleneksel hem de yapılandırmacı inançlarının yüksek olması, uzun süredir içinde buldukları eğitim sistemindeki uygulamalardan, öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşantılarının yetersizliğinden ve farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklanabilir.

Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına göre, geleneksel öğrenme ortamları öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme ile ilgili inançları üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir. Bir diğer ifadeyle, geleneksel ve

öğretmen merkezli yaklaşımlar öğrencilerin öğrenme-öğrenme inançları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir değişim yaratmamaktadırlar. Öte yandan analiz sonuçlarına göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin yapılandırmacı inançları üzerinde olmasa bile, geleneksel inançlarının azalmasında etkili olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı öğrenme ortamının, deney grubunun yapılandırmacı inançları üzerine etkisinin olmaması, ön test sonuçlarına bakılarak bu inançlarının başlangıçta da yüksek olması olabilir. Ancak geleneksel inanç puanlarındaki düşüş anlamlıdır. Bu öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, kendi inanç sistemleri içindeki çelişkilerini algıladıkları ve tekrar daha tutarlı bir inanç sistemi yapılandırmaya çabaladıklarının bir işareti olabilir. Alan yazınında daha önce yapılan bazı araştırmalar da, öğretmen adaylarının varolan eğitim inançları dikkate alınarak oluşturulan öğretim ortamlarının, öğretmen adaylarının inançlarının daha tutarlı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına doğru geliştirilebileceğini göstermektedir (Black ve Ammon, 1992; Collier, 1997; Green ve Zimmerman, 2000; Hart, 2002; Hollingsworth, 1989; McMullen, 1997; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, ve James, 2001).

Sonuç olarak, bu araştırma bulguları doğrultusunda denilebilir ki, öğretmen adaylarının, öğrenci merkezli anlayışa uygun olarak, ileride öğrencilerinin ihtiyaçlarını anlayan, onların bir bütün olarak gelişimlerine yardımcı olan, öğretmekten çok öğrenmeye odaklanan öğretmenler olmalarını istiyorsak, her şeyden önce, Eğitim Fakülteleri'nde uygulanan öğretim yöntem ve stratejilerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılandırmacılık ya da öğrenci merkezli eğitim anlayışlarının, bilgi düzeyinde öğretmen adaylarına aktarımı yeterli değildir. Bu anlayış içerisinde öğretim elemanlarının, farklı yöntem ve stratejilerle zenginleştirilmiş ve etkileşebilecekleri öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaları öğretmen adaylarının hem varolan inançlarını

gözden geçirmelerine hem de daha tutarlı bir bilişsel yapı oluşturmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca araştırmacıların (Collier, 1997; Flores, 2001; Kagan, 1992) vurguladıkları gibi, öğretim elemanları yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak öğrencilerine model olmalı, öğretmen adaylarının kendilerine yönelik farkındalıklarını artıracak yaşantılarına fırsat vermeli, önceki deneyimleriyle yeni yaşantılarını ilişkilendirmeleri ve anlamlandırmalarına olanak sağlayacak ortamlar yaratmalıdırlar.

Son olarak bu çalışmanın bazı sınırlılıklarından sözedilebilir. Geleneksel olarak deneysel çalışmalarda araştırmacının araştırma sürecinde yer almaması uygundur. Ancak bunu sağlamak her zaman kolay olmamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada deney grubunu araştırmacı kendisi girmiştir. Bu araştırmanın en önemli sınırlılıklarındandır. Ayrıca farklı derslerde öğrenci inançlarına etki edebilecek olası faktörler kontrol edilmemiştir. Dolayısıyla bu nokta bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Çalışmanın bulguları nicel yöntem kullanılarak elde edilmiştir. Derinliğine ve daha bütüncül bir resmin ortaya çıkması bakımından nitel çalışmalar yapılabilir. İkincisi, araştırma grubumuz küçük ve homojen bir gruptur, bu nedenle farklı üniversitelerde benzer örüntülerin olup olmadığı araştırılabilir. Böylece konuyla ilgili yapılacak yeni çalışmalar, bulgularımızın etkililiği ve genellenebilirliğine katkı sağlayacaktır. Üçüncüsü, bu çalışma sadece "Eğitim Bilimine Giriş" dersi kapsamında yapılmıştır. Farklı içerikli derslerde de benzer çalışmalar yapılabilir. Dördüncüsü, bu çalışma kesitsel bir çalışmadır, boylamsal araştırmalarla öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili inançlarında bir değişim olup olmadığı araştırılabilir. Böylece inançlardaki değişim olup olmadığı, olduyorsa ne tür bir değişim olduğu daha iyi anlaşılabilir. Son olarak araştırmaya katılımında gönüllülük arandığı için, araştırma grubunda erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Gelecek çalışmalarda tabakalı örnekleme gibi farklı örnekleme yöntemleri kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Alexander, P. A., ve Dochy, F. J. R. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32(2), 413-442.
- Bauersfeld, H. (1998). Remarks on the education of elementary teachers. In M. Larachelle, N. Bednarz, ve J. Garrison (Eds.), *Constructivism and education* (pp. 213-232). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beyer, L. E. (1984). Field experience, ideology, and development of critical reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 36-41.
- Bird, T., Anderson, L. M, Sullivan, B. A., ve Swindler, S. A. (1993). Pedagogical balancing acts: Attempts to influence prospective teachers' beliefs. *Teacher and Teacher Education*, 9(3), 253-267.
- Black, A., ve Ammon, P. (1992). A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 323-335.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- Calderhead, J., ve Robson, (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Chan, J. K. S. (1999). *Student teachers' beliefs. What have they brought to the initial teacher training.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED435607).
- Collier, S. T. (1997). *Theories of learning: Reflective thought in teacher education.* Paper presented at the annual conference of the Mid-South Educational Research Association (Memphis, TN.)
- Desautels, J., Garrison, J., ve Fluery, S. C. (1998). Critical-constructivism and the sociopolitical agenda. In M. Larochelle, N. Bednarz, J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (pp. 254-278), New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New-York: Free Press.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Massachusetts: Needham Heights.
- Duru, S. (2006). *Pre-service Elementary Education Teachers' Beliefs About Teaching and Learning in Turkey.* Unpublished dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., ve Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-69.
- Fasko, D. J., ve Grubb, D. J. (1997). *Implications of the learner-centered psychological principles and self-assessment tools for teacher education reform.* Paper presented at the annual conference of the American Educational research Association, (Chicago, IL).
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research.* MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 27(2), 135-148.
- Fosnot, C. T., ve Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C.T. Fosnot, *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (pp. 9-31), New York: Teacher College Press.
- Garrison, J. (1998). Toward a pragmatic social constructivism. In M. Larochelle, N. Bednarz, ve J. Garrison (Eds.), *Constructivism and education* (pp. 43-60). Cambridge, UK: Cambridge.

- Goodland, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Green, T. F. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill
- Greene, M. W., ve Zimmerman, S. O. (2000). *The effects of fifth dimension on preservice teachers beliefs*. Paper presented at the Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference (San Diego, California).
- Hart, L. (2004). Beliefs and perspectives of first year alternative preparation elementary teachers in urban classrooms. *School Science and Mathematics, 104(2)*, 79-88.
- Hein, G. E. (2002). The challenge of constructivist teaching. In E. Mirochnik, ve D.C. Sherman (Eds.), *Passion and pedagogy: Relation, creation, and transformation in teaching* (pp. 197-214), New-York: Peter Lang Publishing.
- Hollingsworth, S., (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal, 26(2)*, 160-189.
- Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education, 16(1)*, 21-32.
- Joram, E., ve Gabrielle, A. (1997). *Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL).
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist, 27(1)*, 65-90.
- Knowles, J. G., ve Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record, 93(1)*, 87-111
- Lauriala, A. (1997). The role of practicum contexts in enhancing change in student teachers' professional beliefs. *European Journal of Teacher Education, 20(3)*, 267-282.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? Learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. *Educational Horizons, 79(4)*, 182- 193.
- McMullen, M. B. (1997). Effects of early childhood teacher education on self perceptions ve beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 18(3)*, 55-68.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., ve James, T. L., (2001). *Trends in teacher candidates' educational beliefs*. Paper presented at the annual conference of the Mid-Southern Educational Research Association (Little Rock, AR).
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19(4)*, 317-328.
- Noble, A., ve Smith M. L. (1994). *Old and new beliefs about measurement-driven reform: "The more things change, the more they stay the same"*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378 228).
- O' Loughlin, M. (1992). Engaging teachers in emancipatory knowledge construction. *Journal of Teacher Education, 43(5)*, 336-346.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning* (3rd ed.). New Jersey, Siman ve Schuster.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62(3)*, 307-332.

- Pepin, Y. (1998). Practical knowledge and school knowledge: A constructivist representation of education. In M. Larochelle, N. Bednarz, ve J. Garrison (Eds.), *Constructivism and education* (pp. 173-192). Cambridge, UK: Cambridge.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp.102-119). New York: Simon ve Shuster MacMillan.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Eds.), *Constructivist teacher education: Building new understanding* (pp. 3-14), Washington, DC: Falmer Press.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rothenberg, J., Gormley, K., ve McDermott, P. (1993). *Pedagogical field experience or none: A comparison study report*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, (Atlanta, Georgia).
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education, 19*(8), 829-846.
- Thomas, J. A. ve Petersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: What about extant teaching beliefs. *School Science and Mathematics, 103*(7), 319-330.
- Tillema, H. H. (1994). Training and professional expertise: Bridging the gab between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching and Teacher Education, 10*(6), 601-615.
- von Glasersfeld, E. (1995 b). A constructivist approach to teaching. In L.P. Steffe, ve J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (pp. 3-16). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Published originally in Russian in 1930.
- Weber, S., ve Mitchell, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher': Interrogating images and identity in popular culture*. London: Falmer Press.
- Woolley, S. L., Benjamin, W. J., ve Woolley, A.W. (2004). Construct validity of a self-report measure of teacher beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning. *Educational and Psychological Measurement, 64*(2), 319-331.
- Wright, M. (1997). Student teachers' beliefs and a changing teacher role. *European Journal of Teacher Education, 20*(3), 257-265.
- Younger, M., Brindley, S., Pedder, D., ve Hagger, H. (2004). Starting points: Student teachers' reasons for becoming teachers and their pre-conceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education, 27*(3), 245-264.
- Zeichner, K., ve Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert Houston (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348), New York: Macmillan.
- Zeichner, K. M., ve Hoeft, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In J. Sikula (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp. 525-547). New York: Simon ve Shuster MacMillan.
- Zeichner, K. M., ve Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education, 32*(3), 7-11.

Summary

Introduction

Research undertaken in the past few decades support the effectiveness of constructivist educational theories and learner-centered pedagogies not only on students' learning but also on student teachers' professional development and their beliefs. Based on these findings, the aim of teacher education program should not be only to help student teachers develop their professional skills, but also to shift student teachers away from traditional educational beliefs and toward constructivist ones. Despite this, the research that examine student teachers' beliefs find that teacher education programs reinforce preexisting beliefs instead of changing them.

The reasons why teacher education programs don't have a substantial impact on student teachers' beliefs can be explained by looking at the continuing effects of the traditional teaching techniques used by teacher educators. In spite of the aim of teacher education programs, the nature of constructivism and learning theories based on constructivism is not prescribed well in teaching processes and instructional methods. As a result, the construction of constructivist learning environments is not easy in any learning setting. In addition, the effects of learning environment structured by teacher educators and the effects of such learning environments on student teachers' development are still doubtful. Therefore, the investigation on the relationship between instructional practices in teacher educational programs and the student teachers' development is very important. Grounded on evidence-based research, such relationships can form a basis for educational policy changes and reforms. The aim of this study is to contribute to the empirical basis for constructivist educational theories by examining the relationships between constructivist (student-centered) and traditional (teacher-centered) learning environments on the student teachers' beliefs in their first year of study.

Methodology

The study is a pretest-posttest quasi-experimental research. One hundred thirty student teachers in Pamukkale University

Faculty of Education participated in this study. The participants' ages range from 18 to 24. Pretest was completed by a total 200 student teachers. Of these pre-service teachers, 65 were male, and 135 were female. One hundred thirty student teachers completed the posttest procedure.

The control and experimental groups were chosen from students who were attending Introduction to Education Science course during 2011-2012 14-weeks fall semester. The course content was the same in both the control and the experimental groups. In the control group, three instructors used traditional teacher presentation and questioning techniques and one textbook. Course topics were presented separately. Student evaluation was made by means of a midterm and a final exam.

In the experimental group, the instructor strived to create a constructivist learning environment by using discussion and cooperative learning techniques and a variety of materials like films (Dead Poets Society and Freedom Writers), documentaries related to education, internet recourses, articles, and a textbook. Evaluation for the experimental group was made through classroom participation, preparation to discussion, two reflection papers; and a final exam.

For the study, two questionnaires were compiled to form a single survey. The first part of the survey asked questions related to participants' personal and educational backgrounds such as age, gender, and graduation major. The second part included an adapted Teacher Belief Survey.

Results

According to variance analysis, the pretest results showed that there were no statistically significant difference between the control and the experimental groups in terms of both constructivist and traditional beliefs. In addition, in both groups, the student teachers exhibited, on average, a high level of agreement with both constructivist and traditional beliefs about teaching and learning. Scores from pre-post tests were analyzed

to determine if there were any statistically significant differences in results based on the nature of learning environments. The results showed that although no significant difference between the groups was found in terms of constructivist beliefs, there was a significant difference between pre-and post test results of the groups in terms of traditional beliefs. The results show that the traditional belief scores of the experimental group significantly decreased. However, there is no significant difference in terms of constructivist belief scores of the experimental group. Pre- and post test results confirmed that there was no significant difference between the traditional and constructivist belief scores of the control group.

Discussion

According to the pre-test results, there was no statistically significant difference between groups in terms of traditional and constructivist beliefs. In addition, pre-test results show that the student teachers in both groups had both constructivist and traditional beliefs. The results of previous studies reveal a similar result. Based on these results, we can say that the beliefs of Turkish elementary pre-service teachers about teaching and learning are very complex and ill-structured.

In addition, this research shows that a traditional learning environment did not have any effect on either traditional or constructivist beliefs of student teachers. On the other hand, even if constructivist learning environment did not have any effect on student teachers' constructivist beliefs, a constructivist learning environment led to the decline of their traditional beliefs. The reasons for this may be explained by high scores from constructivist belief questions in the pre-test. In addition, this result may show that a constructivist learning environment caused student teachers to become more perceptive towards their own misconceptions in their belief systems and they struggled to construct more coherent beliefs. Similarly, some studies concluded that teacher education programs in which pre-service teachers' beliefs are specifically addressed and constructivist approaches are promoted have been found to influence pre-service teachers' beliefs toward more progressive educational ideas.

Consequently, while student teachers are learning to teach professionally, teacher educators need to provide opportunities in teacher education programs for the utilization of different teaching strategies, varied assignments, and higher expectations, so that student teachers are not only taught to critically examine their beliefs, but also see and create other possibilities.

Matematiksel Modellemede GeoGebra Kullanımı: Boy-Ayak Uzunluğu Problemi

Çağlar Naci HİDİROĞLU*, Esra Bukova-GÜZEL**

Özet

Matematiksel modelleme ile teknolojinin entegrasyonu ve modelleme sürecine teknolojinin sağladığı avantajlar günümüzün hızlı gelişen toplumunda daha önemli hale gelmektedir. Teknolojinin matematiksel modelleme sürecini nasıl etkilediği ve daha etkili nasıl kullanılabileceğine ilişkin çalışmalar önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, matematiksel modelleme sürecinde GeoGebra'nın nasıl kullanılabileceğini örnekmektir. Çalışmada, matematiksel modellemeye uygun olarak tasarlanan bir problemin çözüm sürecinde GeoGebra'dan yararlanılmış ve GeoGebra'nın süreçteki kullanım amaçları açıklanmıştır. Araştırmacılar tarafından tasarlanmış Boy-Ayak Uzunluğu probleminin çözümü, yedi basamaklı matematiksel modelleme süreci dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma ile öğretmenlerin matematiksel modelleme ile GeoGebra'yı derslerinde nasıl kullanabilecekleri örneklenmeye çalışılmıştır. GeoGebra'nın modelleme becerilerinin ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde katkı sağlayacağı ve işlemler içinde kaybolmayı önleyerek daha fazla kavramsal ve matematiksel düşüncenin ortaya çıkarılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Matematiksel modelleme, GeoGebra, teknoloji destekli matematik eğitimi, deneysel modelleme.

Using GeoGebra in Mathematical Modeling: The Height-Foot Length Problem

Abstract

The integration of mathematical modeling with technology and the advantages of technology to modeling process have become more important in today's fast-growing society. The studies about how the technology affects the mathematical modeling process and how to use the technology more effectively are of importance. The purpose of this study is to illustrate how to use GeoGebra in the process of mathematical modeling. In this study, GeoGebra was used in solution process of a problem designed in accordance with mathematical modeling and the intended uses of GeoGebra were described in the mathematical modeling process. The solution of the Height-Foot Length Problem designed by the researchers was carried out taking into account the seven step modeling process. With this study, it was exemplified how the mathematics teachers will be able to use the mathematical modeling and the GeoGebra in their lessons. It is thought that GeoGebra will contribute to the uncovering and the development of modeling skills and will be provided more conceptual and mathematical thinking by preventing losing in procedures.

Key Words: Mathematical modeling, GeoGebra, technology-aided mathematics education, experimental modeling.

*Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, İZMİR
e-posta: caglarr.naci@gmail.com

** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, İZMİR
e-posta: esra.bukova@gmail.com

Giriş

Son yıllardaki araştırmalar, geleneksel matematik öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının günümüz bireylerinin ihtiyaç duyacakları problem çözme, ilişkilendirme ve akıl yürütme gibi temel matematiksel becerilerini geliştiremeyeceğini ifade etmektedir (English ve Watters, 2004; Greer, 1997; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Mousoulides, Christou ve Sriraman, 2006; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; Schoenfeld, 1992; Verschaffel, De Corte ve Borghart, 1997; Zawojewski, Lesh ve English, 2003). Bu nedenle, matematik öğrenme ve öğretme uygulamalarının modern çağın talepleri doğrultusunda yeniden tanımlanmaları ve gözden geçirilmeleri gerekmektedir. Berry (2002), öğretmenlerin matematik öğretimi ve öğreniminde tartışma yaratma, uygun ve kullanışlı çalışmalar yapma, temel yetenek ve rutinleri sağlamlaştırma, bunlarla ilgili uygulamalar sağlama, gerçek yaşam problemleri çözme ve araştırmaya dayalı çalışmalar yapma olmak üzere altı önemli içeriğe yer vermeleri gerektiğini ifade etmektedir. Sözü edilen gerçek yaşam problemlerini çözme, gerçek yaşam ile matematik arasında ilişki kurmayı gerektirmektedir. Bunlar dikkate alındığında, gerçek yaşam problemlerinin çözüm sürecini içeren matematiksel modellemeye derslerde yer verilmesinin günümüz matematik öğretimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceye paralel olarak, Almanya, Amerika, Avustralya, İsveç, İsviçre ve Singapur gibi çoğu ülkenin matematik öğretim programlarında (MEB; 2006; NCTM, 1979; 1989; 2000; Skolverket, 1997; Swedish Ministry Education, 1994) matematiksel modellemenin ön plana çıkan temel kavramlardan biri olduğu görülmektedir.

Matematiksel modelleme, gerçek yaşam problemlerinin çözümünü, matematiksel olmayan durumların matematikselleştirilmesini içeren; gerçek yaşam durumuna ilişkin bir matematiksel modelin inşasını, bilinmeyenlerin bulunmasını ve matematiksel modelden çıkarılan matematiksel sonuçların gerçek yaşam durumuna transferini gerektiren bir süreç olarak ifade edilmektedir (Berry ve Houston, 1995; Hıdıroğlu, 2012; Peter-Koop, 2004). Galbraith, Stillman, Brown ve Edwards (2007) matematiksel modelleme sürecinde

teknoloji kullanımının öğrenciler için yaratıcı ortamlar sağlayacağını ve öğrencilerin bu süreç boyunca duruma uygun teknolojiyi kullanarak uygun modeli oluşturmalarını sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler, öncelikle modelleme problemiyle uğraşırken gerçek bir durumun modelini kurmak için teknoloji ile birlikte bilgilerini kullanmakta ve farklı stratejiler sergileyebilmektedirler (Lingefjärd, 2000). Matematiksel modelleme sürecinin karmaşık yapısı (Lingefjärd, 2000) göz önüne alındığında teknolojinin yaratıcı bir çözüm sürecini ortaya çıkarabileceği, farklı tercihleri daha kolay değerlendirmeyi sağlayabileceği düşünülmektedir. Özellikle, 2002 yılından bu yana hızlı bir şekilde gelişmiş GeoGebra yazılımının modelleme süresine katkı sağlayacağı varsayılabilir. GeoGebra Türkçe olması, cebir, geometri ve tablo gösterimleriyle etkileşimli çalışma olanağı yaratması gibi özellikleriyle Dünya’da matematik eğitime entegrasyonda son on yıldır dikkat çeken ve kullanılmaya başlanan önemli yazılımlardan birisi haline gelmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, bir matematiksel modelleme probleminin GeoGebra yazılımıyla entegre edilmiş kapsamlı bir çözüm raporu sunulmaktadır. Çalışma, modelleme problemi çözme stratejilerinin örneklenmesine, matematiksel modelleme sürecinin yapısına, teknolojinin derslere ve problem çözümüne entegrasyonuna ve bu tür modelleme problemlerinin nasıl kullanılabileceğine yönelik bir açıklama sunmaktadır. Çalışmada modelleme sürecinde sergilenen matematiksel düşüncelerin ve stratejilerin hem araştırmacılar hem de öğretmenler için teknoloji destekli modelleme sürecini içeren bir öğrenme tasarımı için ayrıntılı bir açıklama sunacağı düşünülmektedir. Bu şekilde çalışma, öğrencilerin “hangi becerilerinin nasıl geliştirilebileceği”, “hangi becerilerinde eksiklerinin olduğu”, “teknolojinin ve matematiksel modellemenin becerilerine etkisinin nasıl olduğu” ve “daha fazla beceriyi geliştiren ve ortaya çıkaran zengin ve daha iyi bir öğrenme ortamının nasıl tasarlanabileceği” gibi sorulara cevap oluşturabilecek bir süreci ortaya koyacaktır. Çalışmanın GeoGebra destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm sürecine ve stratejilerine yönelik ilk ve kapsamlı araştırma olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma, bu

tür problemlere yönelik yapılacak ölçme değerlendirme kriterlerini açıklaması bakımından da hem araştırmacılara, hem de öğretmenlere önemli bir bakış sağlayacaktır.

Matematiksel Modelleme ve Matematiksel Modelleme Süreci

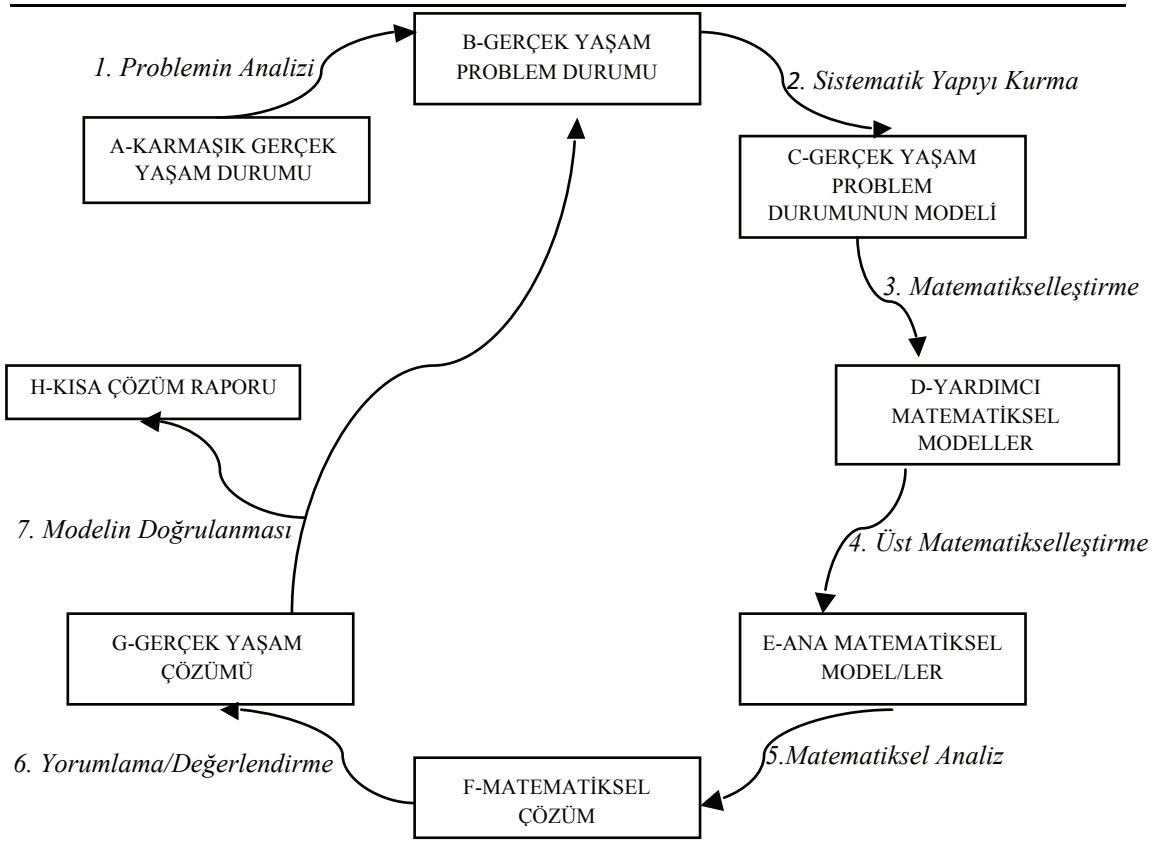
Sriraman (2005), matematiksel modellemenin bir duruma yanıt verebilmek için, ihtiyacımız olan durumun modelini oluşturma süreci olduğunu ifade ederken; Lingefjärd (2000), modellemenin bir problem durumunu açıklamak için, model oluşturma sürecinden çok daha fazlasını içeren karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Matematiksel modelleme çok yönlü problem çözme sürecini (Blum ve Niss, 1989) içeren, doğrusal veya tek yönlü olmayan bir süreçtir (Stillman, Galbraith, Brown ve Edwards, 2007). Daha kapsamlı olarak, matematiksel modellemenin bir olayın gözlemlenmesi, ilişkilerin ortaya çıkarılması, matematiksel analizlerin yapılması, sonuçların elde edilmesi ve modelin tekrar yorumlanması vb. zihinsel süreçleri içerdiğini (Lingefjärd, 2000) vurgulayarak matematiksel modelleme sürecinin önemini ve görünenden karmaşık olan yapısını daha iyi ortaya koyabiliriz. Matematiksel modelleme sürecinin kapsamlı yapısının ayrıntılı analizi için, süreçte gerçekleşebilecek yaklaşımların ve düşünme aktivitelerinin ortaya çıkarılmasını ve geliştirilmesini sağlayacak en uygun ortamın oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

Matematiksel modellemedeki zihinsel aktivitelerin açıklanmasında odak nokta modelleme süreci esnasındaki eylemler boyunca açıklanan yaklaşım ve düşünme süreçleridir (Borromeo-Ferri, 2007). Matematiksel modellemede problemi anlama, yorumlama, çözüme yönelik düşünce üretme ve gerçekleştirilen zihinsel eylemleri kontrol edip gerektiğinde değişikliklere gitmeyi sağlayan bazı beceriler de önemli bir rol üstlenmektedir (Maaß, 2006). Bu doğrultuda, modelleme problemlerinin karmaşık yapısı, çözüm esnasında çeşitli teknolojik araçların kullanımı, farklı bilgilere, becerilere ve gerçek yaşam deneyimlerine sahip bireylerin süreç içerisinde bulunması gibi faktörler; düşünme süreçlerinin karmaşıklığını, orijinalliğini ve zenginliğini sağlayan önemli faktörler olmaktadır.

Geçmişe oranla matematiksel modellemenin matematik öğretim programlarında daha etkin bir role sahip olmasına rağmen, hala matematik derslerinde gerçek modelleme problemlerinin kullanımının nadir olduğu görülmektedir (Blum, 2002). Bu doğrultuda, matematiksel modellemeye uygun gerçek yaşam problemlerinin tasarımı ve tasarlanan problemlerin kapsamlı bir modelleme süreci çerçevesinde çözümleri önem kazanmaktadır. Çalışmada, Hıdıroğlu (2012) tarafından oluşturulan teknoloji destekli ortamdaki matematiksel modelleme süreci ele alınmaktadır. Teknoloji kullanımı kapsamında yaklaşım ve düşünme süreçlerinin açıklanmasını amaçlayan matematiksel modelleme sürecinin temel yapısı Şekil 1'de verilmektedir.

Bu doğrultuda, çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen modelleme probleminin bir çözümü Şekil 1'deki matematiksel modelleme süreci çerçevesinde örneklenmekte ve GeoGebra'nın modelleme sürecinde kullanımı ve sürece olan etkisi vurgulanmaktadır.

Matematiksel modelleme sürecini açıklayan teoriye göre, ilk olarak karşılaşılan karmaşık gerçek yaşam durumu anlaşılmalı çalışılmaktadır. Anlamlandırmayı sağlamak için, problem ifadesi sadeleştirilerek, problemdeki verilenler ve istenenler hakkında ön görüşler sergilenmektedir. Kısacası problemin analizi yapılarak gerçek yaşam durumunun karmaşıklığı ortadan kaldırılmaktadır. Sürecin devamında, gerçek yaşam durumunda istenilene ulaşmak için gerekli stratejik etkenler (değişken, sabit vb.), matematiksel kavramlar, teknolojik araçlar vb. düşünülerek bir genel çözüm stratejisi ortaya atılmaktadır. Bu doğrultuda, gerçek yaşam durumundan yola çıkılarak yapılan varsayımlardan hareketle sistematik yapı kurularak gerçek yaşam durumunun bir modeline ulaşılmaktadır. İdeal çözüm, zihinsel gösterimin bir yansıması olan gerçek yaşam durumunu temsil eden model üzerinden ilerlemekte ve matematiksel semboller, bilgiler ve beceriler doğrultusunda veriler gruplandırılmaktadır. Teknolojiden uygun olarak yararlanılarak, gerekli yardımcı matematiksel modeller [YMM] elde edilerek matematikselleştirme gerçekleştirilmektedir. Teknoloji de kullanılarak elde edilen YMM'lerden ana matematiksel modele [AMM]



Şekil 1. Matematiksel Modelleme Sürecinin Temel Bileşenleri ve Temel Basamakları

ulaşmak için, YMM lerin grafiksel veya cebirsel gösterimlerinden yararlanılmaktadır. Bir başka deyişle, AMM için gerekli değişkenler doğrultusunda YMM ler ilişkilendirilerek üst matematikselleştirme gerçekleştirilmektedir. Problemden istenen duruma ilişkin verilenler, elde edilen AMM' de yerlerine koyulmakta ve problemdeki istenilene bir başka deyişle matematiksel çözüme ulaşılmaktadır. Bu basamakta, gerçek yaşam durumunun matematiksel analizi gerçekleştirilerek matematiksel çözümle birlikte matematiksel sonuçlar da elde edilmektedir. Matematiksel çözüm; AMM den elde edilen ve istenilen duruma cevap veren matematiksel ifadeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Matematiksel sonuçlar ise, bazen matematiksel çözüme ulaşmada kullanılırken; bazen de gerçek yaşam durumunun farklı durumları için AMM ye genel bir bakış sağlamaktadır. Söz konusu matematiksel çözüm ve sonuçların gerçek yaşam durumunda bir anlam ifade etmesi için gerçek yaşama uyarlanmaları gerekmektedir. Bu aşamada, matematiksel dünya ile gerçek yaşam arasındaki ilişki irdelenerek yorumlama/ değerlendirme yapılmakta ve matematiksel

çözümünden gerçek yaşam çözümüne, matematiksel sonuçlardan da gerçek yaşam sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Modelleme sürecinde, gerçek yaşam çözümünün elde edilmesinin ardından günlük yaşam deneyimlerinden, problemlerle birlikte verilen animasyon, video ve resimlerden ve çözüm esnasında ortamda yapılabilen ölçümlerden yararlanılarak modelden elde edilen gerçek yaşam sonuçlarının doğruluğunun irdelendiği görülmektedir. Gerçek yaşam problemine ait teorik ve deneysel olarak elde edilen veriler karşılaştırılmakta ve modelin geçerliliği hakkında bir karara varılmaktadır. Bu temel basamak, gerçek yaşam sonuçlarından yararlanarak modelin doğrulanmasını içeren temel süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Modelin doğrulanması basamağında, sadece gerçek yaşam çözümünden hareketle değil aynı zamanda gerçek yaşam sonuçları da dikkate alınarak modelin geçerliliği sorgulanmaktadır. Eğer modelin geçerliliği çözücü tarafından tatmin edici bir boyuttaysa ileriki bileşen kısa çözüm raporu olmaktadır. Kısa çözüm raporunda ise çözüm sürecindeki

temel düşünceler, çözümü sağlayan temel stratejilere ait düşünceler sergilenmekte ve çözümün veya modelin geliştirilmesi için önerilerde bulunmaktadır. Eğer modelin gerçek yaşam sonuçlarının gerçekçi olmadığı düşünülüyorsa; problem tekrar gözden geçirilmekte ve önceki basamaklara geri dönülerek modelin geçerliliği sağlanmaya çalışılmaktadır.

Matematiksel Modelleme ve Teknoloji

Günümüzde pek çok ülkede matematik dersi öğretim programlarında yer bulan matematiksel modellemenin ve teknolojinin, birbirleriyle iç içe olduğu durumlar farklı bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmakta ve teknoloji ile zenginleştirilmiş matematiksel modelleme sürecinin önemi araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Cheng, 2010; Galbraith, Stillman, Brown ve Edwards; 2007; Lingefjärd, 2000). NCTM'de (1998) de teknolojinin matematiksel öğrenmeyi en iyi şekilde nasıl destekleyebileceğinin yanında, öğrencilerin matematiksel gücüne, farklı düşüncelerine ve kavramsal becerilerine ne şekilde etki edeceğinin ortaya konulmasının önemi vurgulanmaktadır.

Bilgisayar donanımlı ders ortamları ile öğrenciler küçük gruplar halinde çalıştırılarak karmaşık problemleri çözme, farklı çözüm yolları geliştirme, analiz yapma, varsayımlara dayalı genellemelerde bulunma gibi yaklaşımlarda bulunabilmekte ve işlevsel öğrenme ortamları sağlanabilmektedir (Baki, 2002). Baki'ye (2002) göre, öğrenciler bu ortamlarda bilgisayar yazılımlarını kullanarak matematiksel bir örüntünün, modelin veya ilişkilerin sayısal ve grafiksel olarak görüntülenmesini sağlayabilmektedirler. MEB' de (2006, s.16) teknolojinin matematik öğretimindeki önemi şu şekilde ifade edilmektedir: "Bilgisayar destekli matematik öğretimi yapılan bir ortamda, öğrenciler problemleri adım adım çözer, dönütler alarak yanlışlarını öğrenir. Burada teknoloji, öğrencinin bilgi ve becerilerini ön plana çıkaran bir köprü rolü oynar".

Karmaşık bir yapıdaki düzeni çözümlenebilmek için ona farklı açılardan bakabilmek önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, matematik öğretiminin önemli bileşenlerinden birisinin kavramlara ve olaylara farklı özellikleri

açısından bakabilmeyi öğretmek olduğu ifade edilmektedir (Kabaca, Aktümen, Aksoy ve Bulut, 2010). Bu çalışmada, çözüme farklı açılardan yaklaşılmasını sağlamak ve matematiksel düşünmeye dair kapsamlı bir bakış sunmak için, tasarlanan modelleme probleminin GeoGebra yazılımı yardımıyla modelleme süreci çerçevesinde olası bir çözümü verilmektedir.

Kabaca ve Aktümen (2010, s.12), GeoGebra'nın temel özelliğini ve bu özelliğinin sağladığı önemi şu sözlerle ifade etmektedir: "GeoGebra'nın benzer yazılımlardan ayrılan en önemli özelliği geometrik ve cebirsel temsiller arasındaki ilişkileri karşılaştırma fırsatını kendi bünyesinde sunmasıdır. Çoklu temsiller yolu ile matematik kavramlarını incelemek her çağda matematik öğretirken ve öğrenirken başvurulması gereken bir noktadır".

GeoGebra yazılımının çoklu gösterim yapısı (cebir, grafik ve tablo), kullanım kolaylığı, elli farklı dile çevrilmesi gibi onu özel kılan özellikleri dikkate alındığında, matematiksel modelleme problemlerinin çözümünde kullanmak için uygun bir araç olacağı düşünülmektedir. GeoGebra'nın yapısında bulunan geometri ve cebir ekranının varlığının, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma ve onları gözleme imkânı vermesi ve çözüm esnasında cebirsel ifadelerle geometrik ifadeler arasındaki sınırsız bir geçişi sunması sürece dair zengin bir açıklama getirecektir.

Çalışmada, dinamik matematik yazılımı olan GeoGebra yardımıyla matematiksel modelleme problemlerinin yapısı dikkate alınarak tasarlanan bir problemin olası çözüm yaklaşımları ve stratejileri sergilenmektedir. Çalışma, GeoGebra'nın sürece nerede ve nasıl etki ettiğinin bir örneğini sunmasının yanında, matematiksel modelleme sürecine dair ayrıntılı ve farklı bir bakış sağlanmayı da amaçlamaktadır. Bu sayede, öğretmenlere ders içi ve ders dışı uygulamalarda farklı matematiksel modelleme problemlerinin teknolojiyle desteklenmiş bir ortamda nasıl kullanılabileceğine, çözen kişiye hangi fırsatları sağlayacağına dair zengin bir bakış sağlayacak ve bu doğrultuda daha etkili, amacına uygun bir teknoloji-matematik öğretimi entegrasyonu sağlamasına zemin hazırlayacaktır.

Boy-Ayak Uzunluğu Problemi ve Tasarım Süreci

Boy-Ayak Uzunluğu problemi tasarlanırken literatürdeki matematiksel modelleme problemlerinin yapısı, özellikleri incelenmiş ve araştırmacılar tarafından modelleme problemlerinde bulunması gereken özellikler tanımlanmıştır. Araştırmacıların problemi tasarlariken dikkate aldıkları hususlar şunlardır:

Tasarlanan matematiksel modelleme probleminin;

- açık ve anlaşılır olmasına,
- açık uçlu olmasına,
- ilgi çekici ve günlük yaşamla ilişkili olmasına,
- gerçek ve zengin verilerden oluşmasına,
- içerisinde birden fazla değişkeni, parametreyi, sabiti ve matematiksel kavramı barındırmasına,
- öğrencilerin kendilerinin veri oluşturmasını gerektirmesine,
- öğrencilerin teknoloji bilgisini, deneyimlerini ve matematik bilgisini ilişkilendirerek kullanmasına olanak sağlamasına dikkat edilmiştir.

Bunun yanı sıra, problem tasarlanırken Berry ve Houston'ın (1995) matematiksel modellemeye yönelik sınıflandırmasındaki deneysel modelleme problemlerinin temel yapısı dikkate alınmıştır. Eldeki verileri kullanarak grafik ya da bir eşitlik elde edilerek yapılan modellemeye deneysel modelleme (Berry ve Houston, 1995) denir. Bu doğrultuda, Boy-Ayak Uzunluğu problemi, bir deneysel modelleme problemi yapısını taşımaktadır (bkz. Tablo 1). Deneysel modelleme, bir nevi toplanmış verilerin eğilimini yakalayan matematiksel bir çözüme ulaşmaktır. Bir başka deyişle, gerçek yaşam çözümü için gerekli olduğu düşünülen veri noktalarının eğilimini yakalayan bir eğri ya da doğru bulmak temel amaçtır (Thomas, Hass ve Giordano, 2010).

Boy-Ayak Uzunluğu Probleminin Olası Bir Çözümü

Şekil 1'deki matematiksel modelleme süreci çerçevesinde, Boy-Ayak Uzunluğu probleminin olası bir çözümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Boy-Ayak Uzunluğu Problemi

Kişi	Cinsiyet	Boy Uzunluğu (cm)	Ayak Uzunluğu (cm)
1	K	160	25
2	E	111	15
3	K	160	23
4	K	152	23,5
5	K	146	24
6	K	157	24
7	E	136	21
8	K	143	23
9	E	147	20
10	E	133	20
11	K	153	25
12	E	148	23
13	E	125	20
14	K	150	20
15	E	183	28
16	E	184	25
17	E	125	18
18	K	140	20
19	E	170	27,5
20	K	168	25,5
21	E	131	23
22	E	149	23
23	K	156	21
24	K	130	19,5
25	K	142	22
26	K	159	24
27	K	145	25,5
28	K	162	25
29	E	149	22
30	K	169	24,5
31	E	126	20
32	E	150	24
33	E	170	26
34	K	141	21
35	K	123	20
36	K	122	19
37	E	125	20
38	K	133	20
39	E	165	25
40	K	131	20
41	K	134	17
42	E	158	25
43	K	170	25
44	K	125	15
45	K	135	21
46	K	138	19
47	E	134	20,5
48	E	145	22
49	K	171	25
50	K	181	24
51	K	139	19,5
52	E	147	25
53	E	134	19
54	K	164	24
55	E	127	19,5
56	K	138	23
57	E	180	24
58	E	159	26
59	K	151	23,5
60	E	165	29

Yukarıdaki tabloda 60 kişilik bir grubun cinsiyet, boy ve ayak uzunlukları verileri verilmiştir. Bu verilere göre şu anda dünyanın en uzun boylu (247 cm) insanı yaklaşık olarak kaç numara ayakkabı giyer? Boyları aynı olan herhangi erkek ve kadının ayak uzunluklarının arasındaki ilişkiyi matematiksel olarak ifade ediniz.

A. Problemin Analizi

Problem ifadesinde, 60 kişinin verileri (ayak uzunluğu, boy uzunluğu) erkek ve bayan olma faktörleri dikkate alınarak tabloda verilmektedir. Bu tablodan hareketle, dünyanın en uzun boylu insanının ayakkabı numarası ve aynı boya sahip erkek ve bayanın ayak uzunlukları arasındaki ilişki istenmektedir. Bu doğrultuda, problemde verilenler 60 kişinin cinsiyeti, boy ve ayak uzunluklarıdır. İstenilenler ise, 247 cm. uzunluğundaki insanın ayakkabı numarası ile aynı boya sahip erkek ve bayanın ayak uzunlukları arasındaki ilişkinin matematiksel ifadesidir. İlk olarak istenilen gerçek yaşam çözümünün, sayısal bir değer olacağı, ikinci istenilenin ise, matematiksel bir model olacağı düşünülebilir. 60 kişinin verileri problemin ideal bir çözümü için gereklidir.

B. Sistemik Yapıyı Kurma

Problem dikkate alındığında, çözüm için gerekli değişkenlerin boy uzunluğu, ayak uzunluğu ve ayakkabı numarası olduğu görülmektedir. Gerçek yaşam durumuna ilişkin varsayımlar doğrultusunda çözüm için üç farklı genel stratejiden söz edilebilmektedir:

1) Dünyanın en uzun boylu insanının bir erkek olduğu düşünülerek, sadece erkeklerin verileri dikkate alınarak istenilen cevaba ulaşılabılır.

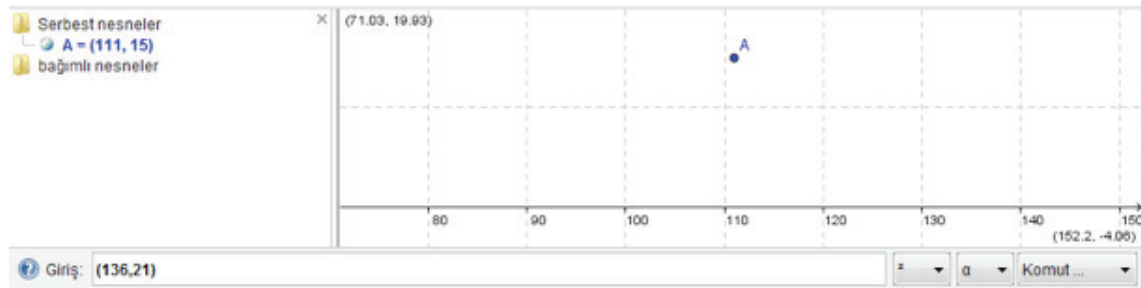
2) Erkeklerin ve bayanların verileri ayrı ayrı girilerek, iki farklı ana matematiksel model çerçevesinde erkek veya bayan için istenilen ayakkabı numaraları bulunabilir.

3) Farklı bir yaklaşım olarak da, erkek ve bayanların verileri birlikte girilerek ortalama bir değer dikkate alınabilir.

Gerçek yaşamdan hareketle ele alınan çözümde dünyanın en uzun boylu insanının bir erkek olduğu gerçek yaşam deneyimine bağlı varsayımla kızların verilerinin gereksiz olduğu düşünülerek erkeklerin verilerine odaklanılabilir. Fakat, problem ifadesinin devamında, aynı boya sahip erkek ve bayanın ayak uzunlukları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran matematiksel bir model bulunması istenmektedir. Bu da bayanların verilerinin ikinci aşamada gerekli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, problemle birlikte verilen tablodaki hem erkeklere hem de bayanlara ait veriler göz önüne alınmıştır. 60 kişinin ayak uzunluğu y , boy uzunluğu da x olacak şekilde sıralı ikili olarak (bkz. Şekil 2) GeoGebra'ya bayanlar ve erkekler olmak üzere iki farklı dosyada ayrı ayrı girilmiştir.

C. Matematikselleştirme

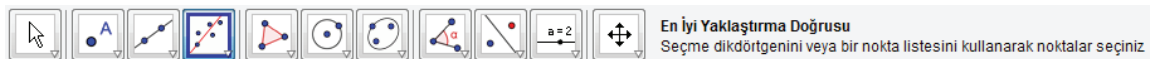
Çözüm için ilk aşamada kullanılabilecek dört farklı değişkenden söz etmek mümkündür. Bunları, erkek boy uzunluğunu x_e , erkek ayak



Şekil 2. Erkeklerin Verilerini İçerecek GeoGebra Dosyasından Kesit

uzunluğunu y_e , bayan boy uzunluğunu x_b ve bayan ayak uzunluğunu da y_b sembollerile ifade edelim. Gerekli olacak değişkenler olan erkeklerin ayakkabı numarasını z_e ve bayanların ayakkabı numarasını ise z_b ile gösterelim. Söz konusu veriler GeoGebra'ya girildiğinde

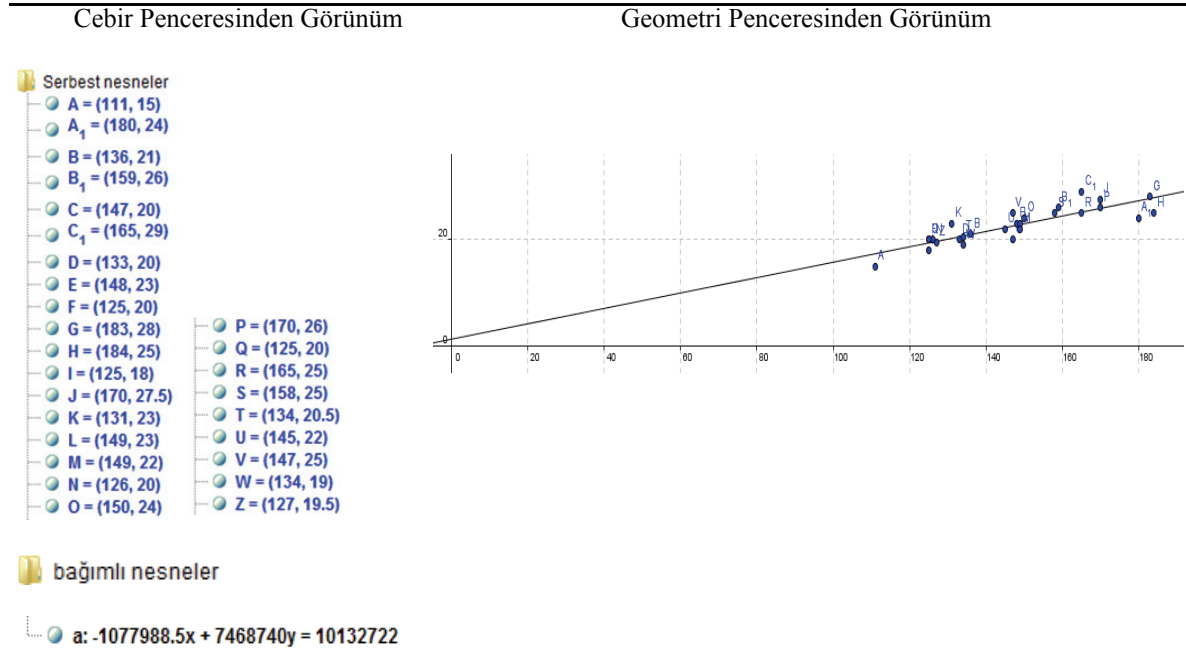
noktaların bir doğru boyunca hareket ettikleri gözlemlenmektedir. GeoGebra'nın kendi yapısında var olan ve bu ilişkiyi ortaya çıkaran bir fonksiyon olan *en iyi yaklaşıma doğrusu* ile bu doğru bulunabilmektedir (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. GeoGebra' da En İyi Yaklaşıma Doğrusu

GeoGebra'nın söz konusu fonksiyonu kullanılarak, hem erkekler hem de bayanlar için boy uzunluğu ve ayak uzunluğu arasındaki ilişkiyi veren YMM lere ulaşılmaktadır.

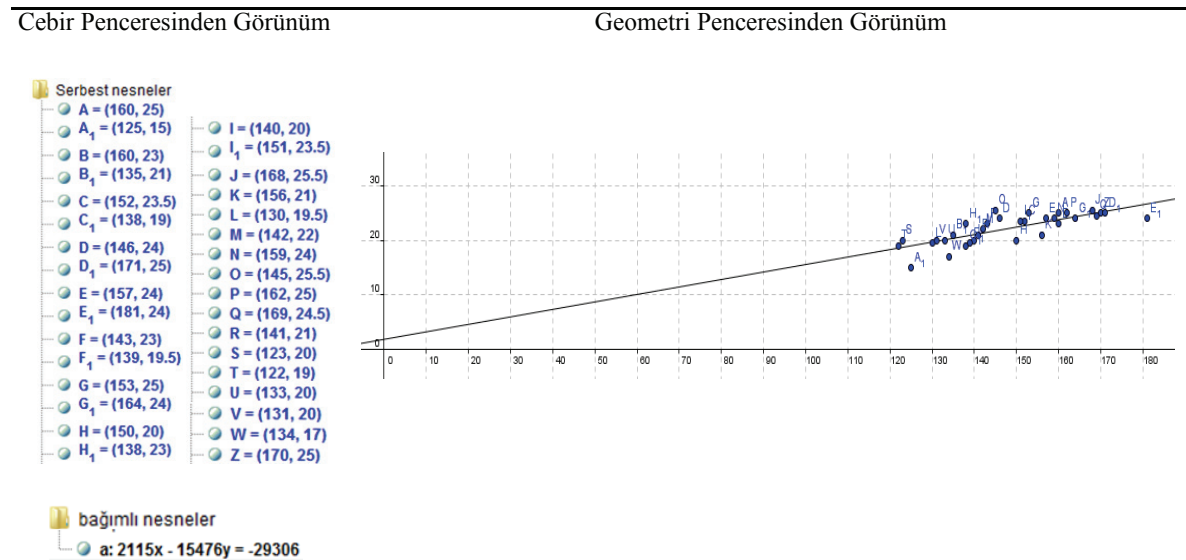
GeoGebra'da bayanlar ve erkekler için iki ayrı dosyada elde edilen bilgiler Şekil 4 ve Şekil 5'de verilmiştir.



Şekil 4. GeoGebra' da Erkeklerin Boy-Ayak Uzunluğu Arasındaki İlişkiyi Veren Yardımcı Matematiksel Model

Buna göre, erkekler için boy uzunluğu ile ayak uzunluğu arasındaki ilişkiyi veren birinci YMM, $-1077988,5x_e + 7468740y_e = 10132722$ 'dir (bkz. Şekil 4). Bayanlar için boy uzunluğu

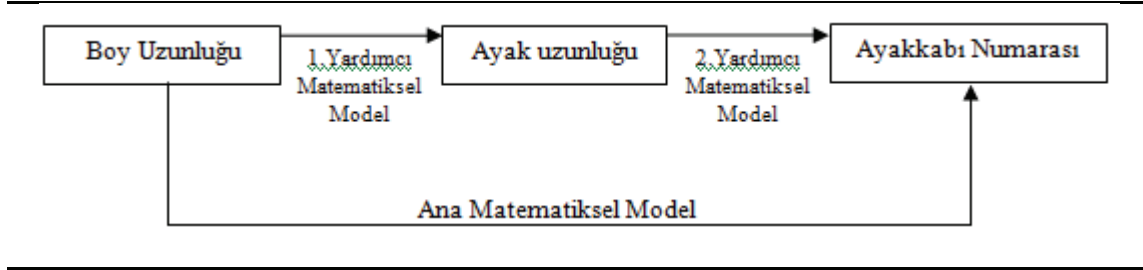
ile ayak uzunluğu arasındaki ilişkiyi veren ikinci YMM ise, $2115x_b - 15476y_b = -29306$ 'dir (bkz. Şekil 5).



Şekil 5. GeoGebra'da Bayanların Boy- Ayak Uzunluğu Arasındaki İlişkiyi Veren Yardımcı Matematiksel Model

Problemde ilk olarak istenen 247 cm boy uzunluğundaki bir insanın ayakkabı numarasıdır. Bir başka deyişle, boy uzunluğu ve ayakkabı numarası arasındaki ilişkiyi veren matematiksel model, problemde istenen ilk

durum için gerekli AMM dir. Şekil 6'da, boy uzunluğuyla ayakkabı numarası arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak AMM ye nasıl ulaşılabileceği gösterilmektedir.



Şekil 6. Gereki Değişkenler ve Matematiksel Modeller Arasındaki İlişki

Boy uzunluğu ile ayakkabı numarası arasındaki ilişkiyi verecek AMM yi bulmak için, ayak uzunluğuyla ayakkabı numarası arasındaki ilişkiyi verecek YMM yi bulmak gerekmektedir. Gerçek yaşam deneyimine bağlı olarak, en uzun boylu insanın ismi ve erkek olduğu bilgisi ve varsayımı, genel çözüm stratejisini değiştirmektedir. Bir başka ifadeyle, en uzun boylu insanın erkek olduğu bilindiğinden bayanların ayak uzunluğuyla ayakkabı numarası arasındaki ilişki arka plana atılabilir.

Problemde verilenler, erkeklerin ayak uzunluğuyla ayakkabı numarası arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yetersiz kalmaktadır. Buradaki yaklaşımlarda, deneyimlere dayalı yapılacak tahminler ve çözüm esnasında yapılabilecek ölçümler yol gösterici olacaktır. Ayak uzunluğuyla ayakkabı numarası arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu düşünülerek; ideal uzunluklara sahip olduğu düşünülen erkeklerin verilerinden hareketle bir yaklaşımda bulunulabilir. Bu doğrultuda, sınıf içi uygulamada çözüm için grupların veya öğrencilerin sınıftaki akranlarından bilgi alması ve onlardan yararlanması sağlanabilir.

Çözümde herhangi bir kişinin verilerinden yola çıkarak, YMM yi kurmaya çalışmak zayıf bir yaklaşım olabilmektedir. Bu doğrultuda, bireyin elindeki şartları en iyi şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Kişi sayısının fazla olması ideal matematiksel modele ulaşmak için önemli olmaktadır. Bu uyarı dikkate alınarak, aynı boya sahip beş kişinin verileri doğrultusunda çözüme devam edelim. Bu varsayım doğrultusunda, inceleme sonucunda, 42 numara ayakkabı giyen beş kişi

ele alınmış ve ayak uzunlukları ortalama olarak 26,5 cm. olarak belirlenmiştir.

$$\begin{array}{cc} 26,5 \text{ cm} & 42 \text{ numara ise} \\ y_e \text{ cm} & z_e' \text{ dir.} \end{array}$$

Basit bir orantıyla varsayım doğrultusunda söz konusu üçüncü YMM, $y_e = 0,631z_e$ olarak bulunmuştur. Bu ilişkiyi farklı stratejiler sergileyerek bulmak da mümkündür. Örneğin, sınıftaki öğrenciler ayakkabı numaralarını boyu 30 cm olan A4 kağıtlarla ölçerek ya da uzunluğunu tahmin edebildikleri kalem vb. bir araçla ayağını oranlayarak veya elinde mevcut bir metreyi kullanarak bulabilirler.

D. Üst Matematikselleştirme

Bu aşamada elde edilen YMM ler gruplandırılarak ve ilişkilendirilerek AMM ye ulaşılmalıdır. Elde edilen birinci ve üçüncü YMM ler, erkekler için boy uzunluğu ve ayakkabı numarası arasındaki ilişkiyi verecek AMM yi bulmak için yeterlidir. Söz konusu iki YMM deki y_e ' ler (erkek boy uzunluğu) çekilip modeller eşitlenirse x_e (erkek ayak uzunluğu) ve z_e (erkek ayakkabı numarası) arasındaki ilişkiyi veren matematiksel model ortaya çıkmaktadır.

$$-1077988,5x_e + 7468740y_e = 10132722 \rightarrow y_e = 1,357 + 0,144x_e \text{ elde edilir.}$$

$$\left. \begin{array}{l} y_e = 0,631z_e \\ y_e = 1,357 + 0,144x_e \end{array} \right\} \begin{array}{l} 631z_e = 1357 + 144x_e \\ \text{ana matematiksel model} \\ \text{elde edilir.} \end{array}$$

Elde edilen ana matematiksel model GeoGebra'nın giriş ekranında yazılarak cebirsel

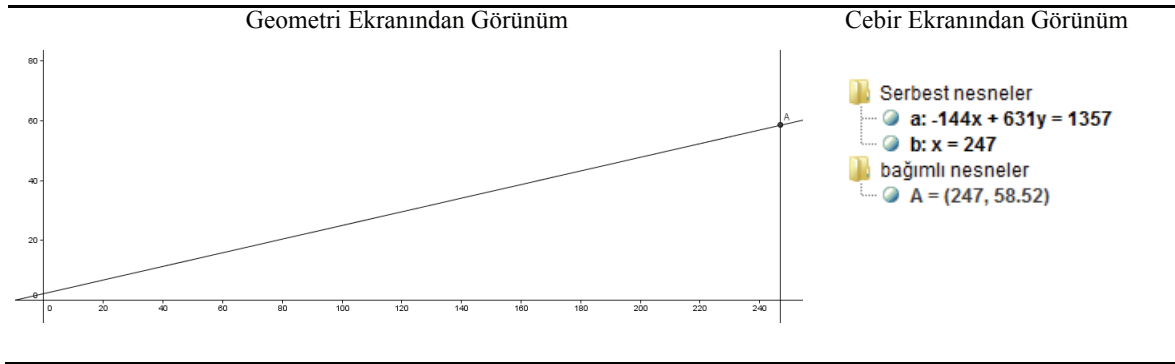
gösterimden grafiksel gösterime ulaşılabilir. GeoGebra’da x_e ve z_e biçiminde ifade edilmiş değişkenler x ve y olarak kodlanmalıdır. Bu durumda, GeoGebra’da oluşturulan grafikte x eksenini erkeklerin boy uzunluğunu, y eksenini ise erkeklerin ayakkabı numarasını temsil etmektedir.

AMMye, YMM’lerin geometrik gösterimlerinden yararlanarak ulaşmak da farklı bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda, grafikler GeoGebra’da aynı düzleme atılarak doğrular arasındaki açıdan veya doğruların eğimlerinden yararlanarak da

söz konusu AMM’ye ulaşılabilir. Bunun yanı sıra, GeoGebra yardımıyla AMM için gerekli değişkenler olan boy uzunluğu ve ayakkabı numarasının veri tablosu oluşturularak da ana modele ulaşılabilir.

E. Matematiksel Analiz

Çözümün devamında, GeoGebra yardımıyla 247 cm boyundaki bir erkeğin ayakkabı numarası bulunurken $x_e=247$ için z_e ’nin değerine bakılmalıdır (bkz. Şekil 7).



Şekil 7. Ana Matematiksel Modelin Geometrik ve Cebirsel Gösterimi

Bunun için de, GeoGebra’da $x=247$ doğrusuyla AMM’nin kesişim noktasını bulmak yeterlidir. Söz konusu değeri bulabilmek için, GeoGebra’da grafiksel gösterimden yararlanılarak bir çözüm gerçekleştirilebilir veya hesap makinesi yardımıyla AMM’nin cebirsel ifadesinden yararlanılarak çözüme (58.52) ulaşılabilir. Matematiksel analizde bulunan 58.52 en uzun boylu insanın erkek olduğu varsayımından hareketle tek matematiksel çözüm olarak karşımıza çıkmıştır. Bu süreçte aynı zamanda AMM’den yararlanarak farklı durumlar için de matematiksel sonuçlar bulunur ve bu sayede ileriki basamakta örneklenecek durumlar için matematiksel sonuçlardan elde edilecek gerçek yaşam sonuçları irdelenebilmektedir. Varsayımların değiştirilmesi matematiksel çözümü ve matematiksel sonuçları değiştirebilmektedir.

F. Yorumlama/Değerlendirme

247 cm boyundaki en uzun boylu insanın ayak uzunluğunun ideal orana yakın olduğu düşünülürse, yaklaşık 59-60 numara ayakkabı giyebileceği söylenebilir. Burada, 58.52

numara çözüm sürecindeki matematiksel çözüm, bu matematiksel çözümden elde edilen 59-60 numara ise, bu süreçteki gerçek yaşam çözümdür. Bunun yanı sıra, AMM’den elde edilen matematiksel sonuçlarından hareketle de gerçek yaşam sonuçlarına ulaşılabilir. AMM incelendiğinde, AMM’de boyu sıfır olan bir kişinin ayak uzunluğunun veya ayakkabı numarasının sıfır olmaması modelin yapısı için ilginç bir durumdur. Bu durumun model kurmak için kullanılan verilerin idealliyiyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Bunun dışında, AMM bir fonksiyon olarak tanımlandığında, tanım ve değer kümeleri belirlenmelidir. Bu doğrultuda, elde edilen değerler gerçek yaşam sonuçları olarak karşımıza çıkmaktadır.

G. Modelin Doğrulanması

Dünya’nın en uzun boylu insanının ayakkabı numarasının 60 numara olduğu TV programlarında çoğu zaman haber konusu olmuştur. Bu doğrultuda, gerçek yaşam deneyimine dayalı bilgiyle AMM yardımıyla elde edilen gerçek yaşam çözümünün ideal olduğu söylenebilir. Çözüm sürecinde, öğrencilerin

hem varsayımlarını belirleyerek sistematik yapıyı kurmalarında hem de gerçek yaşam deneyimleriyle doğrulama yapmalarında ideal ortamların yaratılması önemli olmaktadır. Ayrıca, ideal olduğu düşünülen bir kişinin verilerinin, AMM deki karşılığı (gerçek yaşam sonuçlarından biri) kıyaslanarak çözümün ve AMM nin ideallığı sorgulanabilmektedir.

Problemde ikinci istenilen durum, aynı boydaki erkek ve bayanın ayak uzunlukları arasındaki ilişkidir. Burada, ikinci bir istenilene yer verilmesinin temel amacı, çözüm sürecinde sergilenecek yaklaşımları ve stratejileri zenginleştirmektir. Çözümde sırayla problem analiz edilmekte, sistematik yapı kurulmakta ve YMM ler doğrultusunda AMM bulunmaktadır. Üst matematikselleştirmede, GeoGebra kullanılarak ya da kullanılmadan farklı stratejiler izlenebilmektedir. En önemli olan nokta, AMM için gerekli değişkenler doğrultusunda gerekli YMM lerden yararlanmaktır.

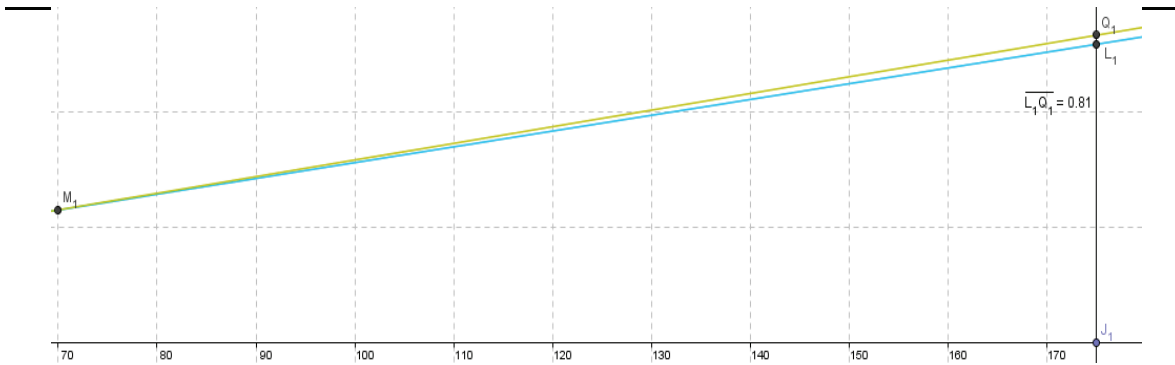
Gerekli YMM ler erkeklerin boy uzunluğu ve ayak uzunluğunun ilişkisini veren,

$-077988,5x_e + 7468740y_e = 10132722$ ve bayanların boy uzunluğuyla ayak uzunluğunun ilişkisini veren $2115x_b - 15476y_b = -29306$ 'dir. Aynı boy uzunluğundayken ayak uzunlukları arasındaki ilişki istendiğinden dolayı $x_e = x_b$ olduğunda y_e ve y_b arasındaki ilişki bulunması gerekmektedir.

$$\left. \begin{aligned} -1077988,5x_e + 7468740y_e &= 10132722 \\ 2115x_b - 15476y_b &= -29306 \end{aligned} \right\} \begin{aligned} x_e &= -9,4 + 6,92y_e \\ x_b &= -13,85 + 7,31y_b \end{aligned}$$

$x_e = x_b$ için de AMM, $144x_e = 543 + 137x_b$ olarak bulunur.

Bu cebirsel çözümün yanında, farklı bir yaklaşım olarak YMM ler GeoGebra'da aynı düzleme yerleştirilerek doğrular arasında ilişkilerin kurulmasıyla da AMM bulunabilmektedir (bkz. Şekil 8).

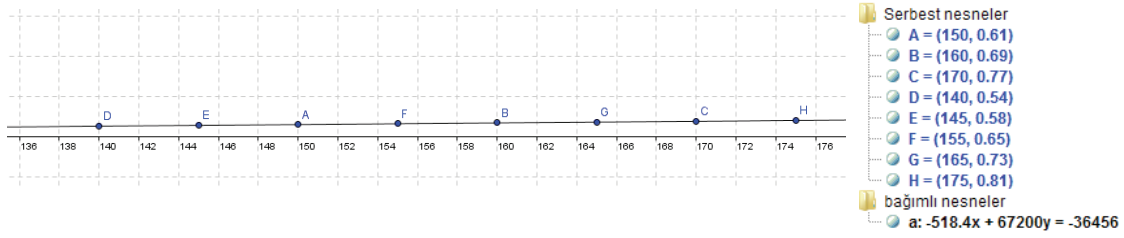


Şekil 8. GeoGebra'da YMMler Arasındaki İlişkiyi Ortaya Çıkaran Teknolojik Sistem

Şekil 8'de, sarı doğru erkeklerin boy uzunluğu ve ayak uzunluğunun ilişkisini veren YMM, yeşil doğru ise bayanların boy uzunluğuyla ayak uzunluğunun ilişkisini veren YMM dir. M_1 (70,11.4) noktası 70 cm boyundaki erkek ve bayanın ayak uzunluklarının aynı olduğunu ifade etmektedir. 70 cm den büyük boylarda erkeğin ayak boyu bayaninkinden daha büyüktür. X ekseninde bir J_1 noktasından geçen ve x eksenine dik bir doğru çizilerek YMM lerle kesiştilerim. Erkeklerin YMM si ile kesişimi Q_1 , bayanların YMM si ile kesişimi ise L_1 'dir. J_1 GeoGebra'da x ekseninde hareket ettikçe Q_1-L_1 bize aynı boydaki erkek ve bayanın ayak uzunluklarının farkını bize verecektir. GeoGebra'da YMM ler yardımıyla 140, 145,

150, 155, 160, 165, 170, 175 cm boyları için Q_1-L_1 ' i yazarak 8 kişinin veri tablosunu oluşturabiliriz. Daha sonra yeni bir dosyada, boy uzunluğu apsisi, Q_1-L_1 verileri ise ordinat olacak şekilde sıralı ikilileri GeoGebra'ya girelim (Şekil 9). Verilerin bir doğru şeklinde hareketi dikkate alınarak bu noktalardan geçen en iyi yaklaşıma doğrusunu GeoGebra yardımıyla bulabiliriz.

GeoGebra'da, AMM nin cebirsel ifadesi, $-518.4x + 67200y = -36456$ olarak bulunmuştur. Daha önce boy uzunluğunun x , erkek boy uzunluğunun y_e , bayan boy uzunluğunun y_b olduğu düşünülürse AMM, $-518.4x + 67200(y_e - y_b) = -36456$ 'dir. Görüldüğü gibi stratejiye



bağlı olarak, AMM nin değişkenleri ve yapısı değişebilmektedir ve iki farklı çözüm de istenilen ulaşmak için yeterlidir. Çözüm sürecinde birçok varsayım, farklı yaklaşım ve düşünce sergilenebilmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından tasarlanan bir matematiksel modelleme probleminin modelleme süreci çerçevesinde olası bir çözümü örneklenmeye çalışılmıştır. Kabaca ve Aktümen'in (2010) vurguladığı gibi, GeoGebra'nın benzer yazılımlardan ayrılan en önemli özelliği, geometrik ve cebirsel gösterimler arasındaki ilişkileri karşılaştırma fırsatını bünyesinde barındırmasıdır. Çalışmada da, GeoGebra cebir, grafik ve tablo gibi çoklu gösterimleri sunarak, matematiksel kavramlar arasındaki ilişkiyi kurmada, farklı açılardan bakarak farklı çözüm stratejileri gerçekleştirmede ve değişkenlerin veya YMM lerin aralarındaki ilişkiyi ifade etmede büyük ölçüde yararlı olmuştur. Barbosa (2008) yaptığı çalışmada modelleme etkinlikleriyle uğraşırken üç farklı tartışma alanının (matematiksel, teknolojik ve dönüşümlü) bulunduğunu, Galbraith, Stillman, Brown ve Edwards (2007) da teknoloji ve matematiksel modelleme entegrasyonunda yaklaşımların ve düşüncelerin, teknoloji, matematik ve gerçek yaşam durumu etkileşimi altında şekillendiğini vurgulamaktadırlar. Paralel olarak, bu çalışmada da yaklaşımların matematik, teknoloji ve gerçek yaşam temelli düşüncelerle şekillenmektedir. Teknoloji destekli ortamdaki matematiksel modelleme sürecinde sergilenen yaklaşımlar dikkate alındığında, çözüm sürecinin hemen hemen her basamağında teknolojinin etkili olabileceği, farklı stratejileri, yaklaşımları ve

öğrencilerin sahip olduğu becerileri ortaya çıkararak zengin ve karmaşık bir süreç ortaya çıkarabileceği görülmektedir. Lingefjärd'in (2000) da ifade ettiği gibi bilgisayar yazılımları hem matematiksel modellerin grafiksel gösterimlerini sunmakla birlikte çözümde ilerleyen zamanlarında modelin doğrulanmasına yönelik yaklaşımlarında da etkili olmuştur. Bunun yanında, kompleks yapıdaki modelleme probleminin verileri gerçek veriler olduğundan üretilen matematiksel modellerin yapısının basit olmadığı görülmektedir. Teknoloji de bu anlamda olası zor işlemlerle çözücünün süreçte kaybolmasını engellemiştir (Lingefjärd, 2000). Bunun yanında, şimdiye kadar yapılan çalışmalara bakıldığında, süreç için oldukça uygun bir matematik yazılımı olmasına rağmen GeoGebra'nın matematiksel modelleme sürecindeki etkisine yönelik herhangi bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. GeoGebra yazılımının yapısı matematiksel modelleme sürecinin işleyişine ve çözüm stratejilerine büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca, çözüm sürecinde GeoGebra matematiksel modellerin davranışlarını ve eğilimlerini inceleyebileceğimiz zengin bir ortam sağlamıştır (Cheng, 2010). GeoGebra ile zenginleştirilmiş matematiksel modellemede üç temel dünyanın (matematik, gerçek yaşam, teknoloji) etrafında gerçekleşen çözüm sürecinin öğrencilerin modelleme becerilerine ve yeteneklerine olumlu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tür teknoloji destekli ortamlar öğrencilerin iyi birer problem çözücü olarak olaylara farklı açılardan yaklaşımlarını sağlamanın yanında, hızlı gelişen teknoloji dünyasına onların uygun ve verimli bir şekilde adapte olmasına olanak sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Baki, A. (2002). Öğrenen ve Öğretenler İçin Bilgisayar Destekli Matematik. BİTAV-Ceren Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Barbosa, J. C. (2008). What do students discuss when developing Mathematical Modelling activities?. Electronically published, State University of Feira de Santana. *Can be downloaded from* <<http://site.educ.indiana.edu/Portals/161/Public/Barbosa.pdf>> erişim tarihi 20.03.2012.
- Berry, J. ve Houston K. (1995). *Mathematical Modelling*. Bristol: J. W. Arrowsmith Ltd.
- Berry, J. (2002). Developing Mathematical Modelling Skills: The Role of CAS. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*. 34(5), 212-220.
- Blum, W. ve Niss, M. (1989). Mathematical Problem Solving, Modelling, Applications, and Links to Other Subjects – State, Trends and Issues in Mathematics Instruction. M. Niss, W. Blum ve I. Huntley (Ed.). *Modelling Applications and Applied Problem Solving*. (s.1-19). England: Halsted Pres.
- Blum, W. (2002). ICMI Study 14: Applications and Modelling in Mathematics Education- Discussion Document. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*. 34(5), 229-239.
- Borromeo-Ferri, R. B. (2007). Personal Experiences and Extra-Mathematical Knowledge as an Influence Factor on Modelling Routes of Pupils. *CERME 5 (2007) Working Group 1*. 2080-2089.
- Cheng, A. K. (2010). Teaching and Learning Mathematical Modelling with Technology, Nanyang Technological University. <http://atcm.mathandtech.org/ep2010/invited/3052010_18134.pdf> erişim tarihi 20.03.2012.
- English, L. D. ve Watters, J. J. (2004). *Mathematical Modeling in the Early School Years*. *Mathematics Education Research Journal*, 16(3), 59-80.
- Galbraith, P., Stillman, G., Brown, J., & Edwards, I. (2007). Facilitating middle secondary modelling competencies. In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, & S. Khan (Eds.), *Mathematical Modelling: ICTMA 12: Education, Engineering an Economics*, 130-140, Woodhead Publishing.
- Greer, B. (1997). Modelling Reality in Mathematics Classroom: The Case of Word Problems. *Learning and Instruction*, 7, 293- 307.
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2012). *Teknoloji Destekli Ortamda Matematiksel Modelleme Problemlerinin Çözüm Süreçlerinin Analiz Edilmesi: Yaklaşım ve Düşünme Süreçleri Üzerine Bir Açıklama*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kabaca, T. ve Aktümen, M. (2010) Using GeoGebra as an Expressive Modeling Tool: Discovering the Anatomy of the Cycloid's Parametric Equation. *GeoGebra The New Language For The Third Millennium*. 1(1), 63-82.
- Kabaca, T., Aktümen, M., Aksoy, Y. ve Bulut, M., (2010), GeoGebra ve GeoGebra ile Matematik Öğretimi. Gülseçen, S., Ayvaz Reis, Z. ve Kabaca, T. (Eds), *First Eurasia Meeting Of GeoGebra (EMG): Proceedings*, 79-115. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Lingefjärd, T. (2000). *Mathematical Modeling by Prospective Teachers Using Technology*. Electronically published doctoral dissertation, University of Georgia. <<http://ma-serv.did.gu.se/matematik/thomas.htm>> erişim tarihi 28.11.2010.
- Maaß, K. (2006) What are Modelling Competencies? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*. 38 (2),113-142.
- MEB, (2006). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi.

- Mousoulides, N., Christou, C., ve Sriraman, B., (2006). From Problem Solving to Modelling- a Meta Analysis. <<http://www.umd.edu/math/reports/sriraman/mousoulideschristousriraman.pdf>> erişim tarihi 26.11.2010
- National Council of Teachers of Mathematics (1979). *Applications In School Mathematics: 1979 Yearbook*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics (1998). *Principles and standards for school mathematics: Discussion draft*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM Publications.
- Peter-Koop, A. (2004). Fermi Problems in Primary Mathematics Classrooms: Pupils' Interactive Modelling Processes. In I. Putt, R. Farragher, & M. McLean (Eds.), *Mathematics education for the Third Millenium: Towards 2010* (Proceedings of the 27th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, pp. 454-461). Townsville, Queensland: MERGA.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense Making in Mathematics. D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (s. 334– 370). Macmillan: New York.
- Skolverket (1997). *Kommentar till grundskolans kursplan och betygskriterier i matematik* [Commentary on the Comprehensive School Curriculum and Marking Criteria in Mathematics]. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Sriraman, B. (2005). Conceptualizing the Notion of Model Eliciting. *Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Sant Feliu de Guíxols, Spain.
- Stillman, G., Galbraith, P., Brown, J. ve Edwards, I.(2007). A Framework for Success in Implementing Mathematical Modelling in the Secondary Classroom. *Mathematics: Essential Research, Essential Practice*. 2, 688- 697.
- Swedish Ministry of Education. (1994). *Kursplaner för grundskolan*. [Syllabus for Subjects in the Comprehensive School Curriculum]. Stockholm, Fritzes.
- Thomas, G. B., Weir, M. D., Hass, J. ve Giordano, F. R. (2010). *Thomas Calculus 1* (2. Baskı, Çeviri: Recep Korkmaz). Beta Basım A.Ş. İstanbul.
- Verschaffel, L., De Corte, E. ve Borghart, I. (1997). Pre-service Teachers' Conceptions and Beliefs about the role of Real-World Knowledge in Mathematical Modeling of School Word Problems. *Learning and Instruction*. 7(4), 339-359.
- Zawojewski, J. S., Lesh, R., ve English, L. D. (2003). A Models and Modelling Perspective on the Role of Small Group Learning. In R. A. Lesh & H. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning and Teaching*, (pp. 337-358). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Summary

Mathematical modeling is a process that requires solving problems in a real life context, mathematizing the non-mathematical situations, constructing mathematical model/s related to the real life situations, finding the unknowns, and transferring the mathematical results obtained from the mathematical model to the real life situations (Berry&Houston, 1995; Hıdıroğlu, 2012; Peter-Koop, 2004). Mathematical modeling is dealt with different perspectives such as cognitive modeling, applied modeling, educational modeling. The focal aim of the mathematical modeling under the cognitive perspective is to understand of the cognitive processes taking place during modeling processes (Borromeo-Ferri, 2007). Problem solving activities require students' cognitive and metacognitive skills (Schoenfeld, 1992). The metacognitive skills requiring understanding the problem, interpretation, generation of thoughts oriented to the solution, and controlling and modifying the mental actions in mathematical modeling plays an important role (Maass, 2006). It has been emphasized in NCTM (1998) reports, the importance of technology is required to reveal by considering how the technology supports mathematics learning in the best way as well as how to affect students' mathematical power, thoughts in different way and conceptual skills.

The integration of mathematical modeling with technology and the advantages of technology to modeling process have become more important in today's fast-growing society. The studies about how the technology affects the mathematical modeling process and how to use the technology more effectively are of importance. In recent years, studies on the integration of technology in mathematics education bring with it the emergence of different mathematical software. One of the most noteworthy of this software is GeoGebra. The most important feature of GeoGebra separated from similar other software is that GeoGebra contains both geometric and algebraic representations and the opportunity to compare the relationship between them (Kabaca&Aktümen, 2010). GeoGebra is considered to be an appropriate tool for solving mathematical modeling problems

considering their properties such as the multi-structure (algebra, graphs, and tables), ease of use, being translated into fifty different languages, and to able to reach all.

The purpose of this study is to illustrate how to use GeoGebra in the process of mathematical modeling. In this study, GeoGebra was used in solution process of a problem designed in accordance with mathematical modeling and the intended uses of GeoGebra were described in the modeling process. For this reason one problem named Height-Foot Length Problem was designed by the researchers. The solution of the Height-Foot Length Problem was carried out taking into account the cognitive modeling process. With this study, it was exemplified how the mathematics teachers will be able to use the mathematical modeling and the GeoGebra in their lessons. It is thought that GeoGebra will contribute to the uncovering and the development of modeling skills and will be provided more conceptual and mathematical thinking by preventing losing in procedures. While designing the problem, Berry and Houston's classification towards mathematical modeling (1995) was taken into account and the experimental modeling type was selected. The solution to the problem was discussed by using the mathematical modeling process (Hıdıroğlu, 2012) constructed based on technology usage and cognitive perspective. The reason why the sample solution was constructed within this mathematical modeling process was the detailed structure of this mathematical modeling process shaped with technology and cognitive perspective in the literature. This process contains eight basic steps, seven major components and forty seven sub-steps and reveals the relationships between them. Because GeoGebra offers to present multiple representations of mathematical concepts such as algebra, graphs and tables, in the solution process it provided important contributions to establish the relationship between mathematical concepts, to perform different solution strategies, and to express the relationship between the variables and the mathematical models.

The study provides an example of GeoGebra usage and, how and where to use it. In this

way, it provides information to the teachers how to use different mathematical modeling problems in technology supported learning environment. In this context, it will aid purposeful and more effective integration of technology in mathematics education. These types of technology-supported environments allow students to become good problem solvers and adapt them to world of rapidly developing technology.



Experimental Study on Mathematical Problem Solving Approach with Pre-service Elementary Teachers

Zeynep Sonay AY* , Safure BULUT**

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the effects of problem solving approaches on pre-service elementary teachers' basic mathematics achievement and problem-solving performance. The study has been conducted as quasi - experimental design with 110 elementary school pre-service teachers at a public University in Central Anatolia Region. The study has lasted 12 weeks. Experimental group has been instructed by questioning problem solving approach while control group has been instructed by traditional problem solving approach. The data have been collected through Basic Mathematics Achievement Test, Mathematical Problem Solving Test and has been analyzed by using multivariate analysis of covariance. The results have revealed that questioning problem solving approach has a statistically significant effect on pre-service elementary school teachers' basic mathematics achievement and problem solving performance (The effect size has been found as $\eta^2=0.265$).

Key Words: *Mathematics education, questioning problem solving, basic mathematics achievement, problem-solving performance.*

Sınıf Öğretmeni Adaylarıyla Matematiksel Problem Çözme Üzerine Deneysel Bir Çalışma

Özet

Bu çalışmanın amacı, problem çözme yaklaşımlarının sınıf öğretmeni adaylarının, temel matematik başarılarına ve problem çözme performanslarına etkisini araştırmaktır. Çalışma, yarı deneysel çalışma olarak İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde 110 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma 10 hafta sürmüştür. Deney grubuna sorgulayıcı problem çözme yaklaşımı ile ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel problem çözme yaklaşımı ile ders işlenmiştir. Veriler, Temel Matematik Başarı Testi ve Matematiksel Problem Çözme Testi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler çok yönlü kovaryans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, sorgulayıcı problem çözme yaklaşımının öğretmen adaylarının temel matematik başarılarına ve problem çözme performanslarına anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir (Etki büyüklüğü $\eta^2=0.265$ olarak bulunmuştur).

Anahtar Sözcükler: *Matematik eğitimi, sorgulayıcı problem çözme, temel matematik başarısı, problem çözme performansı.*

*Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, ANKARA

**Prof. Dr., ODTU, Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, ANKARA

Not: Bu çalışma birinci yazarın Prof. Dr. Safure Bulut danışmanlığında yürütülen doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

Introduction

Mathematics is an important part of life affecting family and social life. Individuals come across with mathematical problems in their daily lives as consumers, citizens, and workers (Rey et al., 2007). Results of many studies indicate that in this digital world we live in, advanced mathematical and technical skills required in many professions (Xin et al., 2005).

Ministry of Education (MoNE, 2005a) reported that students' mathematical success is a necessary tool for national economy and social life. Information society of this century necessitates individuals to have "new proficiencies" beyond their basic skills, and these new proficiencies have been subject to various different studies in literature (Altun & Sezgin-Memnun, 2008, MoNE, 2005a; Schoenfeld, 1985). One of these is problem solving. In order to succeed and to develop, our nation needs individuals who can solve various problems, who can think rationally, and who can make effective decisions when necessary. Mathematics education aims to train individuals who are not only able to know mathematics but who are also able to apply their knowledge and solve problems (Umay, 2007).

Problem solving is also a scientific method. It requires including critical, creative, and reflective thinking abilities as well as analytical and synthetical skills into the aims of all courses (Posamentier & Krulick, 1998). Thus, mathematics teachers are all in agreement that problem solving skills is of utmost importance and improving students' problem solving skills should be their top priority in teaching.

Most mathematical concepts and methods, if not all, are best thought of through problem solving (van De Walle, 2005). Problem solving is defined as a search for an appropriate action path which is not immediately achievable in order to get to an aim (Polya, 1973) by effort and advanced thinking (Krulik and Rudnick, 1989). For problem solving process knowing the definition of a term problem is crucial. By looking at different sources (Altun, 2008; Krulik & Rudnick, 1989; Polya, 1962; Schoenfeld, 1985; Umay, 2007), it can be stated that a problem is

"a situation in which a solution is not apparent", "requires thoughts and synthesis previously learned in order to resolve it", "a difficulty for the person who faces it", "a situation that the individual needs to solve", "an individual that has not faced the problem situation before and he or she is not prepared to solve it". From all of these definitions it seems clear that mere recalls of facts or applications of previously learned algorithm do not lead to a solution and a case which is modeled once or a case which is easily solvable by applying previously learned algorithms are not considered problems anymore. All the questions used in the present study had the main characteristics of the problem defined previously.

When literature was taken into consideration, it was seen that studies concerning problem solving are mostly based on Polya's framework (e.g., Koç, 1998; Özkaya, 2002; Özalkan, 2010). However, there are other frameworks by other researchers as well (Artzt & Armour-Thomas, 1992; Sarver, 2006; Carlson & Bloom, 2005). While Polya (1973) developed a model that focuses on four stages as understanding the problem, devising a plan, carrying out the plan, and looking back, Schoenfeld (1985) described mathematical problem solving revised from Polya's framework with five episodes: reading and analyzing, exploration, planning/implementation and verification. Garofalo and Lester (1985)'s problem solving framework consisted of four stages as orientation, organization, execution and verification. In literature, in national and international publications, no matter what the problem solving framework was, there were studies that explore the applicability of different problem solving methods on participants and its impact on certain variables (attitude, achievement, problem solving performance) (e.g., Cai, 1994; Pugalee, 2001; Harskamp & Suhne, 2007; Özalkan, 2010; Yıldız, 2008). For instance Tanrıseven (2000) found that there was a significant difference between traditional problem solving and problem solving with dramatization. Posluoğlu (2002) showed collaborative learning technique improved 5th grade students' problem solving skills. In another study, Follmer (2000) reported that the teaching on non-routine problems

in the fourth grade has improved the use of cognitive strategies and the awareness of how to solve the problem. While the control group of the present study Polya's four-phased model was utilized, its experimental group was instructed with questioning problem solving method. In this instruction Polya's problem solving framework were integrated with the questioning and discourse because questioning is an important part of learning and determine the quality of teaching (Carlsen, 1993; as cited in Roth,1996). Moreover, it can help students to focus on the context, to be aware of their learning difficulties ,to review the subject, to improve their thought (Borich, 1988; as cited in Ekweme & Okpobiri, 2012); to give emphasis on a procedure; to clarify their views, to monitor the discourse in the class and their own thinking (van Zee & Minstrell, 1997; vab Zee, Iwasyk, Kurose, Simpson, & Wild, 2001); to motivate them to focus on new knowledge (Omar, 2009); to promote their high order thinking (Gallas, 1995). Classroom discourse was also integrated because of used in the experimental design because classroom discourse provided students' mathematical thinking (Kazemi, 1998) specifically teacher questioning, affected students' cognitive domain (Chin 2006). In addition, mathematical classroom discourse lead students to make reasoning (White, 2003). It could be stated that most of the studies in literature conducted to investigate the effects of different problem solving approach on elementary, middle or high school students (e.g., Higgins, 1997; Arslan, 2003;Yavuz, 2006; Cai, 2003). But there were few studies based on pre-service teachers (e.g., Altun & Sezgin-Memmun, 2008; Brown, 2003). The present study was carried out with elementary pre- service teachers because the quality of mathematics education, which affects the quality of work produced by students, is up to the quality of teachers (Ball 1989; 2000). It is thought that this study can guide pre-service teachers throughout the application of questioning problem solving process in class.

As a result in the present study the following research question has been investigated:

What are the effects of questioning problem solving approach compared to traditional problem solving approach on pre-service

elementary school teachers' mathematics achievement and problem-solving performance when their pre-test basic mathematics achievement and problem-solving performance test scores are controlled?

Method

Research Design

This study was a quasi-experimental study since not the individuals but the groups were randomly assigned to experimental and control groups (Fraenkel & Wallen, 1996). The matching-only pretest-posttest control group design was used (Fraenkel & Wallen, 1996). In experimental group questioning problem solving approach was instructed while in control group traditional problem solving approach was used. Basic Mathematics Achievement Test and Mathematical Problem Solving Test were given to both control and experimental groups before and after the treatment as pre-tests and post-tests.

Participants

The participants of the study consisted of 110 first grade pre-service elementary teachers of a public university in Central Anatolia Region during the spring semester in the 2007-2008 academic year. The groups were assigned randomly as experimental and control groups. A total of 57 students were involved in the control group and 53 students were involved in the experimental group.

Instruments

Basic Mathematics Achievement Test (BMAT)

This test was developed by the researchers to determine basic mathematics achievement of freshman pre-service teachers. All of the questions in the test were related to the subject-matter of the course entitled Basic Mathematics II. The test consisted of 12 open-ended questions. Some items of the test (4 items) were developed by a researcher and other were adapted from several references (e.g., MoNE (2005a), Olkun (2006) and Secondary Education Entrance Examination (OKS) question).

They were based on course curricula approved by Institute of Higher Education (e.g. definition

of an equation in algebra, equations on unknown first and second degrees, relation and function concepts and samples). The table of specifications was formed by using Bloom's Taxonomy. The test combined typical mathematical achievement questions and piloted with third grade pre-service elementary teachers in the same department of same University

In obtaining evidence on the face and content validity of this instrument, nine mathematics educators were involved. Before the implementation, they judged whether the items were appropriate for grade level and measurement. Appropriateness of the 12 questions in the measurement tool was examined by the experts, and was graded out of 7 points. In the Table 1 below was given the validity point average for each question.

Table 1. Validity scores mean of BMAT's questions

Question #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Validity score mean	6.71	6.85	7	7	7	7	6.85	6.85	7	7	7	6.85

As seen from the table, validity scores mean was range between 6.71 and 7.0, so none of the questions was taken out from the test. Only Turkish expressions in some questions were corrected.

To grade each question, the five point rubric was used developed by researchers. General criteria were presented in Table 2.

Table 2. Rubric description for BMAT

Description	Scores
Completely in correct or no responses.	0
Solution was begun but not completed or solution was incomprehensible.	1
There was a solution but important points related to the solution were skipped or calculation errors were made.	2
There was a solution but it was not clear, calculations and representations were not very clear.	3
Almost a complete solution	4
Completely correct solution	5

The minimum and maximum possible scores from the test items are 0 and 60 points.

The value of Cronbach alpha from the post implementation of the BMAT was 0.76. Since the test was open-ended, this value was in the accepted interval (Nitko, 2001). This test was used for both pretest and posttest in the present study.

Internal consistency reliability coefficient was calculated as 0.93. An expert in the field was involved in the study for this procedure.

Mathematical Problem Solving Test (MPST)

This test consisted of problems related to topics of the Basic Mathematics II course. It

had 17 open-ended questions. The aim of the test was to determine problem solving performances of pre-service teachers. Before preparing the final form of the test, a problem pool was formed by the researchers with respect to the first grade pre-service teachers' mathematical knowledge, backgrounds and reasoning and their cognitive level. Problems were selected to cover every concept of the Basic Mathematics Course II, (e.g., definition of an equation in algebra, equations on unknown first and second degrees, relation and function).

Most of problems were adapted from a variety of mathematics books and literature (e.g., MONE (2005a), Olkun (2006) and OKS)

and four of were developed by researchers. In the selection of questions to be included in the test, such criteria as the originality of questions, questions' consisting at least 2 different solution strategies were taken into consideration. (e.g., working backwards, finding a pattern, adopting a different point of view).

For face and content validity nine experts in the field were involved. They judged whether the problems were appropriate, for grade level and measurement. They solved the problems and checked whether they were solvable by at least two different solution strategies or not. The test received its final form, with respect to those nine experts. Table 3 was illustrated the validity score mean for each problem.

Table 3. Validity scores mean of MPST's problems

Problem #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Validity score mean	7	7	7	7	7	7	6.66	6.66	7	6.66	6	6.33	6.33	6.33	6.66	7	7

No problem was taken out of the designed test after consulting with the experts because of experts' validity scores was calculated between 6.33 and 7. Only formal and contextual formats of questions and the way they are expressed were revised and corrected.

To score the students' responses to each problem a MPST, five-point holistic grading rubric developed by Umay (2007) was used. Thus, a numerical score was assigned to whole solution process of each problem in the test. Some criteria in general were listed as follows in Table 4.

Table 4. Holistic Rubric for evaluate problem solving performance developed by Umay (2007)

Description	Scores
<ul style="list-style-type: none"> • Completely blank • Only data were written down, no attempt for solution • Wrong answer and indicators of a inappropriate reasoning were seen. 	0
<ul style="list-style-type: none"> • Indicators of a correct strategy was written but no application. • Not reached the aim, some unclear mathematical work, but no put-forth result. • Correct answer but inappropriate reasoning 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Correct strategy was found, but the student was not able to apply it or he/she has not tried hard enough. • Correct answer was found, but there was no indicator as to how it was achieved. 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Correct strategy was found and applied, but there was no correct answer due to some calculation errors and misconceptions. • Correct strategy was found and correct answer was present but some errors during the application were seen. 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Correct strategy was found and applied correctly, but because one or several of data were misevaluated, correct answer was not reached. 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Complete and appropriate solution and correct answer 	5

The minimum and maximum possible scores from the test items were 0 and 85 points, respectively.

The value of Cronbach alpha from the post implementation of the MPST was measured at 0.70. This value was also accepted value because it consisted of open-ended questions (Nitko, 2001). To measure internal consistency reliability, an expert in the field was involved in the study. After completion of the post test, the researcher and an expert graded the scores correlation coefficient was calculated between the researcher scores and expert's scores 0.92.

Treatment

The study was conducted in Basic Mathematics II course, applied in Elementary Teacher education division throughout the semester. The Basic Mathematics II course was offered as a compulsory course to elementary teacher education students in the first year of the curricula of the program. The course length was 2 hours per week throughout the semester. The main difference between the two groups was the implementation of the problem solving. The content was not changed for the groups. Same mathematical problems were solved in both groups. Both groups were instructed by the researcher as a regular teacher. Throughout the study, both the experimental and control groups were observed for treatment verification and researcher bias. They were given the observation checklists to determine the degree to which the instructor implemented the treatment in experimental and control group. This checklist included 32 items about classroom, environment, student reactions and teacher behavior during instructions to compare classroom conditions for each group. The researcher calculated the correlations between ratings of each observer for observation checklist items for experimental group as 0.88. The correlation coefficients were calculated by Pearson correlation. Similarly, correlation coefficient between two observers for the CG was found 0.92. These rating coefficients between two observers are high and significant. In addition, Mann Whitney U was used whether the observed mean differences between groups were statistically significant or not. According to the results it can be said that treatment verification was supported.

Treatment in Experimental Group

In this present study, questioning problem-solving was applied to give students the opportunities to consistently engage in problem solving, discuss their solution strategies and build on their own informal strategies.

A sample problem solving process was presented below by a problem related with a "function and relation" concept. The problem was prepared in line with the objective "investigating if a given relation is a function or not and being able to apply the definition of function".

"Problem: The decision taken by a university management about offering new courses is as follows: If the number of students is less than 10 the course will not be offered; if it is between 10-20 only one section will be offered; if it is between 21-40 two sections will be offered; if it is between 41-60 three sections will be offered". According to this, is the relation between the number of students and the number of groups a function? Explain with reasons (Olkun, 2006.)

The class started with the distribution of the work sheets on which this problem is written. The problem was read loudly and the students were given 7-10 minutes to solve the problem by themselves. Within this time interval, the teacher walked around the classroom, providing explanatory information about the problem. For validation of Polya's problem solving model, teacher asked questions such as "Are there any points in the problem that are not clear?", "Did everyone understand the problem?", "What is the unknown?, What are the data? ". If it was needed the teacher provided explanatory information about the problem and gave advice as: "If you cannot solve the proposed problem try to restart to solve the problem". The aim for asking these questions was developing pre- service teacher's behaviors for understanding the problem and making the plan.

After this phase, the students, if they still needed, could benefit from their classmates, the teacher or the clue cards. The researcher prepared clue cards before the lesson on which some hints were written as short

reminders. For instance *"the conditions for a relation to be a function"* was written on the clue cards as short reminders for this problem. This process lasted between 5-7 minutes. They could talk, walk in the classroom and discuss with other students if they wanted to. While the students were working on the problem, the teacher moved around the classroom to observe their work, gave some clues, made suggestions or gave individual help to students who had difficulty approaching the problem. The teacher asked their students to find an alternative or second solution strategy if they found one and to check their solution and should ask certain questions such as: *"Can you check the result, "Can you check the argument?", "Are you sure?, "Can you defend your solution?"*.

The idea here is to help students express themselves by encouraging them to talk and write about the processes they use to solve problems. The teacher carefully called on students, asking them to present their solution method on the board. The order of selecting students was important for both encouraging those students who used naive methods and highlighting the student's ideas in relation to the mathematical connection among the methods that would be discussed. In this phase, by asking questions and making suggestions teacher tried to develop skills about Polya's third and fourth phases: carry out the plan and check the result.

At the end of this process, discussion was started by the teacher. Students who solved the problem by using different strategies and different computation method were asked to come to the board and encouraged to show and explain their work. Every different solution could be discussed and students would easily see the other student's different strategies and compared several solutions with the same correct answer. Presenting an idea, even a wrong one, was strongly encouraged and praised. The teacher was not to generate solutions but rather to help the students make the best of the resources they had. The teacher asked the classroom questions like: *"Does anyone have any suggestions?", "Any others?", "What made you think of that?", "What makes you think it's a better alternative?"*. Finally, after discussion if no student used

a specific anticipated method, the teacher might proceed with only those that were not brought up. The errors, questions or unclear parts were taken into account by the teacher to make it easy for students' inference. The teacher reviewed and summed up the lesson and if necessary, and if time allowed, posed an exercise or an extension task that applies to what the students just learned from the lesson. This implication of the treatment was lasted 10 weeks.

Treatment in Control Group

In control group the majority of the classroom environment developed around the teacher. Problem solving approach was based on Polya's problem solving model but differed from experimental implementation according to poverty of interrogation. It might be defined as traditional problem solving. Same problems were solved as in experimental group. Rarely, the volunteer students solved the problems on the blackboard, asked questions and participated in lessons. Sometimes students tried to solve the problems but mostly the teacher solved it by her solution strategy. Thus, students neither discussed different solutions nor live the questioning problem solving. The teacher provided an explanation to the solutions. The teacher's responsibility was to offer students clear explanations and instructional objectives within a classroom. Teacher asked questions and made suggestions and guided for validation of Polya's problem solving model.

Findings

The null hypothesis related to research question of this study tested by MANCOVA is as follows:

H 1: There is no significant overall effect of different problem solving approaches on the collective dependent variables of the pre-service elementary school teachers' post test scores on basic achievement test and problem-solving performance test when participants' pre-test scores on basic achievement test and problem-solving performance test are controlled.

The results of this MANCOVA Model are illustrated in Table 4.

Table 4. Multivariate tests results for the MANCOVA comparing PostBMAT and PostMPST

Effect	Wilks' Lambda	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta Squared	Observed Power
Intercept	0.485	55.767	2.000	105.000	0.000	0.515	1.000
PreBMAT	0.855	8.918	2.000	105.000	0.000	0.145	0.969
PreMPST	0.872	7.712	2.000	105.000	0.001	0.128	0.944
Group	0.735	18.931	2.000	105.000	0.000	0.265	1.000

As it is seen from Table 4, it was found that there was a statistically significant overall effect of different problem solving approach on the collective dependent variables of the PostBMAT and PostMPST when the PreBMAT and PreMPST were controlled [F(2, 105) =18.931, Wilks' λ =0.735, p=0.000].

The eta square was found as 0.265, so the effect size was large according to the guidelines proposed by Cohen and Cohen (1983). This inferred as 26.5% of the total variance of model for the collective dependent variables of the

PostBMAT and PostMPST was explained by the treatment. Observed power of the study was 1.000. This was higher than the calculated power of the study, which was 0.80.

Analyses of covariances (ANCOVA) were conducted as a follow-up analysis to evaluate the mean difference between the groups with respect to each dependent variable. In ANCOVA the hypothesis-wise alpha level was divided by 2 which was the number of dependent variables (Green & Salkind, 2004). Table 5 presents the results of the ANCOVA.

Table 5. Follow- up Pairwise Comparison for comparing PostBMAT and PostMPST

Dependent Variable	Groups	Mean	SD	F	Sig.	df	Partial η^2	Observed Power
PostBMAT	EG	37.37	8.84	6.250	0.014*	1,106	0.056	0.698
	CG	34.16	9.11					
PostMPST	EG	51.71	11.73	34.681	0.000*	1,106	0.247	1.000
	CG	36.82	11.10					

p* < 0.025

From the Table 5, a statistically significant mean difference was seen for the PostBMAT between groups in the favor of questioning problem solving approach [F(1,106) =6.25, p=0.014 < 0.025, η^2 =0.056; $M_{EGPostBMAT}$ =37.37, $SD_{EGPostBMAT}$ =8.84; $M_{CGPostBMAT}$ =34.16, $SD_{CGPostBMAT}$ =9.11].

The eta squared for the posttest scores of the BMAT was approximately 0.06 and this value was equal to small effect size (Cohen & Cohen, 1983). This indicated that approximately 6%

of multivariate variance of the PostBMAT was associated with the group factor.

Additionally, it can be seen from Table 5, there was a statistically significant mean difference for the PostMPST between groups in the favor of questioning problem solving approach [F(1,106)=34.68, p=0.000 < 0.025, η^2 =0.24; $M_{EGPostMPST}$ =51.71, $SD_{EGPostMPST}$ =11.73; $M_{CGPostMPST}$ =36.82, $SD_{CGPostMPST}$ =11.10]. The eta square was found as 0.247 for PostMPST. This was large effect size (Cohen and Cohen,

1983). It indicated that approximately 25% of multivariate variance of the PostMPST was associated with the group factor. The most increase in mean scores with respect to the both BMAT and MPST was observed in the experimental group. In other words, pre-service teachers in the experimental groups had higher gain scores than the control group's participants with regard to the BMAT and MPST.

Discussion and Recommendations

It was observed that both groups BMAT and MPST scores increased at the end of the treatment, but according to results, the experimental group was more successful than the control group in problem solving and achievement tests. Additionally, findings revealed that approximately 27% of the total variance for the collective dependent variables of the PostBMAT and PostMPST was explained by treatment. Therefore, the results of this study were of practical significance. Because of limitation the results of the study were limited to the population with similar characteristics, thus the results were only representative of that group.

The results of this study provided an evidence for conducting similar studies with different samples and topics.

In both groups, by different problem solving approaches pre-service teachers' problem solving skills were developed. Thus, the reasons were supported by the literature which were stated that there was an attempt to learn and to develop problem solving skills at different grade levels (eg; Koç,(1998), Çalışkan (2007), Verschaffel et al. (1999), Nancarrow (2004), De Corte (2004), Higgins (1997), Verschaffel & Corte (1997), Verschaffel et al. (1999), Follmer (2000)). But it can be said questioning problem solving approach was more effective on pre- service teachers' problem solving skills. The reason could be that it enabled pre-service teachers to work over problems cognitively and metacognitively in deep. By teacher guidance they might learn to read and understand the problem, to find the suitable solution strategy and to find an alternative one. Besides this by whole class discussions students could see the other student's different strategies and compare several

solutions with the same correct answer. Thus this provided pre- service students' repertoire of solution strategies so this may affected problem solving skills positively.

The other finding was found that there was a statistically significant mean difference between groups in terms of mathematics achievement score in the favor of questioning problem solving approach. At the end of the study both groups achievement score were increased, but in experimental group more improvement was observed. Thus, it can be inferred that questioning approach was more effective than the problem solving approach applied in control group. This reason might be explained that by questioning approach pre-service teachers might learn to think deeply and widely, consider alternative solutions and check the results in a given mathematical situation.

Özsoy (2005) and Karaoğlan (2009) found that there was a significant and positive relation between mathematical achievement and problem solving skills. Likewise their findings it may said that when pre-service teachers in both groups became successful problem solvers, they became high mathematics achievers. Thus the development of problem solving may affect the general achievement in mathematics (Özsoy, 2005). In addition, as mentioned in the literature (Altun & Sezgin Memnun 2008; Özsoy, 2007) problem solving might contribute positively to pre-service teachers' in both groups cognitive development. This cognitive development may affect their problem solving skills and mathematics achievement positively.

When the findings obtained in this study are taken into consideration, it is possible to make some suggestions for pre-service teachers, mathematics teachers and experts in the field. Present study has supported that in mathematics course questioning problem solving improves mathematics achievement and problem solving skills more than the other approach. So investigating the effect of questioning problem solving with different group sizes, and at different grade levels in other mathematics courses has been suggested. Additionally, elementary pre-service teacher education students need to be prepared to teach mathematics

utilizing problem solving as a pedagogical methodology. In elementary pre-service teacher education program there are two courses named Mathematics Teaching I and II

courses. Thus, problem solving course should be needed, when considering the objectives of Mathematics Teaching I and II courses.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe (6,7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi, Aktüel Yayın (6. Baskı). Bursa.
- Altun, M. & Sezgin- Memnun, D. (2008). Matematik öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (2): 213-238.
- Arslan, Ç. (2002). İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ University, Bursa.
- Artzt, A.F. & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137-175.
- Ball, D.L. (1989). *Breaking with experience in learning to teach mathematics: the role of a pre-service methods course*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. İnternette 10 Ekim 2009 tarihinde ERIC veritabanından alınmıştır.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51, 241-247.
- Borich, G.D. (1988). *Effective teaching methods*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Brown, N.M. (2003). A Study of elementary teachers' abilities, attitudes, and beliefs about problem solving. *Dissertation Abstracts International*, 64(10), 3620.
- Carlson, M.P. & Bloom, I. (2005). The cyclic nature of problem solving: An emergent multidimensional problem-solving framework. *Educational Studies in Mathematics*, 58(1), 45-75.
- Cotton, K. (2001). Close-up #5: Classroom Questioning. *Northwest Regional Educational Laboratory*. Retrieved December 15, 2013, from <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu5.html>
- Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: An exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34(5), 719-737.
- Carlsen, W. S. (1993). Teacher knowledge and discourse control: Quantitative evidence from novice teachers' classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 471-481.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillside, NJ: Prentice Hall.
- Çalışkan, S. (2007). *Problem Çözme Strateji Öğretiminin Fizik Başarısı, Tutumu, Özyeterliği Üzerindeki Etkileri ve Strateji Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- De Corte, E. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning mathematics from instruction, *Applied Psychology*, 2(53), 279-310.
- Ekweme & Okpobiri (2012). Effects of Extended Teacher Wait-Time on Senior Secondary School Students' Academic Achievement In Mathematics in Asa High School Abia State Nigeria. *Journal of Education and Practice*. Vol:3 (15), 142-148.

- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York McGrawHill.
- Follmer, R. (2000). Reading, mathematics and problem solving: The effects of direct instruction in the development of fourth grade students' strategic reading and problem solving approaches to textbased, nonroutine mathematical problems. Unpublished Doctoral Thesis, University of Widener, Chester PA.
- Gallas, K. (1995). *Talking their way into science: Hearing children's questions and theories, responding with curricula*. New York: Teachers College Press.
- Garofalo, J., & Lester, F.K. (1985) Meta cognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16 pages 163-176
- Harskamp E, Suhre C. (2007) Schoenfeld's problem solving theory in a student controlled learning environment. *Computers & Education*, 49, 822-839.
- Higgins, K. M. (1997). The effect of long instruction in mathematical problem solving on middle school students' attitudes, beliefs and abilities. *Journal of Experimental Education*, 66(1), 5-24.
- Karaoğlan, D. (2009). *The Relationship between 6th grade students' problem solving achievement and mathematics achievement scores after completing instruction on problem solving*. Unpublished master's Thesis. ODTU, Ankara.
- Koç, Y. (1998). *The effects of different teaching methods on mathematical problem solving performance*. Unpublished Master Thesis. ODTU, Ankara.
- Korkmaz, E., Gür, H. ve Ersoy, Y. (2006). Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Becerilerinin Belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 64-75.
- Krulik, S., Rudnick, J.A. (1989). *Problem Solving: a handbook for senior high school teachers*. Allyn and Bacon.
- Nancarrow, M. (2004). *Exploration of metacognition and non-routine problem based mathematics instruction on undergraduate student problem solving success*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, Florida.
- National Council of Teachers of Mathematics: (2000) *Principles and Standards for School Mathematics*, National Council of Mathematics, Reston. VA
- Nitko, A. J. (2001). *Educational assessment of students* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. İnternette Mart 2013 tarihinde, http://www.albany.edu/faculty/rd1872/epsy440/chapter_four_notes.html adresinden alınmıştır.
- MoNE (2005a). *Ministry of national education elementary school mathematics curriculum: Grades 6 thru 8*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MoNE (2005b). *Ministry of national education elementary school mathematics curriculum*. İnternette 10 Eylül 2009'da http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabı_matematik_öğretmeni_özel_alan_yeterlikleri_ilköğretim_parça_10.pdf adresinden alınmıştır.
- Olkun, S. (2006). Unpublished Basic Mathematic Courses Lecture Notes. Ankara.
- Omar, O. (2009). Teachers' Questioning Techniques and The Potential in Heightening Pupils' Inquiry. International Conference on Primary Education Proceedings Hong Kong.
- Özkaya, S.S. (2002) Investigation of Tenth Grade Students' Problem Solving Strategies in Geometry. Master's thesis, Middle East Technical University.

- Özalkan, B.E. (2010) The Effects of Problem Solving on the Topic of Functions on problem Solving Performance, Attitude towards problem solving and mathematics. . Master"s thesis, Middle East Technical University.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme ile matematik çözme başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 173-190.
- Özsoy, G. (2007).*İlköğretim beşinci sınıfta üstbilis stratejileri öğretmen problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Polya, G. (1962). *Mathematical Discovery: On understanding, teaching, and learning problem solving*. New York: John Wiley.
- Polya, G. (1973). *How to solve it*. (2nd ed). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Posamentier, A. S., Krulick, S. (1998) *Problem-solving strategies for efficient and elegant solutions*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Posluoğlu, Z. Y. (2002). İlköğretim matematik dersinde problem çözme becerisinin kazandırılmasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi University, Ankara.
- Pugalee, D. K. (2001). Writing, mathematics and metacognition: Looking for connections through students' work in mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 101(8), 236-245.
- Rey, R. E, Lindquist, M., M, Lambdin, D., V., Smith, N.,L.(2007). *Helping children learn Mathematics*. Wiley, USA.
- Roth, W.-M. (1996). Teacher questioning in an open-inquiry learning environment: Interactions of context, content, and student responses. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(7), 709-736.
- Sarver, M.E. (2006). *Metacognition and Mathematical Problem Solving: Case Studies of Sixth Grade Student*, Unpublished Dissertation, Montclair State University, Montclair, NJ, USA.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, FL: Academic Press.
- Tanrıseven, I. (2000). *Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyon kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Umay, A. (2007). *Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü*. Aydan Web Tesisleri, Ankara.
- van de Walle, J., A. (2005). Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally. Pearson Education, USA.
- van Zee, E. H., & Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, 6, 229-271.
- van Zee, E. H., Iwasyk, M., Kurose, A., Simpson, D., & Wild, J. (2001). Student and teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 159-190.
- Verschaffel, L. and De Corte E. (1997). Teaching realistic mathematical modeling in the elementary school: a teaching experiment with fifth graders. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 577-601.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Vaerenbergh, Bogaerts, H., & Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A desing experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1 (3), 195-229.
- Yazgan, Y., & Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210-218 .

- Yavuz, G. (2006) *Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersinde Problem Çözme Strateji ve Öğretiminin Duyuşsal Özellikler ve Erişiyeye Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı. Doktora Tezi, İzmir.
- Yıldız, V. (2008). *Investigation of the change in sixth grade students' problem solving abilities, attitude toward problem solving and attitude toward mathematics after mathematics instruction based on polya's problem solving steps*. Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Xin P. Y., Jitendra A. K., Deatline-Buchman, A (2005). Effects of mathematical word problem-solving instruction on middle school students with learning problems. *The Journal of Special Education*, 39, 181-192 .

Uzun Özet

Bu çalışmanın amacı, problem çözme yaklaşımlarının sınıf öğretmeni adaylarının, temel matematik başarılarına ve problem çözme performanslarına etkisini araştırmaktır. Çalışma, yarı deneysel çalışma olarak İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde 110 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir ve 12 hafta sürmüştür. Çalışmada deneysel yöntem olarak kullanılan problem çözme yaklaşımı, Polya'nın dört aşamalı modeli ile sorgulamaya dayalı öğretim modeline entegre edilerek yürütülmüş, öğretmen adaylarının ihtiyaç duydukları süreçlerde arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve önceden hazırlanmış ipucu kartlarından yardım almalarına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Süreç boyunca derslerde çözülen problemler öğretmen adaylarının akıl yürütmelerini ve üst düzey düşünme becerilerinin ortaya koyabilecekleri şekilde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının süreç içinde bilişsel ve üst biliş stratejilerinin kullanmalarına olanak sağladığı, kendi problem çözme stratejilerinin geliştirmelerine, onların süreç içinde sorgulayarak öğrenmelerine olağan kıldığı için bu problem çözme yaklaşımı sorgulayıcı problem çözme olarak tanımlanmıştır. Kontrol grubunda yine Polya'nın problem çözme basamaklarını temel alan, ancak biraz daha geleneksel olarak tanımlanabilecek bir problem

çözme yaklaşımı uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının daha çok bireysel çalıştıkları, süreçte yardıma ihtiyaç duyduklarında deney grubundaki gibi arkadaşlarından veya ipucu kartlarından yardım almadıkları, öğretmen öğrenci işbirliği ile yürütülen bir süreçtir.

Veriler, Temel Matematik Başarı Testi ve Matematiksel Problem Çözme Testi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler çok yönlü kovaryans analizi (MANCOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, sorgulayıcı problem çözme yaklaşımının öğretmen adaylarının temel matematik başarılarına ve problem çözme performanslarına anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretmen yetiştiren kurumlar için önerilerde bulunulabilir.

Matematik sınıflarında büyük ölçüde problem çözümede geleneksel yaklaşım benimsenmektedir. Fakat hem bu çalışma sonuçları hem de alan yazındaki çalışmalar geleneksel yaklaşımın öğrencilerin hem kavramsal öğrenmelerini hem de üst düzey düşünme becerileri çok da fazla geliştirmedeğini göstermiştir. Sorgulayıcı problem çözme olarak adlandırılan problem çözme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma kıyasla, öğretmen adaylarının matematik başarılarını ve problem çözme becerilerini geliştirdiği dikkate alınmalıdır.

İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Metin YAŞAR*

Özet

İstatistiğe yönelik tutumları ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada, Çalışma evreni olarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim fakültesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, istatistik dersi veya istatistikle ilgili olarak bir ders alan, öğrenciler oluşturulmuştur. Araştırma örneklemini ise söz konusu evrenden tesadüfi yöntemle belirlenen 296'sı bayan ve 154'ü ise erkek öğrenciden oluşan toplam 450 öğrenci oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme aşamasında 58 istatistik tutum maddesi oluşturulmuş, bu maddelerin madde-toplam korelasyonlarının hesaplanmasından sonra, madde-toplam-korelasyon değerleri düşük olan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra 33 madde verileri kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre ölçekte yer alan 33 madde beş faktör (İstatistiğin mesleki yaşantı ile ilişkisi faktör öz değeri 10,019 ve açıkladığı varyans oranı %30,362, İstatistik korkusu-kaygısı öz değeri 3,980 ve açıkladığı varyans %12,061, İstatistikten keyif alma öz değeri 1,970 ve açıkladığı varyans 5,971, İstatistiğin önemi öz değeri 1,432 açıkladığı varyans ise %4,338 ve Algılanan istatistik güçlük faktörünün ise öz değeri 1,178 ve açıkladığı varyans ise %3,569'dur) altında toplanmıştır. Beş faktör toplam varyansın % 56,301'ini açıklamaktadır. Beş faktör altında yer alan 33 maddelik ölçeğin tümü için iç tutarlılık anlamında Cronbach $\alpha = 0.927$ olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan bulgular eldeki istatistiğe yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik özelliğine sahip olduğunu destekler mahiyettedir.

Anahtar Sözcükler: *Tutum, İstatistik, Ölçek, Güvenirlik, Geçerlilik, Ölçek Geliştirme.*

Attitudes Toward Statistics Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

The aim of the current study was to develop a Statistics Attitude Scale to determine the statistics attitudes of university students in social sciences. The data was collected from the students attending to the various programs in Pamukkale University, Faculty of Education, including Social Sciences Education, Science Education, Mathematics Education, Computer Education and Instructional Technology, Psychological Counseling and Guidance. The participants were a total of 450 randomly selected university students (296 female and 154 male). The scale is a 9-point Likert-type scale with level of agreement varying from "I definitely do not agree" (1) to "I definitely agree" (9). In order to test validity, exploratory factor analysis was conducted. The result of the Exploratory factor analysis revealed five dimensions: the Relation of Statistics and Professional Life (7 items), Statistical Anxiety-Fear (9 items), Enjoying Statistics (6 items), the Importance of Statistics (6 items), and Statistical Difficulty Perception (4 items). Cronbach Alpha coefficient was calculated as 0.927 for internal reliability indicating the scale has a high degree of internal reliability. In summary, the Statistics Attitude Scale has both high levels of validity and internal reliability.

Key Words: *Attitude, Statistics, Scale, Reliability, Validity.*

*Yrd.Doç.Dr., Metin YAŞAR, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, DENİZLİ
e-posta: myasar@pau.edu.tr

Giriş

Üniversitelerde her geçen gün daha çok sayıda öğrenci, gerek seçmeli, gerek zorunlu istatistik dersi almaktadır. Ancak her iki durumda da öğrencilerin istatistiğe yönelik geliştirdikleri tutumlarının, istatistik dersine yönelik başarılarını etkileme gücüne sahip olduğu bilinen bir gerçektir. İstatistik dersinin birçok üniversite öğrencisinin akademik anlamda geleceklerini etkileme gücüne sahip olduğu ifade edilmektedir (Roberts ve Bilderback, 1980; Young ve Nelson, 1994; Gordon, 1995; Potter, 1995; Green ve Carny, 1997; Parker, Pettijhon ve Keillor, 1999).

Eğitmciler tarafından okullarda gerçekleştirilen, öğrencilere yönelik öğrenme yaşantılarında, öğrencilerden beklenen, bilmek, anlamak ve beceri halinde gösterebilme, davranış veya tutumlara dönüştürmeleridir. Özellikle 20.yüz yılda öğrenmeye ilişkin ortak kanı öğrenmenin bilişsel ve davranışsal öğrenme teorilerine dayandırılmıştır (Bigge ve Shermis, 2004; Pritchard, 2008). Buna karşılık öğrenmenin sadece bir edinimden (kazanımdan) ibaret olamayacağını ve öğrenmenin çok boyutlu olarak ortaya çıkabileceği özellikte olduğunu Bloom (1956) tarafından öğrenme üç kategoride: bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Buna göre, bilişsel alan, bilmenin yapısı ve yetenekleri, davranışsal alan ise, fiziksel kas hareketine dayalı, koordinasyon ve motor alana ilişkin becerileri kapsamaktadır. Duyuşsal alan da, bireylerin (bu çalışma açısından bakıldığında) tutumlarını, inançlarını, değerlerini ve duygularını kapsamaktadır. Duyuşsal alanın bileşenlerine bakıldığında daha önce de ifade edildiği üzere inançlar, duygular, değerler ve tutumlardan oluştuğu görülmektedir. Sosyal bilimlerde özellikle de eğitim ve psikoloji alanında yapılan araştırmalarda tutumların duyuşsal alanın en önemli noktada olduğunu söylemek mümkündür (Eagly ve Chaiken, 2005). Tutumlar kişiliğin en önemli bir parçasını oluşturmakla beraber, onların aynı zaman da toplum içinde sosyal, kültürel, politik yerini belirleyici bir öneme sahiptir (Bohner ve Wanke, 2002).

İstatistiğe yönelik olan bir çok araştırmada, bilişsel özellikler üzerinde durulmuştur; örneğin, istatistiğe yönelik öğrenme çıktıları

(edinimleri, kazanımları), istatistik başarıları veya istatistiksel düşünüş gibi (Gal,2002; Garfield ve Gal, 1999; Mooney, 2002; Rumsey, 2002). İstatistiğe yönelik tutuma ilişkin bilişsel alana ilişkin özelliklerden daha az araştırma konusu yapıldığını göstermektedir. Bu çalışma sosyal bilimler alanındaki üniversite öğrencilerinin İstatistik dersine yönelik tutumlarını belirleyecek bir istatistik tutum ölçeği amaç edinilmiştir.

Öğrencilerin genelde bir derse ilişkin akademik başarılarının onların, söz konusu derse yönelik geliştirdikleri düşünülen olumlu veya olumsuz tutumlarla ilişkili olduğu yaygın bir şekilde bilinmektedir. İstatistiğe yönelik tutum insanların, nesnelere, durumlar veya istatistik öğrenme ile ilişkili olarak olumlu veya olumsuz eğilimleri olarak ifade edilebilir (Chiesi ve Primi, 2009). Yapılan araştırmalarda tutum ile başarı arasında pozitif yönde korelasyon bulunduğu ifade edilmektedir (Aiken,1970; Aşkar,1986; Tekindal,1988; Berberoğlu,1990; Saracaloğlu,1990; Roberts ve Bilderback, 1980; Roberts ve Reese,1987; Roberts ve Saxe, 1982). Araştırmacılar öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını ortaya konacak şekilde ölçme araçları geliştirerek onların istatistik tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır.

Son zamanlarda Türkiyede'de istatistiğe yönelik sınırlı sayıda da olsa araştırmalar yapılmıştır. Sınırlı sayıdaki araştırmada genellikle istatistiğe yönelik tutum ile istatistik başarısına yönelik olan araştırmalar şeklindedir (Emmioğlu, Çapa-Aydın ve Çobanoğlu, 2010; Emmioğlu ve Çapa-Aydın, 2011). Yine çok az sayıdaki araştırmada ise öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri araştırma konusu yapmışlardır (Aksu ve Bikos, 2002; Çalikoğlu-Bali, 2000; Doğan, 2009; Yılmaz, 2006).

Öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını genellikle 1) istatistiğin kullanılabilirliği 2) istatistik kaygısı 3) istatistiğe yönelik olumlu tepkiler 4) istatistiğin hayatla olan ilişkisi 5) istatistiğin zorluğu gibi boyutları belirlemeye çalışılan ölçme araçları geliştirilmeye çalışılmıştır (Roberts ve Bilderback, 1980; Wise, 1985; Cruise, Cash, ve Bolton, 1985; McCall, Belli, ve Madjidi, 1980; Zeidner, 1991; Schau, Dauphinee, Del Vecchio, ve Stevens, 1995; Berk ve Nanda, 1998; Sutaro, 1992).

Öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları inançlar, yaş, başarı, cinsiyet, lisans-yüksek lisans, geleneksel olan geleneksel olmayan öğrenci, matematik dersine ilişkin başarı gibi değişkenler dikkate alınarak çalışılmıştır. Gal ve Ginsburg (1994) istatistiğe yönelik olumsuz tutum ve inançların istatistiği öğrenmeyi engelleyebileceğini ifade etmektedirler. (Roberts ve Bilderback, 1980; Roberts ve Reese,1987; Roberts ve Saxe, 1982). Öğrencilerin cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, yapılan araştırmaların yaklaşık yarısında erkek öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu rapor edilmektedir (Onwuegbuzie ve diğerleri., 1997;Waters, Martelli, Zakrajsek ve Popoviç, 1988; Roberts ve Saxe, 1982; Roberts ve Bilderback, 1980; Cashin ve Elmore, 2000; Baloğlu,2003). Araştırmaların diğer yarısında ise bu farkın çok önemli düzeyde olmadığı vurgulanmaktadır (Cherian ve Glencross, 1997; Faghihi v Rakow, 1995; Schau, Dauphinee ve Del Vecchio, 1992;Schutz, Drogosz, White ve Distefano, 1999;Sutaro, 1992;Tomazic ve Katz, 1988;). Çok az sayıdaki araştırmada ise kız öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu ifade edilmektedir (Rhoads ve Hubele,2000; Zeidner, 1991).

Ayrıca öğrencilerin temel matematik başarıları ve aldıkları matematik ders sayıları ile istatistiğe yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ifade edilmekte, matematik başarıları yüksek olan öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarının yüksek olduğu ve istatistik kaygı düzeylerinin diğer öğrencilere göre düşük olduğu ifade edilmektedir (Roberts ve Saxe, 1982; Baloğlu, 2001; Bradstreet, 1996; Fenster, 1992b; Fitzgerald, 1997; Fitzgerald, Jurs, ve Hudson, 1996; Gal ve Ginsburg, 1994; Onwuegbuzie ve diğerleri., 1997;Garfield ve Ahlgreen, 1998; Harvey ve diğerleri, 1985; Lalonde ve Gardner, 1993; Onwuegbuzie, 1993; Roberts ve Saxe, 1982; Stroup ve Jordan, 1982; Wilson, 1997).

Yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilerin demografik özelliklerinden olan yaş ile onların istatistik derslerindeki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir (Ziedner, 1991; Roberts ve Saxe, 1982). Baloğlu (2003) daha yaşlı olan öğrencilerin istatistiğin kullanılabilirliğine yönelik tutumlarının genç öğrencilere göre

daha yüksek olduğunu vurgulamakta, ancak istatistik kaygılarının genç öğrencilere göre daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Yine yapılan diğer araştırmalarda, geleneksel olarak adlandırılan öğrenciler ile geleneksel olmayan öğrencilerin istatistiğe giriş dersindeki başarıları karşılaştırıldığında, geleneksel olmayan öğrencilerin lehine bir durum saptanmıştır (Sangaria,1989; Gourgey, 1984). Harvey ve diğerleri (1985) lisans öğrencileri ile yüksek lisans öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumları arasında anlamlı fark olmadığını ifade ederken, Schultz ve Koshino (1998) lisans ve lisansüstü öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, yüksek lisans öğrencilerinin, lisans öğrencilerine göre daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmektedirler.

Öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarının veya istatistik kaygılarını ölçmek amacıyla birçok istatistik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden bazıları şöyle sıralanabilir; 1) İstatistik Tutum Anketi (Statistics Attitudes Survey: Roberts ve Bilderback, 1980) 2) İstatistiğe Yönelik Tutum (Attitudes Toward Statistics: Wise, 1985) 3) İstatistiksel Anksiyete Derecelendirme Ölçeği (Statistical Anxiety Rating Scale, (Cruise, Cash, ve Bolton, 1985 4) İstatistik Tutum Ölçeği (Statististics Attitudes Scale, McCall, Belli, ve Madjidi, 1980 5) İstatistik Kaygı Envanteri (Satistics Anxiety Inventory, Zeidner, 1991) 6) İstatistiğe Yönelik Çok Faktörlü Tutum Ölçeği (Multifactorial Scale of Attitudes Toward Statistics, Auzmendi, 1991), 7) İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği (Survey of Attitudes Toward Statistics Scale: Schau, Dauphinee, Del Vecchio, ve Stevens, 1995), 8) İstatistiğe Yönelik Kötü (olumsuz) Tutum (Bad Attitude Towards Statistics, Berk ve Nanda, 1998), 9) Öğrencilerin İstatistiğe Yönelik Tutumları (Student's Attitudes Toward Statistics, Sutaro, 1992).

Ülkemizde yükseköğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla çok az sayıda istatistik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu çalışmada yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını belirlemek için var olan ölçme araçlarına bir yeni istatistik tutum ölçeği geliştirilerek katkıda bulunmak amaç edinilmiştir.

Araştırma Problemi

İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği bir ölçme aracında bulunması gereken özelliklere (güvenilir ve geçerli) sahip midir?

Alt Problemler

- 1.İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği, güvenilir bir ölçme aracı mıdır ?
- 2.İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği, geçerli bir ölçme aracı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği geliştirme çalışması olmasına rağmen, ölçek geliştirilirken betimsel araştırma mantığı ile hareket edilmiştir. Betimsel araştırmalar, olay olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemek amacıyla kullanılan araştırmalar olup bu tip araştırmalarda, tarama modeli çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmacıya göre tarama modeli, bir grubun belli başlı bir takım özelliklerini belirlemek amacıyla geniş gruplar üzerinde yürütülen, olgu veya olaylarla ilişkili olarak gruptaki bireylerin görüşlerinin ve tutumlarının belirlenerek, olgu veya olayların açıklanmasına çalışılan araştırmalar olarak kabul edilmektedir.

Evren

Araştırma evreni Pamukkale üniversitesi Eğitim fakültesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan ve daha önce İstatistik dersi veya istatistikle ilişkilendirilebilecek konuları da içeren (Ölçme-değerlendirme ve Nicel Araştırma gibi) dersleri almış öğrencilerden oluşturulmuştur.

Örneklem

Eldeki çalışmada 2011-2012 öğretim yılı bahar dönemi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Eğitimi Öğretmenliği, Matematik Eğitimi Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR)'de öğrenim gören tüm öğrenciler evreni oluşturmaktadır. Çalışma evreninden rastgele (tesadüfi) olarak seçilen 296 kız (%65,8) ve 154 erkek (%34,2) öğrenci olmak üzere toplam 450 lisans öğrencisi bu çalışma örnekleme oluşturmuştur.

Ölçme Aracının Hazırlanması (İşlem Yolu)

Ölçme aracının geliştirilmesi için ilk önce istatistiğe yönelik olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alacak tutum maddeleri oluşturulurken, ilk olarak alanda yapılan çalışmalar gözden geçirilerek, istatistiğe yönelik olmak üzere olumlu veya olumsuz anlam içeren 64 tutum cümlesi yazılmıştır. Tutum cümlelerinden, "Kesinlikle Katılmıyorum"dan (1'den) başlayarak, "Kesinlikle Katılıyorum" a (9) doğru derecelendirilmiş dokuzlu, hareketle likert tipi taslak ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan tutum cümlelerinin dil ve anlatım açısından birkaç Türkçe Öğretmenin yine benzer bir şekilde tutum maddelerinin istatistiğe yönelik psikolojik yapıyı ortaya çıkaracak şekilde olup olmadığı noktasında ise Eğitim Bilimleri Alanındaki öğretim elemanlarının görüşlerinden yararlanılmış ve ilgili alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda tutum cümlelerinde hem ifade bakımından hem de psikolojik yapıyı ortaya çıkarabilme özellikleri bakımından düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Cevaplayıcıların yargı belirtmekten kaçınma davranışlarının önüne geçmek için, ölçek tutum maddelerinde "fikrim yok" veya "kararsızım" gibi ifadeler yerine verilmemiştir.

Ölçeğin Puanlaması

Tutum ölçeği verilen bireyler, ölçek içerisinde yer alan tutum ifadelerine ne derece katıldıklarını gösteren dereceleri işaretleyerek tepkide bulunmaktadır. Bu tepkiler söz konusu ifadelerle katılıp katılmadığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bireylerin tutum ifadelerine verdikleri tepkiler (1,2,3vb) sıralı sayısal değerler verilerek puanlama yapılmaktadır. Bireylerin tutum ifadelerine bir tepkide bulunmadan geçmelerini minimum düzeye indirmek amacıyla tutum ifadelerinin bir kısmını olumlu bir kısmını ise olumsuz ifadelerden oluşturulması tercih nedeni olmalıdır. Bireylerin toplam puanı, verdiği tepkilerin karşılığı olan değerler toplanarak toplam tutum puanı belirlenir. Böylece bireyin içeriğe ilişkin tutum pozisyonu belirlenmiş olur. Toplam tutum puanlarının yüksek olması durumunda bireyin söz konusu tutum düzeyinin olumlu anlamda yüksek olduğu kabul edilmektedir. Aksi durum söz konusu olduğunda ise bireyin tutumunun düşük olduğu kabul edilmektedir.

Öneriler doğrultusunda gerçekleştirilen değişikliklerden sonra 64 istatistik tutum maddesi, ilk önce Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde değişik bölümlerde öğrenim görmekte olan 190 kişilik bir gruba pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyon değeri 0,40'ın altında olan maddelerin madde ölçme gücünün zayıf olduğu veya yeterince güçlü olmadığı ve ölçekle ölçülmesi düşünülen psikolojik yapıya ait düzeyin saptanması noktasında yeterince katkı sağlayamayacakları düşüncesiyle araştırmacı tarafından ölçekten çıkarılmıştır. Bu noktadan hareketle 64 maddelik tutum maddesinden sadece 33 tutum maddesi ölçülmek istenen psikolojik yapıyı ortaya çıkaracak yüksek düzeyde madde-toplam korelasyonuna sahip olduğundan nihai ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

Nihai ölçeğin uygulanması durumunda bir cevaplayıcının bu 33 maddelik tutum ölçeğinden elde edeceği minimum tutum puanı 33 ve en yüksek tutum puanı ise 297 olacaktır.

Bu aşamadan sonra 33 maddelik istatistik tutum ölçeği çalışma örneklemini oluşturan tesadüfi olarak oluşturulan 450 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak elde edilen verilere dayalı olarak istatistiğe yönelik tutum ölçeğinin güvenirlilik ve geçerliği çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ölçme Aracının Güvenirlik Çalışması

İkinci uygulamadan elde edilen veriler tekrar SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistik tutum ölçeğine ait iç tutarlılık anlamında Cronbach Alfa (α) güvenirliliğine bakılmıştır. İç tutarlılık anlamında güvenirlilik, tek bir ölçme aracının tek bir uygulama yapılarak ölçek içinde yer alan maddelerin psikolojik anlamdaki kavramsal yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için yapılmaktadır. Ölçme aracının iç tutarlılık anlamında Cronbach Alfa (α) katsayısının çok yüksek düzeyde olması sadece ölçme aracının güvenirliliğini değil aynı zamanda yapı geçerliliğine de işaret etmektedir (Baykul,1979).

Güvenilir ölçme araçları, kendisini oluşturan maddeleri arasındaki yüksek düzeyde tutarlılık gerektirmektedir. Geliştirilmeye çalışılan ölçeğin güvenirlilik düzeyi, Cronbach alfa güvenirlilik yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı $\alpha=0,927$ 'dir. Hesaplanan $\alpha=0,927$ 'lik güvenirlilik katsayısı ölçeği oluşturan istatistik tutum maddeleri arasında yüksek düzeyde bir iç tutarlılık olduğunu ifade etmektedir. Geliştirilmeye çalışılan istatistik tutum ölçeğinde yer alan tutum maddelerinin madde istatistiği olarak Madde-Toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonu, her bir maddeden elde edilen tutum puanı ile toplam tutum puanı arasındaki ilişki anlamında kullanılmakta olup her bir tutum maddesinin korelasyon katsayısı hesaplanarak Tablo1.'de verilmiştir.

İstatistik tutum ölçeğine ilişkin elde edilen Cronbach Alfa Katsayısı değeri, ölçme aracının homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmekte olup, hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 1'e yaklaştığı derecede ölçme aracının tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Tablo 1.'e bakıldığında ölçme aracının toplam Cronbach Alfa Katsayısı 0,927 olduğu görülmektedir. Özdamar (1999) güvenirlilik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri aşağıda olduğu gibi ifade etmektedir.

$0,00 < \alpha < 0,40$ olduğu zaman ölçek güvenilir değildir

$0,41 < \alpha < 0,60$ olduğu zaman ölçek düşük güvenirliliktir

$0,61 < \alpha < 0,80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilirdir

$0,81 < \alpha < 1,00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilirdir

Yukarıda verilen ölçüt değerlere bakıldığında eldeki ölçeğin oldukça yüksek düzeyde bir güvenirlilik katsayısına sahip olduğu ve ölçeğin istatistik tutumlarının belirlenmesinde güvenirlilik düzeyi yüksek ölçme sonuçlarının elde edilebileceğini göstermektedir. Aynı zamanda yapı geçerliliğinin de yüksek olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Tablo 1. İstatistik tutum maddelerine ait istatistikler

No	Tutum maddeleri	Madde ortalaması	Madde standart sapması	Madde toplam korelasyonu	Madde silme güvenilirlik katsayısı
1	İstatistiği seviyorum	3,3559	2,54629	,493	,925
2	İstatistiksel düşüncesini iş hayatıma uygulayabileceğimi sanmıyorum	5,1941	2,85500	,586	,924
3	İstatistik mesleki yaşantıma düşündüğümde daha fazla katkı sağlayabilir	5,7853	2,77862	,464	,926
4	İstatistiğin mesleki hayatımla ilişkili olduğunu / olacağını düşünmüyorum	5,1088	2,93638	,597	,924
5	İstatistik dersinde çok sıkılıyorum	3,6235	2,52294	,473	,925
6	Günlük yaşantımda istatistiğe hiç ihtiyaç duymayacağımı düşünüyorum	5,5529	2,78748	,486	,925
7	İstatistiksel bulguları rahatlıkla yorumlayabilecek düzeyde istatistik bilgisi sahibim	4,9559	2,74283	,462	,926
8	Mesleki yaşantımda istatistiği kullanacağımı sanmıyorum	4,9147	2,85878	,653	,923
9	İstatistiksel kavramları anlamakta zorlanıyorum (zorlanırım)	4,8324	2,79456	,505	,925
10	Kimse bana istatistiğin kolay olduğunu iddia edemez	5,0000	2,88624	,532	,925
11	İstatistiksel kararların hayatta fazla yeri olduğunu düşünmüyorum	5,4529	2,67086	,575	,924
12	İstatistik zor olduğu için derslerde çok sıkılıyorum	4,8382	2,70698	,571	,924
13	İstatistiğin mesleki yaşantıma yarar sağlayacağını düşünmüyorum	5,3676	2,82375	,627	,923
14	Çok karmaşık formüllerin istatistiği zorlaştırdığını düşünüyorum	4,8265	2,68985	,486	,925
15	Günlük yaşantımda istatistiksel becerileri kullanmamı gerektirecek bir şey olacağını düşünmüyorum	5,0206	2,66345	,538	,925
16	Boş zamanlarımda istatistikle ilgili konularla ilgilenirim	2,6441	2,17924	,407	,926
17	İstatistiksel problemler çözmekten büyük keyif alırım	3,0500	2,32858	,504	,925
18	İstatistik üniversitelerin bütün bölümlerinde zorunlu ders olarak konulmalıdır	3,4029	2,59668	,496	,925
19	İstatistiğin çok yeni bilgilere ulaşmada kullanışlı olduğunu düşünüyorum	4,1382	2,61519	,445	,926
20	İstatistiğin alan olarak keyifli olduğunu düşünüyorum	3,1765	2,31795	,466	,925
21	İstatistikle ilgili araştırmalar okumayı seviyorum	3,3824	2,48078	,486	,925

Tablo 1. İstatistik tutum maddelerine ait istatistikler (Devamı)

22	İstatistik sadece bilimsel araştırmalarda açısından çok önemli olduğunu ancak bunun dışında benim açımdan bir önemi olmadığını düşünüyorum	5,4647	2,68975	,476	,925
23	Günlük yaşantılarda bile karşılaşılan problemlerin çözümünde bile istatistikten yararlanılabileceğini düşünüyorum	5,0559	2,64404	,455	,926
24	İstatistiği mesleki yaşantımda kullanmayacağım için öğrenmem gerektiğini düşünmüyorum	5,5412	2,92402	,513	,925
25	Matematik alt yapım iyi olduğundan dolayı istatistik beni kaygılandırmıyor	3,8294	2,50080	,476	,925
26	İstatistik dersinden bir an olsun çekinmiyorum	3,6353	2,49647	,439	,926
27	İstatistik çalışmak zaman israfından başka bir şey olmadığını düşünüyorum	5,9647	2,58517	,393	,926
28	Gerçekten istatistiğin mesleki yaşantımda ne işe yarayacağını bilmiyorum	5,1471	2,81832	,442	,926
29	İstatistik çok karmaşık simge ve formülleri içerdiğinden dolayı beni fazlasıyla ürkütmektedir	4,3265	2,57785	,519	,925
30	İstatistiğin çok ilgi çekici olduğunu düşünüyorum	3,6294	2,34571	,597	,924
31	İstatistiğin bana iş bulmada çok yarar sağlayacağını düşünüyorum	3,8941	2,46281	,535	,925
32	İstatistik konularından oldukça korkuyorum	4,0412	2,51920	,588	,924
33	İstatistik kelimesini bile duymak beni ürkütüyor	3,5029	2,36556	,455	,926

Cronbach Alfa Katsayısı (α)= 0,927

Ölçme Aracının Geçerlik Çalışması

Turgut ve Baykul (2010) geçerliliği, ölçme aracının, ölçme amacına hizmet etme derecesi olarak ifade etmektedirler. Yine Özçelik'e (2010) göre "geçerlilik, bir ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapma derecesidir". Tekin (1993) ise geçerliliği "bir ölçme aracının ölçmeği amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir. Thorndike ve Hagen (1959) geçerliliği, bir testin, ölçülmek istenen bir değişkeni ölçmesi, başka değişkenlerle karıştırmaması olarak tanımlarken (Akt. Baykul, 2000). Cronbach ise

geçerliliği daha dar anlamda "geçerlilik, bir test puanından elde edilecek yordamanın veya bir kestirimin doğruluğu" olarak tanımlamaktadır (Akt., Baykul, 2000).

Geçerlilik farklı yazarlar tarafından değişik şekillerde türlere ayrılmıştır (Cronbach ve Meehl, 1955; Thorndike ve Hagen, 1959; Anastasi, 1965; Turgut, 1980; Akt. Baykul, 2000). Geçerliliğin türlere göre üçe ayrıldığı görülmektedir. Bunlar sırasıyla,

Geçerlik kavramına ilişkin alan uzmanları arasında mutlak bir tanımda birleşme söz konusu olmadığı görülmektedir. Ancak

yapılan geçerlik tanımlarının ortak özellikleri dikkate alındığında, üç özelliğe vurgu yapıldığı görülmektedir. Birincisi, kullanılan ölçme aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olup olmaması, ikincisi ölçümün kurallara uygun olarak doğru yapılabildiği yapılmadığı, üçüncüsü ise ölçümlerin gerçekten ölçülmek istenen özelliği yansıtmayı yansıtmadığıdır (Şencan, 2005).

Bu çalışmada geliştirilmeye çalışılan "İstatistike Yönelik Tutum Ölçeği" ile ilgili yapı geçerliği çalışılmıştır. Yapı geçerliliği ölçme aracında yer alan maddelerin ölçülmek istenen özelliklerle yüksek düzeyde ilişki vermesi ve faktörler arasındaki ilişkilerin de kurama uygun olması durumunu ifade etmesi olarak kabul edilebilir. İstatistik tutum ölçeğinin yapı geçerliliğine sahip olup olmadığını belirlemek için faktör analizi kullanılmıştır.

Özdamar'a (2002) göre, Faktör Analizi, birbirleriyle ilişkili veri yapılarını, birbirinden bağımsız ve daha az sayıda veri yapısına dönüştürmek, bir oluşumu, bir nedeni açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak, bir oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak amacıyla başvurulan bir istatistiksel teknik olarak bilinmektedir (Aktaran; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Bu çalışmada, faktör analizinin kullanılmasındaki amaç değişken sayısını azaltmak veya ortaya çıkan faktörlerin

isimlendirilmelerinin ötesinde, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları (örtük değişkenleri) ile benzer olup olmadığını ortaya koyduğu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) için kullanılmıştır. Eldeki çalışma kapsamında elde edilen verilerin Faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Bartlett Testi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi uygulanmıştır. KMO Testi değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizinin uygunluğunu test etmeye çalışan bir uygunluk testi olarak kullanılmaktadır. KMO test değeri 0-1 aralığında değişmektedir. KMO değeri, bir değişkenin değeri diğer değişkenler tarafından hatasız bir şekilde tahmin edilmesi durumunda 1 olur. Aksi bir durum söz konusu olunca yani bir değişkenin diğer değişkenler tarafından tahmin edilirken hatasızlık düzeyi azaldıkça KMO değeri 1'e yaklaşacaktır. Böyle bir durumda eğer bir değişkenin değeri diğer değişkenler tarafından yeterli düzeyde tahmin edilemiyorsa faktör analizinin kullanılmaması gerekir. KMO değerlerine ilişkin anlamlar, KMO test sonuçlarının 0,50'dan küçük olması durumunda kabul edilemeyeceğini, 0,50-0,60 değerinin kötü, 0,61-0,70 değerinin zayıf, 0,71-0,80 değerinin orta, 0,81-0,90 değerinin iyi, 0,90 üzerinde olan değerin ise mükemmel olduğunu belirtmektedirler (Şencan, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Tablo 2 dikkate alındığında, geliştirilmeye çalışılan İYTÖ'ne ait KMO test değeri, 917 olarak

Tablo 2. İstatistik tutum ölçeğine ait KMO ve Bartlett's test istatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Ölçüsü	,917
Bartlett's Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	5292,780
Serbestlik Derecesi (sd)	528
Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	,000

hesaplanmış olup mükemmel yakın bir değer elde edilmiştir. KMO değerine göre ölçekten elde edilen ölçümlerin temel bileşenler analizine uygun olduğu görülmektedir. Yine elde edilen verilere parametrik yöntemler kullanabilmek için, ölçülen özelliğin normal bir dağılım göstermesi gerekmektedir. Bunun için ölçülen özelliklere ait verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek amacıyla istatistiksel bir teknik olan

Bartlett Sphericity testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere Bartlett Sphericity testinin uygulanması sonucunda hesaplanan Ki-kare (Chi-Square) test istatistiğinin anlamlı çıkması elde edilen verilerin normal dağılım özelliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmada kullanılan verilere ait Ki-kare (Chi-Square) test istatistiği 5292,780; $p < 0,05$ anlamlı çıktığı için çalışmada kullanılan veriler normal dağılım özelliğine sahiptir.

Eldeki çalışmada; türetilen faktör sayısı için değişkenlere ait Öz değerler (Eigenvalues) ve Yamaç-yığın Grafiği kullanılmıştır. Araştırma verilerine yönelik olarak yapılan Temel Bileşenler Analizine (Principal Component

Analysis) ait sonuçlar aşağıda Tablo3' de verilmiştir.

Tablo3'e bakıldığında birinci faktörle ikinci faktör arasındaki faktör yükleri arasındaki

Tablo 3.Toplam açıklanan varyans tablosu

Bileşenler (Component)	Öncelikli Öz Değerler			Çıkarılan Kareler Toplamı Yük Değerleri (Faktörler)		
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yıgımlı Varyans Yüzdeliği	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yıgımlı Varyans Yüzdeliği
İst11	10,019	30,362	30,362	10,019	30,362	30,362
İst2	3,980	12,061	42,423	3,980	12,061	42,423
İst3	1,970	5,971	48,394	1,970	5,971	48,394
İst4	1,432	4,338	52,732	1,432	4,338	52,732
İst5	1,178	3,569	56,301	1,178	3,569	56,301

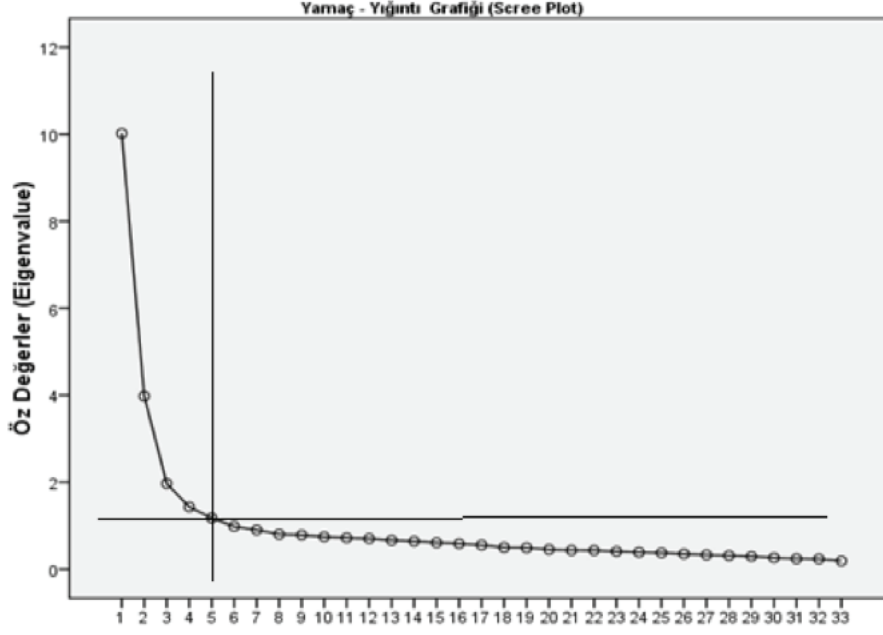
fark iki kattan fazla ve ikinci faktör ile izleyen faktörler arasında önemli düzeyde fark olmadığı için istatistiğe yönelik tutum ölçeğinin tek boyutlu yani yapı geçerliliğine sahip olduğu kabul edilmektedir. Geliştirilen ölçeğin istatistiğe yönelik tutum olarak ifade edilen soyut psikolojik yapıyı ölçebilecek niteliğe sahip olduğu kabul edilmektedir.

Yine Tablo3'e bakıldığında, ölçek bileşenlerinde beş tanesinin öz değerlerinin (Eigenvalues) birin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu ölçekte yer alan söz konusu tutum maddelerinin beş faktör altında toplandığını ifade etmektedir. Kısacası eldeki istatistiğe yönelik tutum ölçeği beş faktörden (alt boyuttan) oluşmaktadır. Tablo3'de yer alan istatistiğe yönelik tutum ölçeğine ait bileşenlerin faktör yüklerine ilişkin Yamaç-yığıntı (Scree Plot) grafiği aşağıda şekil1'de verilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk'e (2010) göre Yamaç-yığıntı grafiği, faktör sayısına karar vermek amacıyla Cattell tarafından önerilen yardımcı bir grafikdir.

Oysaki daha önce ölçelerde faktör belirlenirken, faktör yük değerlerinin bir ve birin üstünde büyüklüğe sahip olması belirtilmişti bununla beraber (Thompson,2004) yamaç-

yığıntı grafiğinin faktör öz değerlerinden daha başarılı bir şekilde faktör oluşturabildiğini ifade etmektedir (Aktaran; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2010). Bu özelliğinden dolayı çalışmada faktör sayısı belirlenirken faktör yük değerlerini yanında ayrıca Yamaç-yığıntı grafiğinden de yararlanılmıştır. Yukarıda Şekil 1'de yamaç-yığıntı grafiği verilmiştir. Yamaç-yığıntı grafiğinde yer alan faktör değerlerine bakıldığında Y ekseninde yer alan bileşenlerin X eksenine doğru ilk başlangıçta keskin bir iniş yaptığı görülmektedir. Bu keskin inişe ilişkin sebep birinci bileşen değeri ile ikinci bileşen ve diğer bileşenlerin yük değerleri arasında önemli bir farkın olmasıdır. Birinci bileşene ait yük değerini diğer bileşenlerin değerinden oldukça farklı olması aynı zamanda ölçme aracının tek bir psikoloji yapı olduğunu işaret etmektedir. Yamaç-yığıntı grafiğine bakıldığında beşinci bileşenden sonra Y eksenindeki bileşenlerin X eksenine doğru keskin iniş yapmadıkları görülmektedir. Bu durumda bu ölçekteki faktör belirlemedeki kesme noktasının beş olması makul görünmektedir.

Ölçeğin birinci faktörü İstatistiğin Mesleki Yaşantı ile ilişkisi olarak isimlendirilmiş olup (İst2, İst3, İst4, İst6, İst8, İst11, İst13) yedi



Şekil1. İstatistik Tutum Ölçeği Maddeleri

maddeden oluşmaktadır. Yine ölçeğin ikinci faktörü ise İstatistik Kaygısı-Korkusu olarak isimlendirilmiş (ist1, ist5, ist25, ist26, ist29, ist30, ist31, ist32, ist33) dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üçüncü faktörü ise İstatistikten Keyif Alma olarak adlandırılmış olup (ist16, ist17, ist18, ist19, ist20, ist21) altı maddeden oluşmuştur. Ölçeğin dördüncü faktörü ise İstatistiğin Önemi olarak isimlendirilmiş olup (ist15, ist22, ist23, ist24, ist27, ist28) altı maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin beşinci faktörü Algılanan İstatistik Güçlüğü olarak isimlendirilmiş olup (ist7, ist9, ist10, ist12, ist14) beş maddeden oluşmaktadır.

“İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği”nin Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısının 0,927 olduğu daha önce belirtilmişti. Ölçek içindeki tutum maddeleri beş faktör (alt boyut) altında toplanmıştır. Her bir faktöre ait güvenilirlik katsayısı aşağıda Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. İstatistik tutum maddelerine ait istatistikler ile ölçek faktörlerine ait faktör yükleri

Tutum madde no	Ölçeğin Tek Faktörüne Ait Yük Değerleri (Eksen Döndürme Yapmadan)	FAKTÖRLER					f^2 Tutum Maddeleri Ortak Varyans Değerleri
		1.Faktör İstatistiğin Mesleki Yaşantı ile ilişkisi	2.Faktör İstatistik Kaygısı-Korkusu	3.Faktör İstatistikten Keyif Alma	4.Faktör İstatistiğin Önemi	5.Faktör Algılanan İstatistik Güçlüğü	
ist 3	,502	0,76					,591
ist 2	,621	0,73					,628
ist 6	,520	0,71					,539
ist13	,661	0,65					,631
ist 8	,686	0,65					,607
ist 4	,631	0,64					,560

Tablo 4. İstatistik tutum maddelerine ait istatistikler ile ölçek faktörlerine ait faktör yükleri (Devamı)

ist11	,606	0,55				,539	
ist 32	,641		0,69			,642	
ist 25	,528		0,69			,584	
ist 31	,591		0,67			,627	
ist 30	,649		0,66			,632	
ist 29	,571		0,65			,604	
ist 26	,486		0,57			,509	
ist 1	,542		0,56			,454	
ist33	,506		0,56			,466	
ist5	,520		0,54			,474	
ist17	,557			0,75		,675	
ist20	,517			0,75		,647	
ist21	,536			0,75		,649	
ist16	,456			0,66		,493	
ist18	,548			0,65		,558	
ist19	,499			0,56		,486	
ist22	,512				0,69	,561	
ist27	,420				0,69	,550	
ist24	,545				0,56	,519	
ist28	,468				0,49	,386	
ist15	,572				0,49	,485	
ist23	,484				0,47	,454	
ist9	,533					0,76	,668
ist10	,559					0,75	,673
ist7	,491					0,71	,603
ist14	,513					0,57	,558
ist12	,599					0,45	,529
Cronbach Alfa (α),927	,862	,837	,839	,749		,810	
Faktörlere Ait Özdeğerler	10,019	3,980	1,970	1,432		1,178	
Açıklanan Varyans Yüzdesi	30,362	12,061	5,971	4,338		3,569	
Açıklanan Yığmalı Varyans Yüzdesi	30,362	42,423	48,394	52,732		56,301	

İstatistik tutum ölçeğine ait beş alt boyutun (faktörün) güvenilirlik katsayısı, boyutlar itibarıyla, birinci faktörün güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,862$ ikinci faktörün güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,837$ üçüncü faktörün güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,839$ dördüncü faktörün güvenilirlik katsayısı

$\alpha=0,749$ ve beşinci faktörün güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=0,810$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçme aracının birinci faktör "İstatistiğin mesleki yaşantı ile ilişkisi" şeklinde isimlendirilmiş olup faktör öz değeri (eigenvalue) 10,09 ve değişkene ait varyansın %30,362'sini

açıklarken, ikinci faktör ise "İstatistik kaygısı-korkusu" olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktöre ait öz değer (eigenvalue) 3,980 ve değişkenin % 12,061'sini açıklamaktadır. Yine ölçeğe ait üçüncü faktör "İstatistikten keyif alma" olarak isimlendirilmiş ve üçüncü faktör öz değeri (eigenvalue) 1,970 olurken değişkene ait açıkladığı varyans ise % 5,971 düzeyindedir. Aynı şekilde ölçeğe ait dördüncü faktör "İstatistiğin önemi" olarak isimlendirilirken faktör öz değeri (eigenvalue) 1,432 olarak hesaplanmıştır ve açıkladığı varyans oranı % 4,338'dir. Beşinci faktör ise "Algılanan istatistik güçlüğü" ile isimlendirilmekte olup beşinci faktöre ait öz değer (eigenvalue) 1,178 ve değişkene ait açıkladığı varyans oranı ise %3,569 olarak belirlenmiştir.

Geliştirilmeye çalışılan istatistik tutum ölçeğine ait beş faktörün toplam öz değerleri (eigenvalue), istatistiğe yönelik tutumun %56,301'ni açıklamaktadır. İstatistiğe yönelik Tutum Ölçeğinin psikometrik özelliklerine bakıldığında, ölçeğin, yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını güvenilir ve geçerli bir şekilde belirlemek amacıyla kullanılabilir özellikte olduğu düşünülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada İstatistiğe yönelik olarak geliştirilmeye çalışılan ölçeğin psikometrik özelliklerine ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında; istatistik dersine yönelik olarak geliştirilmeye çalışılan ölçme aracının, yapı geçerliliğine sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla, Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizine ilişkin istatistiğe yönelik tutum maddelerine ait faktör yük değerleri Tablo 3'de verilmiştir. Ayrıca faktör belirlemede yardımcı olan, Cattell tarafından önerilen (Aktaran; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) yamaç-yığıntı (Scree Plot)

grafığı Şekil1'de verilmiştir. Hem maddelere ait faktör yüklerinden hem de yamaç-yığıntı (Scree Plot) grafiğinden yararlanılarak, ölçek içinde yer alan istatistik tutum maddelerinin beş faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Eldeki istatistik tutum ölçeğinin faktörleri sırasıyla, birinci faktör (İstatistiğin Mesleki Yaşantı ile ilişkisi) toplam varyansın % 30,043 ikinci faktör (İstatistik Kaygısı-Korkusu) % 10,036 üçüncü faktör (İstatistikten Keyif Alma) % 7,787 dördüncü faktör (İstatistiğin Önemi) % 5,151 beşinci faktör (Algılanan İstatistik Güçlüğü) ise %3,948'ni açıklarkenşeklinde isimlendirilmiş olup, bu beş faktör açıklanması gereken varyansın toplam %56,301'ni açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin birinci faktör öz değeri (10,019) ile onu takip eden ikinci faktör öz değeri (3,980) arasındaki fark iki kattan yüksek olduğu için ölçeğin tek boyutlu yani tek bir psikolojik yapıyı ölçtüğü için yapı geçerliliğine sahip olduğu varsayılmaktadır. Bunu destekleyen bir başka istatistik ise ölçeğe ait hesaplanan Cronbach Alfa katsayısının ($\alpha = 0,927$) oldukça yüksek çıkmasıdır. Cronbach Alfa katsayısının çok yüksek çıkması, ölçme aracında yer alan tutum maddeleri arasında çok yüksek düzeyde uyum olduğu ve bunun da tek bir psikolojik bir yapıya işaret ettiği kabul edilebilir. İstatistik tutum ölçeğine ait faktörlerin güvenilirlik katsayısı sırasıyla birinci faktör ($\alpha=0,862$), ikinci faktöre ait güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,837$, üçüncü faktörün güvenilirlik katsayısı ise ($\alpha=0,839$), yine aynı şekilde dördüncü faktöre ait güvenilirlik katsayısı ($\alpha =0,749$) ve nihayetinde beşinci faktöre ait güvenilirlik katsayısı ise ($\alpha=0,810$) olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak geliştirilmeye çalışılan İstatistik Tutum Ölçeğinin psikometrik özellikleri dikkate alındığında yükseköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin istatistik tutumlarının güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu var sayılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aiken, L.R. (1970) Attitudes Towards Mathematics. *Review of Educational Research*. Spring 1970, vol. 40, No.4
- Aksu,M., ve Bikos,L.H.(2002) Measuring and predicting graduate students' attitude toward Statistics. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 22-31
- Aşkar, P. (1986b) Matematik Dersine Yönelik Tutumu Ölçen Likert-Tipi Bir Ölçeği Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt: 11, sayı: 62. (31-36)
- Auzmendi, E. (1991, April). Factors related to attitudes toward statistics: a study with a Spanish sample. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED333049).*
- Baloğlu, M. (2003). Individual differences in Statistics anxiety among college students. *Personality and Individual Differences* 34, 855–865
- Baykul,Y.(1979). "Örtük Özellikler ve Klasik Test Kuramları Üzerine Bir Karşılaştırma" (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1979
- Baykul,Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. ÖSYM yayınları, ANKARA
- Berk, R. A.,ve Nanda, J.P.(1998).Effects of jocular instructional methods on attitudes, anxiety, and achievement in statistics courses. *International Journal of Humor Research*, 11, 383–409.
- Bigge, M.L. ve Shermis,S.S (2004). Learning theories for teachers. Boston: Pearson.
- Birenbaum, M., and Eylath, S. (1994). Who is afraid of statistics? Correlates of statistics anxiety among students of educational sciences. *Educational Research*, 36, 93–98.
- Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: The cognitive domain*. New York, NY: Longman.
- Bohner, G., ve Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. New York, NY: Psychology Press.
- Bradley, D. R., and Wygant, C. R. (1998). Male and female differences in anxiety about Statistics are not reflected in performance. *Psychological Reports*, 80, 245-246.
- Bradstreet,T.E.(1996) Teaching introductory Statistics courses so that non statisticians experience statistical reasoning. *The American Statistician*, 50, 69–78.
- Cashin, S. E., and Elmore, P. B. (1997). Instruments used to assess attitudes toward statistics: A Psychometric evaluation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Çalikoğlu-Bali, G. (2000) *An assessment of the educational Statistics courses with respect to certain student characteristics*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Ş. Büyüköztürk (2012) *Sosyal bilimler İçin Çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 2.Baskı. PEGEM-Akademi. ANKARA
- Cruise, R. J., Cash, R. W., and Bolton, D. L. (1985). Development and validation of an instrument to Measure statistical anxiety. Paper presented at the annual meeting of the American Statistical Association Statistics Education Section. LasVegas, Nevada.
- Doğan,N.,Başokçu,T.O. (2010) İstatistik Tutum Ölçeği için Uygulanan Faktör Analizi ve Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçlarının Karşılaştırılması.*Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, Kış 2010, 1 (2), 65-71*
- Doğan, N. (2009) Bilgisayar Destekli İstatistik Öğretiminin Başarıya ve İstatistiğe Karşı Tutuma Etkisi. *Eğitim ve Bilim 2009, Cilt 34, Sayı 154*

- Eagly, A.H., ve Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21th century: The current state of knowledge. In D. Albarracin, B.T. Johnson and M.P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp.743-767). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associatess.
- Emmioğlu,E., Çapa-Aydın, Y., ve Çobanoğlu, R (2010) *The relationship between graduate students' attitudes towards Statistics and Statistics achivement*. Paper presented at National Congress of Educational Sciences, Cyprus International University, Lefkosa, Cyprus
- Emmioğlu,E., Çapa-Aydın,Y.(2011) *A meta-analysis on students' attitudes toward Statistics*. Paper presented at 58th World Statistics Congress of International Statistical Inttitute, Dublin, Ireland.
- Fenster, M. J. (1992a). A Diagnostic Model Predicting Statistics Performance in An Urban Environment. *College Student Journal*, 26, 300–309.
- Fenster, M. J. (1992b). Statistics courses and adult learners: assessing potential problems. *Journal of Studies in Technical Careers*, 14, 11–22.
- Fitzgerald, S. M. (1997). *The relationship between anxiety and Statistics achievement: a meta-analysis*. Unpublished doctoral dissertation, the University of Toledo.
- Fitzgerald, S. M.,Jurs, S. J., and Hudson, L. M. (1996). Model predicting Statistics achievement among graduate students. *College Student Journal*, 30, 361–366.
- Gal,I., and Ginsburg, L. (1994). The role of beliefs and attitudes in learning statistics: towards an assessment framework. *Journal of Statistics Education*, 2, 1–54.
- Gal,I.(2002). Adaults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70 (1), 1-25
- Garfield, J., ve Gal, I. (1999) Teaching and assessing statistical reasoning. In L.V. Stiff (Ed.) *Developing mathematical reasoning in grades K-12: NCTM 1999 Yearbook* (pp.207-219). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Garfield, J., and Ahlgreen, A. (1988). Difficulties in learning basic concepts in probability and statistics:Implications for research. *Journal of Research in Mathematics Education*, 19, 44–63.
- Green, S. And Carney, J. V. (1997). Statistics: Can we get beyond terminal? *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago IL*.
- Gourgey, A. (1984). *The relationship of misconceptions about math and mathematical self-concept to Math anxiety and Statistics performance*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED254417)
- Harvey, A. L.,Plake, B. S., and Wise, S. L. (1985). *The validity of six beliefs about factors related to Statistics achievement*. Chicago, IL: Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association.
- Mji, A., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Evidence of Score Reliability and Validity of the Statistical Anxiety Rating Scale Among Technik on Students in South Africa. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36, 238-251.
- Mooney,E.S. (2002). A framework for characterizing middle school students' statistical thinking. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(1), 23-63
- Onwuegbuzie, A. J., and Wilson, V. A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiologyantecedents, effects, and treatments – a comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 195-209.
- Özdamar, K. (1999) *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir
- Parker, R. S.,Pettijohn, C. E. and Keillor, B. D. (1999), "The nature and role of statistics in the business school curriculum," *Journal of Education for Business*, 751, 51-54.

- Potter, A. M.(1995)"Statistics for sociologists: Teaching techniques that work,"*Teaching Sociology*, 233, 259- 63
- Pritchard,A. (2008). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. Abington, Oxon: Routledge.
- Rhoads,T.R.,&Hubele, N.F. (2000) Student attitudes towards Statistics before and after a computer-integrated introductory Statistics course. *IEEE Transactions in Education*, 43,182-187
- Roberts, D. M., and Saxe, J. E. (1982). Validity of a Statistics attitude survey: A follow-upstudy. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 907-912.
- Roberts, D. M., and Bilderback, E. W. (1980). Reliability and Validity of Statistics Attitude Survey. *Educational And Psychological Measurement*, 40, 235-238.
- Roberts, D. M., and Reese, C. M. (1987). A Comparison of Two Scales Measuring Attitudes Toward Statistics. *Educationaland Psychological Measurement*, 47, 759-764.
- Rumsey,D.J. (2002). Statistical literacy as a goal for introductory Statistics courses. *Journal of Statistics Education*, 10. Retrive August1, 2010,
- Sagaria, S. D. (1989, April). Teaching traditionaland non-traditional age individuals: How should methods, expectations, and standards differ? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service NoED308363)*
- Saracaloğlu, A.S.(2000). "Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki". *Eğitim ve Bilim*, ANKARA
- Schau, C., Stevens, J., Dauphinee, T. L., and DelVecchio, A. (1995), The development and validation of the survey of attitudes toward statistics. *Educationaland Psychological Measurement*, 55, 868-875.
- Schau, C., Stevens, J., Dauphinee, T.L., and Del Vecchio, A. (1993, April). Evaluation of two surveys measuring students' attitudes toward statistics. *Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA*.
- Schutz, P. A., Drogosz, L. M., White, V. E., and DiStefano, C. (1998). Prior knowledge, attitude, and strategy use in An introduction to Statistics course. *Learning and Individual Differences*, 10(4), 291-308.
- Stroup, D. F., and Jordan, E. W. (1982). Statistics: monster in the university. *Proceedings of Statistical Education, the American Statistical Association*, 135–138.
- Sutarso, T. (1992, November). Some Variables in Relationto Students' Anxiety in Learning Statistics. *Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville*.
- Tabachnick, B. C., and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn& Bacon.
- Tavşancıl, E. (2002) *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara, Nobel Yayınları
- Tekindal, S. (1988). "Okula İlişkin Tutum ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki", *Çağdaş Eğitim*, ANKARA
- Tomazic, T. J., and Katz, B. M. (1988, August). Statistics anxiety in introductory applied statistics. *Paper presented At the meeting of American Statistical Association, New Orleans, LA*.
- Wise, S. L. (1985). The development and validation of a Scale measuring attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 401-405.
- Waters, T. A.,Martelli, T. Z., and Popovich, P. M. (1988). Attitudes Toward Statistics: An Evaluation of MultipleMeasures. *Educationaland Psychological Measurement*, 48, 513-516.

- Yılmaz,S. (2006). *The effects of real data based and calculator supported Statistics activities on 7th grade students' Statistics performance and attitude toward Statistics*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Young, V. E. and Nelson, C. V. (1994). A survey of the impressions of economics departments of the Quantitative courses required of economics majors. *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL*
- Ziedner, M. (1991). Statistics and mathematics anxiety in social science students: Some interesting parallels. *British Journal of Educational Psychology, 61, 319-328*.

Summary

Introduction

The increasing number and variety of events in economical and social fields, make it almost impossible to numerically analyze all the events. It is becoming inevitable that scientific research is necessary in every issue among social structure components and for the solution of the issues. In general, the discipline of statistics consists of data collection related to individuals and events, arranging the collected data, summarizing the data, data analysis and interpretation of the findings, and evaluation or decision making according to the findings. The techniques and methods used in statistics are increasingly becoming indispensable in social structure and the field of science. Moreover, using statistical techniques and methods are compulsory in scientific research.

In present, statistical techniques and methods are not only used in natural and applied sciences but also frequently in social sciences. Hence, the importance of statistics is increasing for individuals, organizations (institutions, e.g. educational institutions), societies and research. Thus, it is even more important to have or train individuals who can solve real world problems attaining and using statistical techniques and methods skills.

Accordingly, in most of higher education institutions statistics is offered as a compulsory or elective class as part of educational programs in order to train individuals with at least some of these skills. Nevertheless, a certain level of mathematics background is needed to attain statistical techniques and methods knowledge. Consequently, there is a prejudice against statistics among university level students in social sciences

fields (Baloğlu,2003). Research has shown a correlation between attitude and academic achievement.

The aim of this study is to develop a statistics attitude scale in order to determine students' attitude toward statistics. Numerous statistics attitude scales have been developed to assess students' attitude toward statistics or to assess statistical anxiety. Some of the scales could be summarized as follows: 1) Statistics Attitudes Survey (Roberts and Bilderback, 1980) a measures students' attitude toward statistics unidimensionally; 2) Attitudes Toward Statistics (Wise, 1985) measures bi-dimensionally; 3) Statistical Anxiety Rating Scale, (Cruise, Cash, and Bolton, 1985) measures worth of statistics, interpretational anxiety, test and class anxiety, computational self-concept, fear of asking for help, and fear of statistics teachers; 4) Statistics Attitudes Scale, (McCall, Belli and Madjidi, 1980) measures students' attitude toward statistics unidimensionally; 5) Statistics Anxiety Inventory (Zeidner, 1991) measures statistical content and test anxiety bi-dimensionally; 6) Multifactorial Scale of Attitudes Toward Statistics, (Auzmendi, 1991) is a multifactorial scale measuring satisfaction, anxiety, motivation, trust and benefit; 7) Survey of Attitudes Toward Statistics Scale (Schau, Dauphinee, Del Vecchio and Stevens, 1995) measures affect, cognitive competence, value and attitudes about the difficulty of statistics; 8) Bad Attitude Toward Statistics (Berk and Nanda, 1998); 9) Student's Attitudes Toward Statistics (Sutaro, 1992); and 10) Statistics Attitude Scale "İstatistik Tutum Ölçeği" (Doğan and Başokçu, 2010).

Methodology

The sample of the current study consisted of 450 students from different departments of Faculty of Education, Pamukkale University 2011-2012 spring semester. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 statistical package program was used for data analysis procedures. In this study, principle components analysis was used for explanatory for the construct validity, and Cronbach Coefficient Alpha, item-total correlations were used for reliability.

Findings

In previous scales the reliability coefficients (Cronbach α coefficient) varied between 0,64 to 0,81 (Dauphinee et al., 1997; Hilton et.al., 2004; Schau et.al., 1995); however, for the current scale the Cronbach α coefficient was measured as 0,927.

In order to measure the construct validity of the attitude toward statistics scale being developed in the current study, exploratory factor analysis was performed. The findings showed that the scale consisted of five factors. While the first factor (the Relation of Statistics and Professional Life) corresponded to 30,043%; the second factor (Statistical Anxiety-Fear) 10,036%; the third factor (Enjoying Statistics) 7,787%; fourth factor (the Importance of Statistics) 5,151%; and the fifth factor (Statistical Difficulty Perception) 3,948%

of the total variance; in sum, the factors explain the 56,965% of the total variance.

The Statistics Attitude Scale developed in the current study has a high reliability ($\alpha = 0,927$) and construct validity; thus, it can be used as an instrument to measure attitude toward statistics in higher education students.

Discussion

The findings Show that A Scale of Attitudes Toward Statistics (SATS) has sufficient psychometric properties as an instrument, thus, it can be used as an instrument to measure attitude toward statistics in higher education students. On other hand, there are one limitation for this study. Explanatory factor analysis would be used in addition to confirmatory factor analysis for the construct validity. Lastly, current The Statistics Attitude Scale developed in the current study has a high reliability ($\alpha = 0,927$) and construct validity.

Okul Deneyimleri Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Ahmet AKIN**, Hakan SARIÇAM***

Özet

Bu araştırmanın amacı Butcher, Amorose, Iachini & Ball (2012) tarafından geliştirilen Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Araştırmaya 327 lise öğrencisi katılmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri, test-tekrar test, iç tutarlık, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik yöntemleriyle incelenmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik için Algılanan Okul Deneyimleri Ölçeğinin yanında Eğitim Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde orijinal formula tutarlı olarak 14 maddenin üç boyutta (akademik akademik motivasyon, okula bağlılık) toplandığı görülmüştür ($\chi^2=137,11$, $sd=70$, $RMSEA=.054$, $CFI=.93$, $GFI=.94$, $IFI=.94$, $SRMR=.053$). Madde faktör yükleri .27 ile .75 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .83, akademik baskı alt boyutu için .67, akademik motivasyon alt boyutu için .67, okula bağlılık alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Ölçüt geçerliği çalışmasında okul deneyimleri ile eğitim stresi arasında negatif ($r=-.47$); ilişki olduğu görülmüştür. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .34 ile .64 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak Okul Deneyimleri Ölçeğinin eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul deneyimleri, geçerlik, güvenirlik, faktör analizi.

The Turkish Version of the Perceived School Experiences Scale: The study of Validity and Reliability

Abstract

The aim of this research is to adapt the Perceived School Experiences Scale (Butcher, Amorose, Iachini & Ball, 2012) to Turkish and to examine its psychometric properties. The research was conducted on total 327 high school students. The validity and reliability of scale was investigated by test re-test, Cronbach alpha, confirmatory factor analysis and criterion related validity methods. Perceived School Experiences Scale and Educational Stress Scale were used for the criterion related validity. Results confirmatory factor analyses demonstrated that 14 items yielded three factor as original form and that the three-dimensional model was well fit ($\chi^2=137,11$, $sd=70$, $RMSEA=.054$, $CFI=.93$, $GFI=.94$, $IFI=.94$, $SRMR=.053$). Factor loadings ranged from .27 to .75. Cronbach alpha internal consistency coefficient was found as .83 for overall scale, .67 for academic press subscale, .67 for academic motivation subscale and .68 school connectedness subscale. In the concurrent validity significant relationships were found between the Perceived School Experiences Scale and Educational Stress Scale ($r=-.47$). Corrected item-total correlations ranged from .34 to .64. Overall results demonstrated that the Perceived School Experiences Scale can be named as a valid and reliable instrument that could be used in the field of education.

Key Words: School experiences, validity, reliability, factor analysis.

*Bu çalışmanın bir kısmı 26-28 Nisan 2013 tarihlerinde Dumlupınar Üniversitesinde gerçekleştirilen International Conference on Innovation and Challenges in Education 2013 (CICE 2013) adlı Konferansında sunulmuştur.

Giriş

Deneyim kavramı genel manada bir kimsenin belli bir sürede ya da yaşam boyu edindiği bilgilerin tümü yani tecrübe olarak tanımlanmaktadır. Okul deneyimleri ise öğrencilerin okul hayatları boyunca okul ile ilişkili edindiği bilgi ve yaşantılarını içermektedir (Akın, Gediksiz, Akın, Arslan, Çardak, Akbaş & Sarıçam, 2013). Okullar, öğrencilerin akademik öğrenmeleri sağlamaya destek olmasının yanı sıra artan sosyal, duygusal ve davranışsal fonksiyonları karşılamak için en önemli ve öncelikli sosyal deneyim alanlarıdır. Ayrıca okula devam etme ve mezun olma çabaları, akademik başarı ve sınıf geçmeler, sosyal yetkinliği geliştirme ve akıl sağlığını koruma bu deneyimlerin yapı taşlarıdır (Butcher, Amorose, Iachini & Ball, 2012). Literatür incelendiğinde okul deneyimlerinin 3 temel yapı taşı vardır. Bunlar, okula bağlılık, akademik motivasyon, akademik baskıdır.

Okula bağlılık, eğitim hakkında olumlu şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul etkinliklerine katılarak akranları ve diğerleri ile olumlu ilişki içinde olmak olarak da tanımlanmaktadır (Jimerson, Nickerson, Mayer, & Furlong, 2012; McGraw, Moore, Fuller, & Bates, 2008). Finn (1993) okul bağlılığını, öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, onun amaçlarını benimsemesidir şeklinde tanımlamaktadır. Okula bağlılığın üç türü vardır: Duyuşsal bağlılık, bilişsel bağlılık, davranışsal bağlılık. Okula bağlılıkta öğretmenin ayrı bir önemi vardır. Okul ortamında öğretmenlerle geliştirilen bağların destekleyici nitelikte olması, öğrencilerin eğitimi değerli bir yatırım olarak görüp, amaçlarına ulaşmak için çaba harcamaları, onların daha çok toplum tarafından ortaklaşa paylaşılan norm ve değerler sistemi içerisinde hareket etme olasılıklarını artıracaktır. Öğretmenler ve angajman aracılığıyla öğrenci tarafından okulla kurulan bağ, kabul edilmeyen veya riskli davranışlardan kaçınmayı pekiştirerek, sapkın davranışları engelleyici yönde hareket edecektir (Ünal & Çukur, 2011). Bununla birlikte okula bağlılık ile akademik başarı, okula devamsızlık yapmama, yüksek akademik beklentilere sahip olma arasına pozitif yönde (Finn & Rock, 1997; Akın, Sarıçam, Demirci, Usta, Yalnız, Yıldız, & Akın, 2013). Anne-baba eğitim düzeyi ile negatif yönde (Arastaman, 2009) bir ilişki vardır.

Akademik baskı, başarı standartlarını yakalamak ve akademik başarıyı sağlamak için öğretmen ve öğrencileri de kapsayan okul çalışanlarının, örnek oluşturan deneyimleridir (Lee & Smith, 1999; Wilson, 2004). Başka bir ifadeyle öğrencilerin eğitim ortamında durumsal olarak ya da geleceğe yönelik yaşadığı baskıdır. Akademik baskının birçok bileşeni vardır. Bunların başında şüphesiz okul içi sınavlar, ortaöğretime ve yüksek öğretime geçiş sınavları gelmektedir (Oral, Çok & Kutlu, 2005). Ergenliğin getirmiş olduğu fiziksel ve psiko-sosyo-duygusal problemlerle baş etmeye çalışan öğrenci eğitimdeki rekabetçi uygulamalardan kaynaklanan eğitim stresi yaşamakta bu da öğrenci de akademik baskı oluşturduğu düşünülmektedir.

Akademik motivasyon ise öğrencilerin öğrenmeye ve okula ilişkin genel ilgi, bağlılık ve beğenilerini içeren faktör olarak tanımlanmaktadır (Long, Monoi, Harper, Knoblauch, & Murphy, 2007). Motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayıran teorisyenler içsel motivasyonu (intrinsic motivation), kişinin kendi içinden, kendi isteği ile başarılı olma arzusu olarak tanımlamaktadır (Ağca & Ertan, 2008). Dışsal motivasyon (extrinsic motivation) ise, kişinin kendisi dışındaki faktörlerin harekete geçirdiği başarılı olma arzusudur (Önen & Tüzün, 2005). Eğitim psikologları bu durumu şöyle özetler: Birey hedefini gerçekleştirmek için başka bir deyişle başarmak için kendiliğinden çabalayarak var gücü ile uğraşırken içten güdülenmiş; dıştan etkenler aracılığıyla çaba harcamaya ve uğraşmaya zorlanıyor ise dıştan güdülenmiş demektir (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Eryılmaz, 2013; Stipek, 1996; Stipek, Feiler, Daniels & Milburn, 1995).

Butcher, Amorose, Iachini & Ball (2012) bu üç boyutu Okul Deneyimleri Ölçeğinde birleştirerek yeni bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin orijinal formu ergenler ve çocuklar için kendini değerlendirmeye yönelik (self-report) 5'li Likert ("1" Kesinlikle katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Kararsızım, "4" Katılıyorum ve "5" Kesinlikle katılıyorum) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 14 ile 70 arasında değişmektedir. Yükselen puanlar yüksek düzeyde okul deneyim ve tecrübelerini göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için

öncelikle ölçeğin 32 maddelik ilk hali ortaokul ve lise öğrencilerine uygulanarak çalışmadan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi sonucu açımlayıcı faktör analizinde KMO örneklem uygunluk katsayısı .94, ($p < .001$) bulunmuş, 16 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Daha sonra uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçek 14 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bir yapıya dönüştürülerek uyum indeksi değerleri $\chi^2 = 180.26$, $sd = 151$, $p < .001$, $RMSEA = .032$, $CFI = .99$, $GFI = .92$ olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin tek boyutlu yapısının elde edilen verilerle ne derece uyumlu olduğunu yapı geçerliliğini belirlemek üzere son bir uygulama yapılarak doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu modelin uyum indeksi değerleri: $\chi^2 = 107.34$, $sd = 74$, $p < .001$, $RMSEA = .034$, $CFI = .99$, $GFI = .95$. Madde faktör yükleri akademik baskı alt boyutu için .73 ile 82, akademik motivasyon alt boyutu için .57 ile 80, okula bağlılık alt boyutu için .65 ile 90 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin uyum geçerliliği çalışmasında okul deneyimleri, okula bağlılık, akademik motivasyon, akademik baskı ile algılanan aidiyet arasında sırasıyla ($r = .58, .56, .46, .59$) ve sosyal yetkinlik ile sırasıyla ($r = .33, .24, .33, .28$) pozitif ilişki bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ölçeğin bütünü için .90, okula bağlılık alt boyutu için .88, akademik motivasyon alt boyutu için .86, akademik baskı alt boyutu için .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği için ilk uygulama ile ikinci uygulama arasındaki korelasyon katsayısı ölçeğin bütünü için .89, okula bağlılık alt boyutu için .84, akademik motivasyon alt boyutu için .83, akademik baskı alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır.

Okul deneyimlerinin hem kariyer süreci ile ilişkili olması (Butcher et al, 2012) hem de akademik başarı (Alfaro, Umana-Taylor, Gonzalez-Backen, Bamaca, & Zeiders, 2009; Bowen, Richman, Bowen, & Broughton, 2003), akademik motivasyon (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Sene'cal, 2007), akademik beklentilerle (Alfaro et al, 2009) ilişki olmasından dolayı özellikle son zamanlarda dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Fakat ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde bu denli önemli bir kavramı değerlendirecek

bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, Okul Deneyimleri Ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğini incelemektir.

Yöntem

Çalışma grubu

Bu araştırma iki ayrı lisede öğrenim gören toplamda 327 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin, 100'ü lise 1.sınıf, 100'ü lise 2.sınıf, 77'si lise 3. sınıf, 50'si lise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Yaşları 14 ile 18 yaş arasında değişmekte ve yaş ortalaması 15.4 olan öğrencilerin 167'si (% 51.07) erkek ve 160'i (% 48.03) kız öğrenciden oluşmaktadır.

Ölçme araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla Okul Deneyimleri Ölçeğinin yanı sıra ölçüt (uyum) geçerliliği için Eğitim Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca demografik bilgilere ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu dağıtılmıştır.

Eğitim Stresi Ölçeği (Educational Stress Scale): Sun, Dunne, Hou & Xu (2011) tarafından geliştirilen, Akın, Gediksiz, Arslan & Akın (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Eğitim Stresi Ölçeği 16 madde, 5 alt boyuttan oluşan 5'li Likert ("1" Hiç Katılmıyorum "2" Katılmıyorum "3" Kararsızım "4" Katılıyorum ve "5" Tamamen Katılıyorum) puanlamaya sahip bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi (self report) esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 80 en düşük puan ise 16'dır. Yükselen puanlar yüksek düzeyde eğitim stresi olduğunu göstermektedir. Ölçeğinin yapı geçerliliği için 300 lise öğrencisinden elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve ölçeğin orijinal formda olduğu gibi beş boyutta iyi uyum verdiği ($\chi^2 = 123.49$, $sd = 88$, $RMSEA = .03$, $NFI = .97$, $CFI = .99$, $IFI = .99$, $RFI = .96$, $GFI = .95$, $SRMR = .041$) bulunmuştur Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları ölçeğin bütünü için .86, çalışma baskısı faktörü için .87, iş yükü faktörü için .93, not kaygısı için .90, öz-beklenti faktörü için .90, umutsuzluk faktörü için .91 olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .40 ile .57 arasında değiştiği görülmüştür.

İşlem

Okul Deneyimleri Ölçeğinin uyarlama çalışması için ölçeği geliştiren BUTCHER ile e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevrilme süreci belli aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikle ölçek İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Filoloji bölümü mezunu 5 dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar tekrar İngilizce eğitim almış Türkçe bilen 19 kişiye uygulanarak iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Yine aynı öğretim üyeleri elde ettikleri Türkçe formlar üzerinde tartışarak anlam ve gramer açısından gerekli düzeltmeleri yapmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Son aşamada bu form, psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanındaki 2 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan Türkçe form çoğaltılarak lise öğrencilerine gerekli açıklama yapıldıktan sonra uygulanmış ve formlar toplanarak, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır. Okul Deneyimleri Ölçeğinin yapı geçerliği için elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ise kuramsal bir temele

dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirme amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2011). Yani DFA'da önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığı incelenmektedir (Büyüköztürk, 2011; Sümer, 2000; Yılmaz ve Çelik, 2009; Şimşek, 2007). Bu çalışmada AFA uygulanmasının nedeni Okul Deneyimleri Ölçeğinin orijinal formunun faktör yapısının Türk örnekleminde değerlendirmek, DFA kullanılmasının nedeni orijinal formun faktör yapısının eğitim fakültesinde okuyan Türk öğrenciler üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını incelemektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004). Uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI için $> .90$, RMSEA ve RMR için $< .05$ ölçüt olarak alınmıştır (Hu & Bentler, 1999). Ortalama ve toplam puanlar arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson Momentler Korelasyon Analizi, maddelerin alt %27-üst %27 arasındaki farklılığı test etmek amacıyla bağımsız örneklemler için t testi uygulanmıştır. Okul Deneyimleri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 20 ve LISREL 8.54 programları kullanılmıştır.

Tablo 1. Orijinal form ile Türkçe form arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Momentler Korelasyon Analizi sonuçları

	N	X	Standart sapma	r
Türkçe form	19	47.93	6.56	.72**
İngilizce form	19	41.44	5.22	
İlk uygulama	19	47.93	6.56	.98**
İkinci uygulama	19	47.01	6.52	

** $p < .01$

Bulgular

Dilsel eşdeğerlik

İngilizce ve Türkçeyi çok iyi bilen 19 kişinin İngilizce form puanları ile Türkçe form puanları arasındaki korelasyon katsayısı .72 ve aynı kişilere iki hafta arayla yapılan uygulamada Türkçe formlar arasındaki korelasyon katsayısı .98 olarak bulunmuştur.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliliği için öncelikle lise öğrencilerinden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012; Pullant, 2001). Yapılan analiz sonucu

KMO örneklem uygunluk katsayısı .87, Barlett testi χ^2 değeri 455.218 ($p < .001$, $sd=111$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini, dolayısıyla faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılırken ölçeğin orijinali ile uyumlu üç faktörlü bir yapı elde etmek amaçlandığı için,

temel bileşenler tekniği ile oblik döndürme faktör çözümlemesi sonuçları üç faktör ile sınırlandırılmıştır. Analiz sonucunda toplam varyansın %62.47'sini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. 1. faktör (Akademik baskı) toplam varyansın %20.06'sını, 2. Faktör (Akademik motivasyon) toplam varyansın %21.13'ünü, 3. Faktör (Okula bağlılık) toplam varyansın %21.28'ini açıklamakta olup ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Deneyimleri Ölçeğinin AFA faktör yükleri ve varyans değerleri

Maddeler	Akademik baskı	Akademik motivasyon	Okula bağlılık
1	.43		
2	.62		
3	.69		
4	.65		
5		.29	
6		.48	
7		.59	
8		.77	
9		.45	
10		.36	
11			.76
12			.65
13			.67
14			.32
Varyans	%20.06	%21.13	%21.28

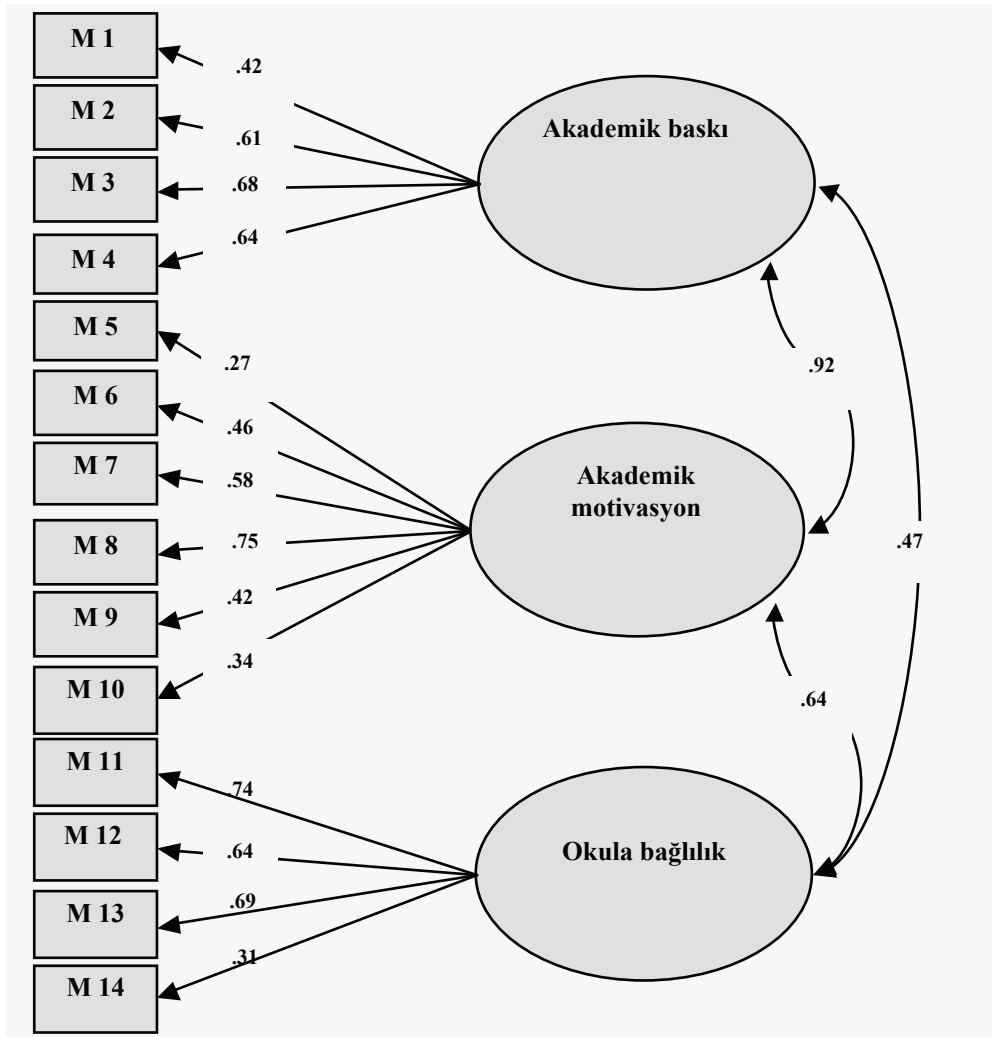
Doğrulamalı faktör analizi (DFA): Okul Deneyimleri Ölçeğinin yapı geçerliği için iki farklı lisede okuyan 327 öğrenciden elde edilen verilere uygulanan doğrulamalı faktör analizinde tek boyutlu modelin uyum indeksi değerleri: $\chi^2= 137,11$, $sd=70$ ($\chi^2/sd=1.96$); RMSEA=.054, CFI=.93, GFI=.94, IFI=.94, SRMR=.053 olarak bulunmuştur. Madde faktör yükleri .27 ile .75 arasında sıralanmaktadır.

Ölçeğe ait path analizi yapılmış ve sonuçlar Şekil 1.'de verilmiştir.

Ölçüt geçerliliği: Ölçeğin ölçüt geçerliği çalışmasında okul deneyimleri ile eğitim stresi arasında negatif ($r= -.47$) ilişki olduğu görülmüştür ve Tablo 3'te ayrıntılarıyla verilmiştir

Tablo 3. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach α , test-tekrar-test ve eğitim stresi ile ilgili korelasyon değerleri

Boyutlar	Cronbach α	Test-Tekrar-Test	Eğitim stresi r
Akademik baskı	.67	.61	.44
Akademik motivasyon	.67	.63	-.36
Okula bağlılık	.69	.65	-.45
Ölçeğin bütünü	.83	.81	-.47



Şekil 1. Okul Deneyimleri Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı

Güvenirlilik

Okul Deneyimleri Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .83, akademik baskı alt boyutu için .67, akademik motivasyon alt boyutu için .67, okula bağlılık alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenirliği için ölçek 28 gün ara ile aynı çalışma grubundan 86 kişiye tekrar uygulandığında, iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı ölçeğin bütünü için .81 olarak bulunmuştur ve Tablo 3'te ayrıntılarıyla verilmiştir

Madde analizi

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .34 ile .64 arasında sıralanmaktadır. Ayrıca toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t (sd=324) değerlerinin ise 12.41 ($p < .001$) ile 29.20 ($p < .001$) arasında değiştiği görülmüştür. Bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri

Maddeler	Alt-üst %27 t değeri	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları
1	18.37	.51
2	21.42	.57
3	26.50	.61
4	20.98	.59
5	12.41	.34
6	23.86	.52
7	24.38	.53
8	27.39	.64
9	29.20	.50
10	21.36	.49
11	27.47	.63
12	26.52	.56
13	25.88	.59
14	13.01	.35

**p<.001

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada lise öğrencilerinin Algılanan Okul Deneyim düzeylerini belirlemeye yönelik Okul Deneyimleri Ölçeğinin (Perceived School Experiences Scale) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Okul Deneyimleri Ölçeğinin geçerliği, faktör analizi, ayırt edici geçerlik ve benzer ölçek geçerliği ile belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyutlu olarak uyum verdiği görülmüştür. Ayırt edici geçerlik çalışması sonucunda ölçekte yer alan 14 maddenin alt grupla üst grubu birbirinden anlamlı düzeyde ayırt ettiği görülmüştür. Benzer ölçek geçerliği (ölçüt geçerliği) çalışması sonucunda ise ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu üç geçerlik çalışmasından elde edilen sonuçlar, araştırma literatüründe önerilen ve kabul edilebilir aralıklar arasında bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Okul Deneyimleri Ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları sonuçlarına bakıldığında ise Cronbach-alfa, madde toplam korelasyonu katsayıları ile test-tekrar test yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Türkçe versiyonu ($\chi^2=137,11$, $sd=70$, $RMSEA=.054$, $CFI=.93$, $GFI=.94$, $IFI=.94$, $SRMR=.053$), orijinal formunun uyum indeksi ($\chi^2=180.26$, $sd=151$, $p<.001$, $RMSEA=.032$, $CFI=.99$, $GFI=.92$) değerleri ile kıyaslandığında

orijinal formun değerlerinin daha iyi olduğu gözükmemektedir. $\chi^2/sd=1.96$ değerinin 2'nin altında olması uyum iyiliği değerinin iyi olduğunun göstergesidir (Şimşek, 2007). Ayrıca madde faktör yükleri de orijinal formun daha yüksektir. Fakat bu durum ölçek uyarlamalarda kültürel farklılıklardan dolayı sıklıkla yaşanmaktadır. Örneğin ölçeğin 5. Maddesinin ("Okulla ilgili işlerimi yapabilecek yeteneğim olduğuna güveniyorum") faktör yükü .27 olarak bulunmuştur. Bu değer .30'un altındadır. Ölçeğin genel hali düşünüldüğünde Okul Deneyimleri Ölçeğinin uyum indeksi değerleri ve madde faktör yükleri literatürde kabul edilen aralıklardadır, bir madde için .30 altında olması kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2011; Jöreskog, & Sörbom, 1993; 1996). Okula bağlılık alt boyutunun Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ($\alpha=.69$), Fredericks, Blumenfeld, Friedel & Paris (2005) tarafından geliştirilen Okul Bağlılığı Ölçeğinin davranışsal bağlılık alt ölçeği için .77, duygusal bağlılık alt ölçeği için .86, bilişsel bağlılık alt ölçeği için .82 değerlerinden daha düşüktür. Okul Deneyimleri Ölçeğinin Cronbach-alfa iç tutarlılık güvenilirlik değerleri ölçeğin bütünü için, kabul edilebilir kriter olan .70' den yüksek olduğu, alt faktörlerin bu kriterden düşük olduğu görülmüş; fakat literatür incelendiğinde bu katsayısının .60'tan

büyük olması düşük seviyede güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Baykul, 2000; Yıldız, 2011), buna paralel olarak ölçeğin Türkçe uyarlamasında 3 boyutlu değil de tek boyutlu olarak değerlendirilmesi daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Alt boyutların iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının düşük olmasının bir başka nedeni ise orijinal formun geliştirildiği kültür ile uyarlanan kültür arası farklılıklar olduğu düşünülmektedir (Erkuş, 2011; Şeker & Gençdoğan, 2006).

Okul Deneyimleri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, Türkçe 'ye uyarlanan 14 maddelik ölçeğin lise öğrencilerinin Okul Deneyimleri düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek amacıyla kullanılabilirliğini göstermektedir. Cevaplama sistemi her ifade için ("1" Bana hiç uygun değil, "2" Bana çok az uygun, "3" Bana biraz uygun, "4" Bana çok uygun ve "5" Bana tamamen uygun) arasında 5'li Likert şeklindedir. Her bir maddenin puanları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 74'tür. Ayrıca ölçek alt boyutlara ilişkin puan vermektedir.

Okul Deneyimleri Ölçeğinin bireylerin okul deneyimleri ile ilgili bilgi vermesi okula bağlılık, akademik başarı, akademik motivasyon hakkında bilgi sağlamanın yanı sıra yapılacak psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarına da birçok kolaylık oluşturacağı düşünülmüş; ayrıca ülkemizdeki konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde böyle bir ölçeğin olmaması, bu çalışmayla birlikte alanyazının zenginleşeceği fikrini uyandırmıştır. Ölçeğin uyarlanmasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) temel bileşenler tekniği ile oblik döndürme yapılmadan, maddelerin kültürümüzde aynı alt boyutlarda toplanıp toplanamayacağı incelenebilir. Böyle yapılsa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ve madde faktör yükleri ile madde toplam korelasyonları artabilir. Bu çalışma lise öğrencilerinden elde edilen verilerle yürütülmüştür, fakat ölçeğin psikometrik özelliklerinin farklı çalışma gruplarıyla incelenmesi son derece önemlidir. Ayrıca, ölçeğin okula bağlılık, okul tükenmişliği, akademik güdülenme, kariyer karar vermede öz yeterlilik düzeylerini belirleyen geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla ilişkisine bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, V., & Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 110, 135-156.
- Alfaro, E. C., Umana-Taylor, A. J., Gonzalez-Backen, M. A., Bamaca, M. Y., & Zeiders, K. H. (2009). Latino adolescents' academic success: The role of discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of Adolescence*, 32, 941-962.
- Akın, A., Gediksiz, E., Akın, Ü., Arslan, S., Çardak, Ü., Akbaş, Z. Ş., & Sarıçam, H. (2013, Nisan). *Okul Deneyimleri Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenilirliği*. International Conference on Innovation and Challenges in Education 2013 (CICE 2013), 26-28 Nisan, Kütahya, Türkiye.
- Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Usta, F., Yalnız, A., Yıldız, B., & Akın, Ü. (2013). The validity and reliability of the Turkish version of the School Engagement Scale. *Abstract Book of Istanbul 2013 World Congress of Psychological Counseling and Guidance*. 8-11 September, Istanbul, Turkey. (s. 172-174).
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bowen, G. L., Richman, J. M., Bowen, N. K., & Broughton, A. (2003). The school success profile online. *Journal of Technology in Human Services*, 21, 111-138.

- Butcher, D. A., Amorose, A., Iachini, A., & Ball, A. (2012). The Development of the Perceived School Experiences Scale. *Research on Social Work Practice, 22*(2), 186-194. DOI: 10.1177/1049731511419866.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 207-239.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*(6), 627-668.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: Derse Katılmada Öğretmen Beklentiler Ölçeği'nin" geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(25), 1-18.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221-234.
- Finn, F. (1993). *School engagement and students at risk*. Report for National Center for Educational Statistics.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K.A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Hu, L. T., & Bnetler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8.80: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *Lisrel VI: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrumental variables, and least squares methods*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J., & Furlong, M. J. (2012). *Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (2nd Edition), New York, NY: Routledge
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V. M., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *California School Psychologist, 9*, 9-20.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal, 36*, 907-945.
- Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban Education, 42*, 196-222.
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer, and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist, 43*, 27-37.
- Oral, A., Çok, F., & Kutlu, Ö. (2005). Eğitim-öğretim yaşantılarında stresle başa çıkma düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 4*(7), 109-127.
- Önen, L., & Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ratelle, R. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Sene'cal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*, 734-746.

- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara Nobel Yayın.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), 209–223.
- Sun, J., Dunne, P. M., Hou, X., & Xu, X. (2011). Educational Stress Scale for Adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 534-546.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Ünal, H., & Çukur, C. Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 547-570.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293-299.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanabilirliğinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yılmaz, V., & Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I: Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Üniversite Öğrencilerine Zamanı İyi Kullanma Farkındalığının Yaratıcı Drama Yoluyla Kazandırılması

Işıl TANRISEVEN*, Murtaza AYKAÇ**

Özet

Bu araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin zamanı iyi kullanma farkındalığı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, Mersin Üniversitesi'nde ortak seçmeli ders olarak "Yaratıcı Drama"yı seçen 25 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verileri Britton ve Tresser(1991) tarafından geliştirilen, Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan 27 maddeden oluşan "Zaman Yöntemi Envanteri" aracılığıyla toplanmıştır. Envanter, ön test ve son test olarak katılımcılara uygulanmıştır. Ayrıca oturumlar bittikten sonra katılımcılara üç açık uçlu sorudan oluşan bir form uygulanmıştır. Araştırma sonucu, yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların zamanı iyi kullanma farkındalığı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu göstermiştir. Katılımcılar en fazla "zaman tuzakları" hakkında farkındalık kazanmışlardır.

Anahtar Sözcükler: *Yaratıcı drama, zamanı iyi kullanma, zaman yönetimi, üniversite öğrencisi.*

Having University Students Gain the Awareness of Using Time Effectively through Creative Drama

Abstract

In this research, the aim is to examine the influences of creative drama activities on the awareness of university students for using time effectively. The research has been realized on 25 university students who chose the course of "Creative Drama" as common elective course at Mersin University. In the research the mixed research method was utilized where qualitative and quantitative data were collected together. Qualitative data was collected by "Time Management Inventory" made up of 27 items. Inventory was applied on the participants as pre-test and post-test. Additionally, end of the sessions, a form which was made up of open-ended questions was applied to the participants. The result of the research has shown that the creative drama activities had a positive effect on the awareness of the participants for using time effectively. According to the results, the participants gained the most awareness about "time traps".

Key Words: *Creative drama, using time effectively, time management, university student.*

*Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Mersin, isiltanrseven77@gmail.com

**Yard. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Niğde, mutazaaykac@gmail.com

Bu araştırma Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Programı Bitirme Projesi'nden üretilmiştir.

Giriş

Örgün eğitim sürecinin en üst kademesini oluşturan yükseköğretim, bir ülkenin kalkınmasında ve bireylerin gelişiminde önemli işlevlere sahiptir. Yükseköğretim kurumlarının en önemli işlevi, mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip, bilgiye ulaşan, bilgiyi çözümlen, sorumluluk üstlenebilen, takım çalışmasına açık, çoğulcu ve özgür düşünceye sahip bireyler yetiştirmektir (YÖK, 2007). Bu bağlamda Türkiye’de “Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikleri Çerçevesi”nde (TYUYÇ), lisans öğrenimlerini bitiren öğrencilerin bağımsız çalışabilme, sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim, sosyal ve mesleki alanda yeterliklere sahip olması gerektiği üzerinde durulmuştur (YÖK, 2009). Bununla birlikte yükseköğretim sisteminin en önemli girdisi olan üniversite öğrencisi için ise üniversite yaşamı, birçok yeni akademik, kişisel ve sosyal yaşantının deneyimlendiği önemli bir gelişim süreci anlamı taşımaktadır. Bu süreçte öğrenciler, üniversitenin yeni akademik ve sosyal ortamına uyum gösterme, akademik beklenti ve talepleri karşılama, edindiği sosyal özgürlükler içinde bağımsız olmayı başarma, arkadaşlık ilişkilerini sorgulama ve mesleki olanakları araştırma gibi birçok konuyla baş etmek durumundadırlar. Bu nedenle bu dönemde öğrencilerinin akademik, mesleki ve sosyal alanlarda önemli problemlerinin olduğu belirtilmektedir (Gizir, 2005).

Üniversite eğitimi alan öğrenciler bir taraftan derslerine devam ederken diğer taraftan derslere ilişkin araştırma yapmak ve bu araştırma sonuçlarını düzenlemek, sonuçları rapor haline getirmek, yürütülen derslerin sınavlarına hazırlanmak ve bu sınavlara girmek gibi faaliyetleri yürütmektedirler. Öğrencilik hayatının bir gereği olarak dersleriyle ilgilenen öğrenciler sinema, tiyatro, müzik, spor gibi sosyal yaşamın gereklerini de sınırlı zamanları içerisinde gerçekleştirmektedirler (Çağlıyan ve Göral, 2009). Bu anlamda öğrencilerin kendi mesleki ve kişisel sorumluluklarını, sosyal yaşamın gereklerini yerine getirebilmek ve belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için zamanı etkin ve verimli kullanma becerisine sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Zaman, satın alınamayan, satılamayan, kiralanamayan, ödünç verilemeyen, çoğaltılamayan, üretilemeyen, değiştirilemeyen

ve yalnızca harcanabilen bir kaynaktır (Yılmaz ve Aslan, 2002). Bu yönü ile diğer kaynaklardan farklı bir özellik taşıyan zamanın, insan yaşamının amacını ve kişiliğinin verimliliğini doğrudan etkilediği söylenebilir. Bu nedenle de son yıllarda zamanın etkili ve üretken kullanılabilmesi anlamı taşıyan “zaman yönetimi” kavramı önem kazanmıştır.

Zaman yönetimi, günlük yaşamın akışını sağlama, olayları kontrol etme ve kişinin kendisini yöneterek olayları denetleme işidir. Bu doğrultuda zaman yönetimi, kişinin gerek iş gerek sosyal yaşamında, amaçlarına etkin bir şekilde ulaşabilmesi için “planlama, örgütlenme, yürütme, denetleme” gibi yönetim araçlarını kendi programına uygulama sürecidir (Gözel, 2010). Karagöz ve arkadaşları (2010) zamanın bir nesne olmadığı ya da doğrudan salt zaman olarak kontrol edilebilir bir değişken olmadığı, dolayısıyla da zamanın doğrudan yönetilemeyeceği üzerinde durmuş ve zaman yönetimi kavramı yerine “zamanın iyi kullanımı” kavramının kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle bu çalışmada zaman yönetimi kavramının yerine zamanı iyi kullanma ya da etkin kullanma kavramları kullanılmıştır.

Zamanın etkin kullanımının bireylerin performansları, verimlilikleri ve psikolojik durumları üzerinde olumlu etkileri vardır. Ancak Türkiye’de üniversite öğrencilerinin akademik faaliyetleri zamanında yapma konusunda sıkıntı yaşadıkları, zamanı yönetme ve planlama konusunda yetersiz kaldıkları ile ilgili araştırma sonuçları bulunmaktadır (Cemaloğlu ve Filiz, 2010; Çağlıyan ve Göral, 2009). Bu sonuçlara paralel olarak Can (2000) tarafından yapılan bir çalışmada da üniversite öğrencilerinin zamanı iyi kullanma konusuna ilgili oldukları ancak zamanı etkin kullanma tekniklerini yeterince bilmedikleri ve plan yapma alışkanlıklarının olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Göğüş ve Güneş (2011) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin sosyal aktivitelere çok az zaman ayırdıklarını, düzenli çalışma planı yapma düzeylerinin düşük olduğunu ve çoğunlukla sınav haftasında çalışma planı yaptıklarını tespit etmiştir. Balcı’ya (1990) göre zamanı kullanmada plansız programsız olma, bireyde zaman baskısı yaratır. Bir işi zamanında

yetiştirememeye, bir sınava, çok az zaman kala hazırlanmaya çalışma, işleri biriktirerek sürenin bitmesine yakın, hızla yapmaya kalkışma gibi durumlar zaman baskısına yol açar. Zaman baskısı ise bireyi gerilime, huzursuzluğa, aceleciliğe, paniklemeye iterek davranışları üzerinde olumsuz etkiye bulunur. Yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin zamanı iyi kullanma becerileri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında olumlu (Eldeleklioğlu, Yılmaz ve Gültekin, 2010), kaygı düzeyleri arasında olumsuz ilişkiler olduğunu (Erdul, 2005; Misra ve McKean, 2000; Kaya, Kaya, Öztürk, Palloş ve Küçük, 2012) ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmalar üniversite öğrencilerinin zamanı iyi kullanma becerileri ile akademik başarıları (Alay ve Koçak, 2003; Britton ve Tesser, 1991; Cemaloğlu ve Filiz, 2010; George, Dixon, Stansal, Gelb ve Pheri, 2008; Tektaş ve Tektaş, 2010) ve yaratıcılıkları (Zampetakis, Bouranta ve Mustakis, 2010) arasında olumlu ilişkiler olduğunu göstermiştir. Yapılan araştırmalar kapsamında zamanı etkin kullanma becerilerinin üniversite öğrencilerinin hem bilişsel hem de duyuşsal özellikleri üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin zamanlarını verimli kullanmasında zaman harcatıcılar olarak bilinen zaman tuzaklarının tespit edilmesi ve bu tuzaklara düşmemek için gerekli önlemlerin alınması önem taşımaktadır. Plansızlık, çalışma esnasında öncelikleri belirleyememek, acil işlere yoğunlaşmak, acelecilik, başkalarının isteklerine "hayır" diyememek, gereksiz kırtasiyecilik, dağınıklık, gereksiz telefon görüşmeleri, kararsızlık ve erteleme alışkanlığı, önemli zaman tuzakları içerisinde sayılabilmektedir (Can, 2000; Kocabaş ve Erdem, 2003). Özellikle de erteleme davranışının üniversite öğrencileri arasında çok yaygın olduğu belirtilmektedir (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2006). Bu değişkenlerin yanı sıra internet, bilgisayar ve televizyon da etkin kullanılmadığı sürece zaman tüketici unsurlar olarak düşünülebilir. Yolal ve Kozak (2008) tarafından yükseköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin haftada ortalama olarak 12,6 saatlerini internet başında geçirdikleri saptanmıştır. Dursun (2004), araştırma yaptığı örneklemin %15,18'inin eğlenmek, %11'inin chat yapmak, %12'sinin oyun oynamak amacıyla interneti

kullandıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde televizyonun da özellikle çocuklar başta olmak üzere her yaşta insanın gelişimine, sosyal ilişkilerine ve sağlığına zararlı bir araç olabileceği belirtilmektedir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Bu nedenle görsel ve işitsel olarak çekici olduğu için gençleri esareti altına alan televizyon ve internet, zamanın etkin kullanımında engel oluşturan dikkat dağıtıcı unsurlar olarak düşünülebilir. Buna karşın Kearns ve Gardiner(2007), zaman tuzaklarına kapılmamak ve zamanı iyi kullanmak için dikkat dağıtıcılardan uzak durma, net kariyer hedefleri oluşturma, planlama, öncelikleri belirleme ve organize olma şeklinde dört önemli davranış üzerinde durmuşlardır. Üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik yaşantıda başarılı olmaları da büyük ölçüde bu davranışlarla açıklanabilir.

Başak, Uzun ve Arslan (2008), zamanı planlama konusunda öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri gerektiğini tespit etmiştir. Bunun için de üniversite kademesinde öğrencilerin zamanı etkin kullanma becerilerini geliştiren programların uygulanması önem taşımaktadır. Ancak, Adamson, Covic ve Lincoln (2007) yaptıkları bir araştırmada üniversite öğrencilerine uygulanan ve öğrencilerin öz-denetimine dayalı olan zaman yönetimi programının zamanı etkin kullanma becerilerini geliştirmede etkili olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, öğrencilere zamanı etkin kullanma becerilerini kazandırmada daha kapsamlı ve bütünleştirilmiş bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Böyle bir öğrenme ortamının öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmesine, sosyal etkileşimlerde bulunabilmesine ve doğrudan yaşantılar geçirerek aktif öğrenmesine olanak tanınması gerektiği düşünülmektedir.

Demirel (1999), aktif öğrenmeye dayalı bir sınıfta olması gereken özellikleri öğrencilerin "kendilerini huzurlu ve güvende hissetmeleri, aktif ve katılımcı olmaları, çevrelerinde olan olaylara, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerine karşı duyarlı olmaları, bir guruba ait olma duygularının gelişmesine yardımcı olunması" şeklinde ifade etmiştir. Aktif öğrenme sürecinde belirtilen özellikleri taşıyan en etkili öğrenme yollarından birinin yaratıcı drama olduğu söylenebilir. Eğitimde

drama, drama gibi kavramlarla da ifade edilen yaratıcı drama Adıgüzel (2006: 21) tarafından "herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir gruba ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmak" olarak tanımlanmıştır.

Üniversite öğreniminde de öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal alanlardaki bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesinde aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama önemli bir role sahiptir. Yapılan araştırmalar yaratıcı dramanın üniversite öğrencilerinin akademik başarıları (Adıgüzel ve Timuçin, 2010; Aydeniz ve Özçelik, 2012), sosyal becerileri (Kara ve Çam, 2007) ve iletişim becerileri (Aslan, Erbay ve Saygın, 2010) üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Bu anlamda üniversite öğrencilerinin önemli problemlerinden biri olan zaman yönetimi konusuna çözüm oluşturabilmek için zamanı iyi kullanma farkındalığının aktif yöntemlere dayalı bir öğrenme ortamında gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada üniversite öğrencilerine yaratıcı drama yoluyla verilen eğitimin zamanı iyi kullanma farkındalığı kazandırmadaki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorular cevap aranmıştır:

1. Yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin zamanı iyi kullanma düzeylerine etkisi nedir?
2. Yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin zamanı iyi kullanma ile ilgili düşünceleri üzerindeki etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı karma araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu deneme öncesi modellerden tek grupöntest-sontest modeline göre tasarlanmıştır. Bu model, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişkenin uygulanmasına, uygulama öncesi ve sonrasında ölçümlerin yapılmasına dayanmaktadır (Karasar, 1998). Bu kapsamda ortak seçmeli ders olarak yaratıcı dramayı seçen öğrencilerle birlikte yaratıcı drama yoluyla zamanı iyi kullanmaya yönelik

etkinlikler gerçekleştirilmiş, uygulama öncesi ve sonrasında katılımcılara "Zaman Yönetimi Envanteri" uygulanmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçları nitel verilerle desteklemek amacıyla katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi'nde "Ortak Seçmeli Ders II" kapsamında "Yaratıcı Drama" dersini seçen 19-32 yaş aralığındaki 10'u erkek 15'i kız 25 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 4'ü Fen Edebiyat Fakültesi, 3'ü Mühendislik Fakültesi, 2'si İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, 5'i Su Ürünleri Fakültesi, 5'i Eczacılık Fakültesi, 3'ü Turizm ve Otelcilik Yüksek Okulu, 2'si Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu ve 1'i de Sağlık Yüksek Okulu'na devam etmektedir. Katılımcılar daha önce hiç drama eğitimi almamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri "Zaman Yönetimi Envanteri" ve Açık Uçlu Soru Formu" yoluyla toplanmıştır.

Zaman Yönetimi Envanteri, Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilmiş, Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçekte, Temel Bileşenler Faktör Analizi Çözümlemesi yapılmış ve ölçeğin 27 madde ve 3 alt boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliği için yapılan analizde iç güvenilirlik (cronbachalpha) katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin zamanı nasıl kullandığını ve yönettiğini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçme aracı, "zaman planlaması (16 madde, Cronbach Alfa=,88)", "zaman tutumları (7 madde, Cronbach Alfa=,66)" ve "zaman harcatıcılar (4 madde, Cronbach Alfa=,47)" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrencilerin ölçme aracında yer alan ifadelere verdikleri cevapları "her zaman", "sık sık", "bazen", "nadiren" ve "hiç" ifadeleri arasında yer alan beş derece üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Ölçme aracı her bir boyuttan ve ölçek genelinden alınan toplampuana göre değerlendirilmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar öğrencilerin zaman yönetiminde daha iyi oldukları şeklinde değerlendirilmektedir (Alay ve Koçak, 2002).

Açık uçlu soru formu, araştırma sonuçlarını katılımcıların görüşleri ile desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda üç soruya yer verilmiş, sorular üç uzman görüşüne sunulmuş ve oluşturulmuştur. Form, yaratıcı drama oturumları bittikten bir hafta sonra ayrı bir oturumda katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcılardan formda belirtilen soruları yazılı olarak cevaplandırmaları istenmiştir. Formda şu sorulara yer verilmiştir:

1. Yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinliklerinin zamanın planlanması ile ilgili düşünceleriniz üzerindeki etkileri nelerdir?
2. Yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinliklerinin zamanı iyi kullanmanın önemi ile ilgili düşünceleriniz üzerindeki etkileri nelerdir?
3. Yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinliklerinin zaman harcatıcılar ile ilgili düşünceleriniz üzerindeki etkileri nelerdir?

İşlem Basamakları

Atölye oturumları Şubat-Nisan 2013 tarihleri arasında haftada üçer saatlik yedi oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çalışmalarına katılımları teşvik edilmiş ancak katılımcıların uygulamalara ortalama katılımı %70 olarak hesaplanmıştır. Uygulamalar, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Drama Dersliği'nde gerçekleştirilmiştir. 30 metrekare alana sahip, yerleri parke kaplı olan derslikte CD Çalar, masa, sandalye dolap ve minderler bulunmaktadır.

Çalışma, hazırlık-ön test uygulaması, uygulama süreci ve son test-genel değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

Hazırlık-ön test uygulaması: Katılımcılara yaratıcı drama ve program hakkında bilgi verilmiş, katılımcılardan beklenenler açıklanmış ve katılımcılara 27 maddeden oluşan "Zaman Yöntemi Envanteri" uygulanmıştır.

Uygulama süreci: Oturumlarda yaratıcı dramının aşamaları ısınma, canlandırma ve değerlendirme olarak ele alınmıştır. Araştırmanın atölye başlıkları şu şekildedir:

1. Oturum (Tanışma ve iletişim oturumu): Grup üyelerinin birbirini tanıması, iletişim kurması ve gruba uyum sağlamasına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Oturumda yönergeye uygun yürüme çalışması, bedeni kullanarak isim çalışması, ikili gruplar halinde birbirini tanıtırma çalışması, ikili doğaçlamalar, grup doğaçlamaları ve sözel değerlendirmeler yapılmıştır.
2. Oturum (Bireysel zaman kullanımı): Öğrencilerin zamanın önemini fark etmelerine ve bireysel zaman kullanımlarını betimleyerek değerlendirmelerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda dinleme, "zamanlayıcı oyunu", bireysel zaman kullanımını hareketler yoluyla betimleme, zaman çizelgesi hazırlama, ikili doğaçlama, grup doğaçlaması, sözel değerlendirme ve duvar gazetesi hazırlama etkinlikleri yapılmıştır.
3. Oturum (Zamanı iyi kullanma): Katılımcıların zamanı iyi kullanmanın, zamanı iyi kullanmada hedef belirlemenin ve ajandaların önemini kavramalarına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu oturumda bir üniversite öğrencisi karakteri oluşturma, "Emel dediği" oyunu, güven çalışması, ikili doğaçlama, ajanda geliştirme, reklam filmi çekme ve sözel değerlendirme etkinlikleri yapılmıştır.
4. Oturum (Planlama): Katılımcılara yapılacak işleri öncelik sırasına göre planlama ve beklenmedik durumlarda karşılaştığında planını düzenlemeye yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu oturumda müziğin ritmine uygun hareket etme, "A-B-C" oyunu, "olmazsa olmaz" oyunu, ikili doğaçlama, öncelik listesi oluşturma, öncelik listesini canlandırma, mektup yazma ve örümcek diyagramı oluşturma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.
5. Oturum (Zaman tuzakları): Katılımcıların aşırı sorumluluk almanın, mükemmeliyetçiliğin ve hayır diyememenin zaman kullanımı üzerindeki etkisini kavramasına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu oturumda yönergelere uygun olarak hareket etme, "tuzak" oyunu, "zaman tuzakları" oyunu, grup

doğaçlaması, akrostiş oluşturma ve sözel değerlendirme etkinlikleri yapılmıştır.

6. Oturum (Zaman tuzakları): Katılımcıların ertelemenin, dağınıklığın ve aceleciliğin zaman kullanımı üzerindeki etkisini kavramasına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu oturumda öncelik belirleme, müzik eşliğinde hareket etme, "çöp toplama" oyunu, "acele etme" oyunu, grup doğaçlaması, afiş hazırlama ve sözel değerlendirme etkinlikleri yapılmıştır.
7. Oturum (Zaman tuzağı olarak teknoloji): Katılımcıların bilgisayar, cep telefonu, ve televizyonun zaman kullanımı üzerinde olumsuz etkilerini kavramasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda hareketler yoluyla etkileşim, müzik eşliğinde liderin yönergelerini takip etme, "teknolojinin esiriyim" oyunu, resimden yola çıkarak hikaye oluşturma, grup doğaçlaması, müzik eşliğinde hikaye canlandırma, köşe yazısı yazma ve sözel değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Son test uygulaması-genel değerlendirme: Katılımcılara "Zaman Yöntemi Envanteri" ve "Açık Uçlu Soru Formu" uygulanmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Araştırmanın birinci alt probleminin analiz edilmesine yönelik olarak katılımcıların ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmıştır. Katılımcıların ölçme aracına verdikleri cevaplara ilişkin puan ortalamalarının normal

dağılım gösterdiği için (KSZplanlama=,476 p=,977; KSZtutum=,803 p=,539; KSZtuzak=,803 p=,476; KSZtoplam=,377 p=,999) ölçme aracının boyutları ve madde toplamı bazında "ilişkili gruplar için t-testi" analizi uygulanmıştır.

Açık uçlu sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar içerik çözümlemesi yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda kodlamalar yapılmış ve kodlanan birimlerin sıklığı tespit edilerek frekans tablosu oluşturulmuştur. Kodlamalar iki ayrı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve üzerinde görüş birliğine varılan kodlar belirlenmiştir. Frekansı yüksek olan kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden aynen alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öncelikli olarak yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik olarak "Zaman Yönetimi Envanteri" ne vermiş oldukları cevaplardan elde edilen veriler ilişkili grup t testi analiz ile karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların yaratıcı drama uygulamaları sonrasında zaman yönetimi uygulamalarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Katılımcıların uygulama öncesinde "Zaman Yönetimi Envanteri" toplam puan ortalaması $X=85,62$ iken, yaratıcı drama uygulamaları sonrasında $X=91,40$ 'a yükselmiştir. Katılımcıların ön-

Tablo 1. Zaman yönetimi envanteri ön-test ve son test ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Zaman Yönetimi		X	ss	t	sd	p
Planlama	Ön-test	50,06	9,631	1,939	24	,06
	Son-test	53,12	9,686			
Zaman tutumu	Ön-test	22,44	3,355	2,013	24	,05
	Son-test	23,92	2,998			
Zaman harcatıcılar	Ön-test	13,12	2,333	1,740	24	,09
	Son-test	14,36	2,233			
Toplam	Ön-test	85,62	11,221	2,983	24	,00
	Son-test	91,40	12,148			

N=25

test ve son test toplam puanları arasındaki farkın 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir. "Zaman Yönetimi Envanteri" nin boyutları bazında incelendiğinde katılımcıların "planlama", "zaman tutumu", "zaman harcatıcılar" alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının uygulama sonrasında arttığı gözlenmiştir. Ancak yapılan analiz sonucunda bu artışın anlamlı bir farka yol açmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$).

Araştırmanın ikinci alt probleminde yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin zamanı iyi kullanma ile ilgili düşünceleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu soruya yanıt aramak için katılımcıların yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinliklerinin zamanın planlanması, zamanı iyi kullanmanın önemi ve zaman tuzakları üzerindeki etkisine ilişkin katılımcı görüşleri içerik çözümlemesi yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcıların zamanın planlanmasına ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo2. Katılımcıların zamanın planlanmasına ilişkin görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (45)
Planlamanın önemini anlama	K6,K5,K10,K11,K12,K13,K14,K15, K16,K19,K20,K21,K22,K23,K24	15
Plan yapma	K7, K11, K12, K14, K24 K25	6
Planlı çalışmaya motive olma	K3,K5,K6,K10, K22	4
Planlama konusundaki eksiklerimi fark etme	K12,K14,K20,K25	4
İşlerin öncelik sırasının önemini fark etme	K2,K3,K4	3
Birçok işin birlikte planlanarak yapılabileceği fikri	K2,K3,K24	3
Önceliklere daha fazla zaman ayırma	K12, K7,K9	3
Kendi önceliklerimi fark etme	K9,K25	2
Ajandaların önemini fark etme	K2, K13	2
Ajanda kullanma	K10,K12	2
Planlı olmanın zor olmadığı fikri	K21	1

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların verdikleri cevapların büyük çoğunluğunun "planlamanın önemini anlama" kodu altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası ($f=15$) yaratıcı drama çalışmalarının planlamanın önemini anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcı ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

K 6: "Drama dersini aldıktan sonra zamanı planlama ile ilgili yeni fikirler edindiğim gibi planın ne kadar önemli olduğunu daha iyi anladım."

K 13: "Bu etkinlikler planlı programlı çalışmanın hayatımıza sağladığı kolaylıkları ve bize kazandırdığı zamanı görmemizi sağladı."

K 19: "Yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinlikleri bana zamanın planlanması gerektiğini öğretti. Eğer zamanımızı planlamazsak hayatımıza dair önemli ve hayatımızı güzelleştirebilecek aktiviteleri çok geç yapabiliriz. Bu durum mutluluğu ertelemek anlamına gelir."

Tablo 3'teki ifadeler incelendiğinde katılımcıların planlamanın önemini anlamının yanı sıra yaratıcı drama etkinlikleri ile planlama konusundaki eksikliklerini fark etme (f=4), işlerin öncelik sırasının önemini fark etme (f=3), kendi önceliklerini fark etme (f=2) gibi kazanımlara da sahip oldukları görülmektedir. Tablo incelendiğinde yaratıcı drama çalışmalarının katılımcılar üzerinde farkındalık oluşturma kazanımının yanı sıra öğrenilenleri uygulamaya geçirmeye yönelik kazanımları da dikkat çekmektedir. Katılımcıların çeyreğinin plan yapma (f=6), çok küçük bir bölümünün ise ajanda kullanma (f=2) ve önceliklere daha fazla zaman ayırma (f=3) üzerinde durması yaratıcı drama etkinlikleri yoluyla öğrenilenleri yaşantıya geçirdiklerini göstermektedir. Katılımcıların ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

K 7: "Yaratıcı drama dersini aldıktan sonra artık güne başlarken ya da gece yatmadan önce bir sonraki günün planını yapıyorum."

K 9: "Daha önce zamanı planlama konusunda pek başarılı değildim. Bu ders önceliklerimi belirlememe yardımcı oldu. Planlama yaparken artık önceliklerimi belirleyerek yapıyorum."

K 10: "Şu ana kadar hiç ajandam olmamıştı. Dersten sonra evde bir ajanda buldum ve onu kullanmaya karar verdim."

K 11: "Bu etkinlikler sayesinde şu anda bir haftalık yapacaklarıma ilişkin planım var."

K 12: "Etkinliklerden sonra kendime bir ajanda hazırladım. Haftalık yapmam gerekenleri yazdım."

Katılımcıların zamanı iyi kullanmanın önemine ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların zamanı iyi kullanmanın önemine ilişkin görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (31)
Zamanı iyi kullanmanın gerekliliğini öğrenme	K3,K4, K8, K11, K9,K13,K14,K17,K19,K20,K21,K23,K24,K25	14
Zamanı iyi kullanamadığımı farketme	K4,K9,K11,K24,K25	5
Zamanın etkin kullanılabilirliğine ilişkin farkındalık kazanma	K2,K3,K15,K24	4
Zamanı iyi kullanma yollarını öğrenme	K6,K8,K10,K12	4
Zamanı daha iyi kullanma	K7,K11,K12	3
Zamanı etkili kullanma isteği	K2	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların görüşlerin büyük çoğunluğunun zamanın iyi kullanımının gerekliliğini öğrenme (f=14) kodu altında toplandığı görülmektedir. Zamanı iyi kullanmanın gerekliliğini öğrenme kodu altında yer alan katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

K 9: "Ben zamanımı kötü kullanmam birçok sıkıntı yaşamama yol açıyor. Bu dersle zamanı iyi kullanmam gerektiğini anladım."

K 19: "Yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinlikleri zamanın iyi kullanılması gerektiğini öğretti bana."

K 20: "Oynadığımız oyunlarda önce zamanı

kötü kullandık sonra iyi kullanarak aynı oyunun yeniden oynadık. Ve iyi kullanmanın sağladığı yararları net bir şekilde görebildik."

Zamanı iyi kullanmanın önemi teması altında öğrencilerin küçük bir bölümü etkinlikler yoluyla zamanları iyi kullanamadıklarını fark ettiklerini (f=5) ifade etmişlerdir. Katılımcı ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

K 11: "Yaptığımız etkinlikler zamanımızı iyi değerlendiremediğimiz farkına varmamızı sağladı."

K 24: "Zamanımı nasıl değerlendirdiğimi sorgulamam konusunda bana çok yardımcı oldu. Bu dersi almadan önce boş zamanımı

yine boşluklarla dolduruyordum. Arta kalan zamanımı telefon ve bilgisayarla uğraşarak geçiriyordum. Fakat bu tip şeylere fazla zaman ayırmak bizi köreltiyor.”

K 25: “Yaratıcı dramaya başlayana kadar zamanımı nasıl kullandığımı dahi düşünmemiştim. İlk defa burada başladım ve zamanımı çok plansız harcadığımı fark ettim.”

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların küçük bir bölümünün görüşlerinin zamanın etkin kullanılabilirliğine ilişkin farkındalık kazanma (f=4), zamanı etkili kullanma isteği (f=1), zamanı iyi kullanma yollarını öğrenme (f=4) ve zamanı daha iyi kullanma (f=3) kodu altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların zaman tuzaklarına ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların zaman tuzaklarına ilişkin görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	Frekans (48)
Zaman tuzakları hakkında farkındalık kazanma	K1,K4,K5,K6,K8,K10, K11, K13,K14,K16,K19, K23,K24	13
Kendi zaman tuzaklarımızı tanıma	K3,K5,K8,K10,K14,K12,K16,K 17,K21,K23,K24,K25	12
Tuzaklardan kurtulma yollarını öğrenme	K3,K4,K7,K10,K11,K16,K17,K 22,K25	9
Tuzakların hayatımıza olumsuz etkileri fark etme	K3,K5,K11,K13,K19,K23,K25	7
Tuzaklardan kurtulmak gerektiği fikri	K6,K7,K11,K12,K13,K19,K24	7

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun ifadelerinin zaman tuzakları hakkında farkındalık kazanma (f=13) ve kendi zaman tuzaklarını tanıma (F=12) ve zaman tuzaklarından kurtulma (f=9) şeklinde kodlandığı görülmektedir. Zaman tuzakları ile ilgili katılımcı ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

K 5: “Zamanı iyi kullanmaya engel olan hayır diyememe, aşırı mükemmeliyetçilik, erteleme kavramlarını daha yakından tanıdık”(Zaman tuzakları hakkında farkındalık kazanma)

K 8: “Sınav haftasında arkadaşlarla zaman geçirip onlara hayır diyememe gibi hatalar yapıyoruz. Ya da yapamayacağımız, üstesinde gelemeyeceğimiz aşırı sorumluluk alma gibi hatalar yapıyoruz. Bizler yaratıcı drama dersi sayesinde bu gibi olumsuz davranışlarımızı fark ettik.”(Kendi zaman tuzaklarımızı tanıma)

K 16: “Bir öğrenci olarak hedeflerimizin önüne geçen zaman tuzaklarını daha net gördüm. Hayır diyememe, erteleme ve zamanı geçirecek başka uğraşlara yönelme benim zaman tuzaklarımdı.” (Kendi zaman tuzaklarımızı tanıma)

Katılımcıların zaman tuzaklardan kurtulma yollarını öğrenme kodu altında yer alan görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

K 3: “Ben TV izleme ve bilgisayar karşısında oturma konusunda çok vakit harcıyordum ve bu durumu nasıl değiştirebileceğimi öğrendim.”

K 10: “Ben günün neredeyse yarısından biraz azının bilgisayar karşısında ya da televizyon karşısında geçirirdim. Hala bilgisayara fazla vakit harcıyorum. Ama televizyonu tamamıyla kestim. Sadece günde bir saat o da akşam haberlerini izlemek için. Yaratıcı drama dersinin benim için çok yararlı olduğunu gördüm.”

K 7: "Zaman yönetimi etkinlikleri sayesinde zaman harcatıcılardan kendimi uzak tutmamın diğer faydalı işlerime katkısı olduğunu öğrendim. Mesela telefon oyunları, ipad uygulamalarının mükemmel zaman tuzakları olduğunu ve onlardan kendimi uzak tutmanın yollarını öğrendim."

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen zaman yönetimi etkinliklerinin öğrencilerin zaman tuzakları üzerindeki düşünceleri ve davranışları üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu görülmektedir.

Tartışma

Araştırma sonucu, yaratıcı drama uygulamalarının katılımcıların zamanı iyi kullanma farkındalıkları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Yaratıcı drama uygulamalarının zamanı iyi kullanma üzerindeki etkisine ilişkin doğrudan bir çalışma bulunmamasına karşın, yaratıcı dramanın üniversite öğrencilerinin akademik başarıları (Adıgüzel ve Timuçin, 2010; Aydeniz ve Özçelik, 2012), konuşma becerileri (Aykaç ve Çetinkaya, 2013), sosyal becerileri (Kara ve Çam, 2007) ve iletişim becerileri (Aslan, Erbay ve Saygın, 2010) üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Katılımcılar yaparak, yaşayarak ve uygulamaların içerisinde yer alarak kendi zamanlarını iyi kullanma becerilerini sorgulamışlar ve zamanı etkin kullanmaya ilişkin bir anlayış kazanmışlardır. Ancak dikkat çeken bir nokta ölçme aracının boyutları bazında yaratıcı drama uygulamalarının "zamanın planlanması", "zaman tutumu" ve "zaman harcatıcılar" üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmesidir. Ölçme aracının maddeleri incelendiğinde (Alay ve Koçak, 2002), daha çok üniversite öğrencilerinin zamanı etkin kullanmaya ilişkin uygulamaya yönelik davranışlarını ölçtüğü görülmektedir. Uygulamaya yönelik davranışların gelişmesi için öncelikli olarak bilginin kazanılması, özümsemesi gerekmektedir. Çünkü zihinsel öğrenmelerin alt basamaklarında uygulamadan önce bilgi ve kavrama yer almaktadır (Demirel, 2007). Bu anlamda yapılan çalışmaların öğrencilere daha çok zamanı iyi kullanma konusunda farkındalık kazandırdığı söylenebilir. Açık uçlu

sorulara verilen cevaplar bu görüşü destekler niteliktedir. Katılımcıların çoğunluğunun "planlamanın önemini anlama", "planlama konusundaki eksikliklerini fark etme", "öncelik sırasının önemini fark etme", "zamanın iyi kullanımının gerekliliğini öğrenme", "zaman tuzakları hakkında farkındalık kazanma", "kendi tuzaklarımızı tanıma", "tuzakların hayatımıza olumsuz etkilerin fark etme" şeklindeki ifadeleri, farkındalıkla ilgili kazanımların çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Buna karşın katılımcıların küçük bir bölümünün açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda "plan yapma", "ajanda kullanma", "önceliklere zaman ayırma", "zamanı daha iyi kullanma" üzerinde durması az da olsa uygulama düzeyinde kazanımlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu anlamda öğrencilerin öğretilenleri davranış haline getirebilmesi için program içerisinde daha fazla uygulamaya yönelik kazanımlara yer verilmesi, katılımcıların bu kazanımları günlük yaşantılarına transfer edebilecekleri uygulamaların yer alması ve yapılan çalışmaların daha uzun süreye yayılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların yapılan etkinliklerin tamamına devam edememesi bu araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Uygulama süresinin uzatılmasının yanı sıra katılımcıların yapılan çalışmalara tam katılımının sağlanması ile uygulamaya yönelik kazanımlarında artış görüleceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın diğer bir sınırlılığı da katılımcı sayısı ile ilgilidir. Uygulamaya ve harekete dönük bir görünüm olduğu için yaratıcı drama çalışmalarında katılımcı sayısının az olması grup dinamiğini oluşturma açısından güçlükler yaratabilir, çok olması ise zamanın etkin kullanımı, katılımcıların konsantrasyonu, mekanın kullanımı, ölçme ve değerlendirme ile ilgili sınırlılıklara yol açabilir. Başlangıç aşaması olarak kabul edilen bu atölye çalışmalarının grup dinamiğini oluşturmaya engel teşkil etmeyecek ancak çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından yeterli olabilecek gruplar üzerinde uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri katılımcıların en fazla "zaman tuzakları" hakkında farkındalık kazanmalarıdır. Çünkü katılımcıların çoğunluğu "tuzaklar hakkında farkındalık kazanma" "kendi zaman tuzaklarını tanıma", yarıya yakını "tuzakların

hayatımızdaki olumsuz etkilerini fark etme”, “zaman tuzaklarından kurtulma gerektiği fikri” ve “tuzaklardan kurtulma yollarını öğrenme” gibi kazanımlara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda zaman tuzakları konusuna daha fazla zaman ayrılması, bu duruma yol açan bir neden olabilir. Ancak başka bir nedenin de üniversite öğrencilerinin özellikle de teknolojik araçlara çok fazla zaman harcamaları olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin zamanlarının çoğunu internet başında geçirdiklerini göstermektedir (Dursun, 2004; Yolal ve Kozak, 2008). Zamanı etkin kullanmanın temelini oluşturan konu zaman tuzaklarının yönetimi olduğu için teknoloji başta olmak üzere her bir zaman tuzağının yaratıcı dramaya konu olabilecek değişkenler olduğu düşünülmektedir. Özellikle de gençler üzerinde teknolojinin kullanımına

ilişkin yapılacak yaratıcı drama etkinliklerinin gençlerin zamanı iyi kullanmabecerilerini geliştirmeye yönelik önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda üniversite öğrencilerinin zamanı iyi kullanma ile ilgili olarak yaşadıkları sorunların (Can, 2000; Cemaloğlu ve Filiz, 2010; Çağlıyan ve Göral, 2009, Göğüş ve Güneş, 2011) çözümünde yaratıcı dramanın etkin bir yöntem olabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda üniversitelerde zaman yönetimi kapsamında yer alan her konuya ilişkin (zamanın önemi, planlama, teknoloji başta olmak üzere her bir zaman tuzağı vb), uzun dönemi kapsayan atölye çalışmalarının planlanması, yapılan uygulamaların etkililiğinin incelenmesi gelecekte yapılabilecek bir araştırma olarak önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adamson, B. J., Covic, T., and Lincoln, M. (2004). Teaching time and organizational management skills to first year health science students: Does training make a difference? *Journal of Further and Higher Education*, 28(3), 261-276.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 16-27.
- Adıgüzel, Ö. ve Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741-1746.
- Alay, S. ve Koçak, S. (2002). Zaman yönetimi anketi: Geçerlik ve güvenilirlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9-13.
- Alay, S. ve Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 326-335.
- Aslan, E. Erbay, F. ve Saygın, (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8
- Aydeniz, H. ve Özçelik, N. (2012). Impact of creative drama method on the French achievement of university students, *Procedia-Social and Behavioral Science*, 47, 962 – 967.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Balçı, A. (1990). Zaman yönetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. İnternette 8 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır: http://scholar.google.com.tr/scholar?q=ZAMAN+Y%C3%96NETİM%C4%B0M%C4%B0&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=btlrUNiLNITPhAe2x4GIDQ&ved=0CEIQgQMwAA
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (7) 2: 57-73
- Başak, T., Uzun, Ş. ve Arslan, F. (2008). Time management skills of nursing students, *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(5), 429-434.

- Britton, B. K. ve Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Can, N. (2000). Zaman yönetimi ve planlılık bilinci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 239-256.
- Cemaloğlu, N., ve Filiz, S. (2010). The relation between time management skills and academic achievement of potential teachers. *Educational Research Quarterly*, 33(4), 3-23.
- Çağlıyan, V. ve Göral, R. (2009). Zaman yönetimi becerileri: Meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde bir değerlendirme. *KMU İİBF Dergisi*, 17, 74-189.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Dursun, F. (2004, Temmuz). Üniversite Öğrencilerinin İnterneti Kullanım Amaçları, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Eldeleklioğlu, J., Yılmaz, A. ve Gültekin, F. (2010). Investigation of teacher trainees' psychological well-being in terms of time management. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 342-348.
- Erdul, G. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- George, D. Dixon, S. Stansal, E. Gelb, S. Land Pheri, T. (2008). Time diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among university undergraduates. *Journal of American College Health*, 56(6), 706-715.
- Gizir, C. A. (2005). Orta doğu teknik üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Gogus, A. and Güneş, H. (2011). Learning styles and effective learning habits of university students: A case from Turkey. *College Student Journal*, 45 (3), 586-600.
- Gözel, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 24, 67-84.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karagöz, Y. Kingır, S., Mesci, M. ve Akbaş, Z. (2010). Zamanın etkin kullanımını sağlayan faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 97-108.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kaya H., Kaya, N., Öztürk Palloş, A ve Küçük, L. (2012). Assessing time-management skills in terms of age, gender, and anxiety levels: A study on nursing and midwifery students in Turkey. *Nurse Education in Practice*, 12(5), 284-288.
- Kearns, H. ve Gardiner, M. (2007). Is it Time Well Spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and work related morale and distress in a university context. *Higher Education Research & Development*, 6(2), 235-24.
- Kocabaş, İ. ve Erdem, R. (2003). Yönetici adayı öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi davranışları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Misra, R., ve McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.

- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Tektaş, M. ve Tektaş, N. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin zaman Yönetimi ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 221-229
- Yılmaz, A. ve Aslan, S. (2002). Örgütsel zaman yönetimi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (1), 25-46.
- Yolal, M. ve Kozak, R. (2008). Bilgiye erişim aracı olarak öğrencilerin internete yaklaşımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 20, 155-128.
- YÖK, (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK. (2009). Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi Ara Raporu. İnternette 8 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır: <http://bologna.yok.gov.tr/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf>
- Zampetakis, L. A., Bouranta, N. and Moustakis, V. S. (2010). On the relationship between individual creativity and time management. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 23-32.

Summary

Introduction

The University life involves an important growing period when students have many professional, social, academic, and individual responsibilities. During this period of time, it is thought that students should have the ability to use time effectively in order that they can achieve the objectives that they have determined at all dimensions of their lives. However, procrastination, sparing too much time for technology, not having any plans, and nor being able to determine priorities are among the most common behaviors and actions that one sees with students in general. In this sense, an effective and efficient education method is needed in order that university students can utilize their time better and in order to have these students gain awareness in this respect. Because creative drama helps learning by experiencing and by performing it has the characteristics of being one of the most important methods of education with respect to providing effective learning. In this research, the objective is to examine the influences of creative drama activities on the awareness of university students for using time effectively.

Methodology

The research has been realized in the spring semester of the academic year 2012-2013 on 25 university students who chose the course of "Creative Drama" among the optional courses

within the scope of "Common Elective Course II" at Mersin University. The participants in the research did not receive any education in drama before. The application process of the research was made up of seven sessions each of which took three hours. The application sessions of the research were in turn meeting and communication, using of individual time, using time well, planning, time traps (taking too much responsibility, perfectionism, being unable to say "no"), time traps (procrastination, disorganization, hurrying) and technology as time trap, (computers, mobile phones, television). Before and after the sessions, assessment sessions were held. In the research the mixed research method was utilized where qualitative and quantitative data were collected together. The quantitative dimension of the research was designed according to the one-group pretest-posttest design which is pre-experimental design. Within this scope, activities were realized which were based on good utilization of time through creative drama together with the students who chose the course of creative drama as an elective course, and before and after the practicing "Time Management Inventory" was applied on the participants. "The Time Management Inventory" which was developed by Britton and Tresser (1991) and adapted into Turkish by Alay and Koçak (2002) and which was made up of 27 items is made up three factors which

namely are time planning, attitude of time and time spenders. Additionally, a form which was made up of three open-ended questions was applied to the participants. In the form the participants were asked about the effects of time management activities, time planning, importance of good utilization of time and time spenders on their opinions that were developed through creative drama. In the comparison of pretest and posttest points of the participants in "Time Management Inventory" the "paired sample t-test analysis" was applied. And the answers to the open-ended questions were analyzed by way of content analysis. And coding was realized in line with expressions of the participants, and then the frequency of the coded units was determined, as a result of which a frequency table was formed.

Findings and discussion

The result of the research has shown that the creative drama activities had a positive effect on the awareness of the participants for using time well. When the results were interpreted on the basis of the dimensions of "Time Management Inventory", it was found that the average points they received in the sub-scale of "planning", "attitude of time", time spenders" were increased after the application. However, as a result of the analysis realized, it was found that this increase did not lead to a meaningful difference. The results of the analysis of the answers of the participants to the open-ended questions showed that a great majority of the answers were collected under the codes of "understanding the importance of planning", and "learning the necessity of using time well". Additionally, according to the results of the analysis, the participants gained the most awareness about "time traps". The expressions of a great majority of the participants were coded as "gaining awareness with respect to time traps", knowing his/her own time traps", and "keeping safe from time traps".

Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma

Gökhan BAŞ*

Özet

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörleri belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2012–2013 akademik yılında Niğde ilinden seçilen üç liseden toplam yirmi dört öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin seçiminde, seçilen öğrencilerin yüksek düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısına sahip olma durumları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada, nitel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi içerisinde yer alan “yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır. Bu araştırmada, veriler “içerik analizi tekniği” ile çözümlenmiştir. Yapılan araştırma sonunda, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörlerin; konuşma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları ve sınavlar olmak üzere toplam yedi temada toplandığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı dil öğrenme kaygısı, nitel araştırma, lise öğrencileri.*

Foreign Language Anxiety in High School Students: A Qualitative Study

Abstract

The purpose of this study was to investigate the reasons of foreign language learning anxiety levels of high school students. The sample of the study consisted of twenty-four students from three high schools in Niğde province in 2012–2013 academic year. While selecting the students in the sample, it was paid attention that students had high levels of foreign language learning anxiety. In this study, semi-structured illustrative qualitative research method was used. The data of this study were analysed through “content analysis technique”. According to the findings of the study, it was concluded that the reasons of foreign language learning anxiety of high schools students were summoned in seven themes such as speaking activities, listening activities, teaching methods and techniques, fear of making error, learning environment, teachers’ attitudes, and exams in the research.

Key Words: *Foreign language learning anxiety, qualitative research, high school students.*

GİRİŞ

Herhangi bir yabancı dili öğrenmek pek çok kişi için zor bir süreç olabilir. Bir yabancı dili öğrenmeyi zor kılan pek çok faktör olabilmektedir. Bu faktörler arasında, zihinsel faktörler, kültürel faktörler ve duyuşsal faktörler gibi pek çok faktör sayılabilir. İfade edilen bu faktörden birini de duyuşsal özellikte olan “kaygı” teşkil etmektedir. Kaygı, uzun zaman önce araştırılmaya başlanmış ve hala da araştırmalarda önemini yitirmemiş olan

bir değişken konumundadır (Kapıkıran, 2006). Taş’a (2006) göre kaygı, bireyin bir uyarıya karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık halidir. Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak da tanımlanabilir (Aydın ve Zengin, 2008). Sapir ve Aranson (1990) ise kaygıyı, belirsizlik, korku,

*Doktora öğrencisi Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlanmaktadır. Sahip olunan kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korku halidir (Morgan, 1981). Kyosti (1992), kaygının tehdit edici bir durumla ilişkili olduğunu ve kaygının bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını içeren karmaşık bir durum olduğunu ileri sürmektedir. Diğer yandan, yabancı dil kaygısı ise yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen, konuşma, dinleme ve öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumu olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994). Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre ise yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünüdür.

Yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ele alarak kavramsal yapısını oluşturmuştur. Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre, yabancı dil sınıfları yüksek düzeyli kaygı yaşanan ortamlardır. Aynı zamanda, bazı bireylerin hedef dili öğrenmeye istekleri olmasına rağmen, duydukları kaygıdan dolayı hedef dili öğrenmede başarıya ulaşamadıklarını vurgulanmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Genellikle ikinci dil öğrenimi sınıf ortamında gerçekleştirildiği için öğrenciler çok daha fazla endişeli olabilmektedir. Çünkü bu ortamlarda yeni öğrendikleri dilin telaffuzu, dil yapısıyla ilgili bilgi eksiklikleri olduğundan dolayı rahatsızlık duymaktadırlar (Littlewood, 1984). Diğer alanlarda yüksek başarı gösteren bireyler, yabancı dil sınıflarında yüksek düzeyli kaygıya sahip olarak başarısız olabilmektedirler (Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999; MacIntyre ve Gardner, 1994). Anadillerinde kendilerini ifade etmekte ve başkalarını anlamakta zorlanmayan bireyler yabancı bir dilde de bunları yaparken zorlanmakta ve yabancı dilde gerçekleştirmeleri beklenen her türlü performansı benlik algıları için bir tehdit olarak algılamaktadırlar. Başarılı bir iletişimci oldukları yolundaki benlik algıları, yabancı dil ortamlarında yerini çekingenlik, korku, kendinden emin olamama ve hatta paniğe bırakabilmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Bununla birlikte Krashen da (1985), yabancı dil ortamlarında bireyin sahip olduğu

yüksek kaygı düzeyinin bireyin dili edinimi veya dil edinimi sürecini gerçekleştirmesini engellediğini ifade etmektedir. MacIntyre ve Gardner (1989), öğrencilerin dil öğrenmeye dil öğrenmekaygısı ile başlamadığını ancak bunun sonradan yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklanan, öğrenilen dile karşı geliştirilen olumsuz davranışlar ve düşüncelerden ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Öğrenciler, dil öğrenme ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmezlerse, dile karşı etraflarında psikolojik bariyerler oluşturabilirler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Eğer bu öğrencilerin kaygı düzeyleri belli bir seviyenin üzerinde olursa da, bu durum dil öğrenme sürecinde oldukça önemli bir engel olarak ortaya çıkar (Littlewood, 1984). Nitekim, Gardner, Day ve MacIntyre (1992) gerçekleştirdikleri bir araştırmada kaygının dil öğrenmede oldukça önemli bir etken olduğunu tespit etmişlerdir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, bireylerin yabancı dil derslerinde kendilerini gergin, sinirli ve stresli hissettiklerini ve bu kişilerin yabancı dil öğrenmek istediklerinde yüksek kaygı düzeyinden dolayı zihinsel olarak engellendiklerini saptamışlardır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil kaygısının diğer derslerde yaşanan ders kaygısından ayrı düşünülmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre yabancı dil öğrenme süreci, diğer derslere göre daha karmaşık deneyim ve süreçlerden oluşmaktadır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yaptıkları bir çalışmada, ayrıca, müzik, matematik, fen gibi alanlarda oldukça istekli ve motivasyonu yüksek olan bireylerin bile yabancı dil alanında motivasyonlarını kaybettiklerini, bunun da sınıf ortamında yabancı dil öğrenmekten kaynaklandığını tespit etmişlerdir.

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, ülkemizde öğrencilerde görülen yabancı dil öğrenme kaygısının ağırlıklı olarak nicel yollarla belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Akpur, 2005; Batumlu, 2006; Çelebi, 2009; Dalkılıç, 2001; Gülsün, 1997; Onur, 2003; Sarıgül, 2000; Sertçetin, 2006). Yapılan bu çalışmaların, daha çok öğrencilerdeki yabancı dil öğrenme kaygısının niceliğini ortaya koymaya dönük oldukları söylenebilir. Elbette, öğrencilerin yabancı dil kaygısına ilişkin görüşlerinin nicel yollarla belirlenmesi, yabancı dil kaygısına

ilişkin genel bir veri ve çerçeve sunması açısından oldukça anlamlı olmakla beraber, bu çalışmaların tam olarak öğrencilerin yabancı dil kaygısına ilişkin görüşlerini ortaya koyduğunu söylemek zordur. Özellikle, yabancı dil öğrenme kaygısının nasıl ortaya çıktığı, hangi faktörlerden etkilendiği, vb. hususların daha derinlemesine araştırılması, kaygıdan uzak yabancı dil öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde oldukça önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacını, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörlere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi teşkil etmektedir. Çalışmanın, eğitim politikacılarına, eğitim ve okul yöneticilerine, program geliştirmecilere ve öğretmenlere yabancı dil kaygısından uzak öğrenme ortamlarının oluşturulmasında fikir sunması ve bu konuda yapılacak olan diğer araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışma, durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Cohen ve Manion, 1994). Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasında, bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması yöntemi bir olayı derinlemesine incelemeye imkân sağlayan bir yöntemdir (Miles ve Huberman, 1994). En önemli özelliği, araştırmacıya özel bir durum veya olay üzerinde yoğunlaşarak araştırılan problemin bir yönünü derinlemesine olarak kısa sürede tanımlama ve açıklayabilme fırsatı sunmasıdır (Çepni, 2007). Aynı zamanda, araştırmada “yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği” (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılmış olup, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin algıları ve düşünceleri yapılan görüşmeler ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde öğrenim görmekte olan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, evrenden “amaçsal örnekleme yöntemi” (Karasar, 2005) ile seçilen üç liseden, her bir liseden 8’er (her sınıftan 2’şer) öğrenci olmak üzere, toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemenin seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak farklı tür okullarda (fen lisesi, anadolu lisesi, meslek lisesi) öğrenim gören öğrenciler örnekleme seçilmeye çalışılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Örneklemeye dâhil edilen öğrencilerin seçiminde, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin yüksek kaygıya sahip olma durumları göz önünde bulundurulmuştur. Yabancı dil öğrenmeye ilişkin yüksek kaygıya sahip olan öğrencilerin belirlenmesinde, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Aydın (1999) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği”nden (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) yararlanılmıştır. Örneklemeye seçilen bu üç liseden toplam 150 öğrenciye “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) uygulanmış ve ölçekten elde edilen sonuçlara göre en yüksek düzeyde yabancı dil öğrenme kaygısına sahip olan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik nitelikleri (Bkz. Tablo 1) incelendiğinde, bu öğrencilerin; %50’sinin (n=12) kız, %50’sinin (n=12) ise erkek, %25’inin (n=6) 9. sınıfta, %25’inin (n=6) 10. sınıfta, %25’inin 11. sınıfta ve yine %25’inin 12. sınıfta, %33.3’ünün (n=8) fen lisesinde, %33.3’ünün (n=8) anadolu lisesinde ve yine %33.3’ünün de meslek lisesinde öğrenim görüyor olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmaya seçilen öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türleri bakımından örnekleme eşit sayıda seçilmelerine çalışılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubu ve Özellikleri

		Öğrenciler	
		%	n
Cinsiyet	Erkek	50	12
	Kız	50	12
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	25	6
	10. Sınıf	25	6
	11. Sınıf	25	6
	12. Sınıf	25	6
Okul Türü	Fen Lisesi	33.3	8
	Anadolu Lisesi	33.3	8
	Meslek Lisesi	33.3	8

Veri Toplama Süreci

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarına sebep olan faktörleri incelemeye yönelik olarak "yarı-yapılandırılmış görüşme formu" (semi-structured interview form) oluşturulmadan önce, ilgili alanyazında yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin araştırmalarda kullanılan bazı sorular ve ölçekler incelenmiştir (Aida, 1994; Akpur, 2005; Aydın ve Zengin, 2008; Aydın, 1999; Batumlu, 2006; Campbell ve Ortiz, 1991; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999; Crookall ve Oxford, 1991; Çelebi, 2009; Daly, 1991; Dalkılıç, 2001; Ganschow ve Sparks, 1996; Gardner, Day ve MacIntyre, 1992; Gülsün, 1997; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre, 1995; MacIntyre ve Gardner, 1989, 1991, 1994; Onur, 2003; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Price, 1988, 1991; Riasati, 2011; Sargül, 2000; Sertçetin, 2006; Von Wörde, 1998; Young, 1990, 1992). Bu alanyazın taraması sonucunda, araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında görüşme formu hazırlanmış ve form eğitim bilimleri alanında uzman toplam iki öğretim üyesine incelettirilerek, onların görüş ve önerileri doğrultusunda son haline getirilmiştir. Araştırma kapsamında her öğrenciye açık uçlu toplam on adet soru sorulmuştur. Ayrıca, toplanan verilerin araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacağı öğrencilere belirtilerek, soruları tam bir güven içinde yanıtlayabilmeleri için isimlerini belirtmemeleri istenmiş ve tüm görüşlerini içlerinden geldiği gibi ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına sorular aynı sıra ile sorulmuş ve görüşme

sorularına verdikleri cevaplarda bir sınırlama yapılmamıştır. Böylece, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin açıklamalarına ve görüşme konusundaki betimlemelerine olanak sağlanmıştır. Görüşmeler araştırmaya katılan öğrencilerle yüz yüze yapılmış olup, her öğrenci ile görüşme yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda toplanan veriler, betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki şekilde çözümlenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmadaki veriler "içerikanalizi" tekniği ile çözümlenmiştir. Temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır. Bu araştırmanın verilerinin içeriğinin analizinde dört aşamalı olan nitel içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008): *i.* verilerin kodlanması, *ii.* temaların bulunması, *iii.* verilerin kodlara ve temalara göre organize edilmesi ve tanımlanması, *iv.* bulguların yorumlanması. Görüşme notlarının hangi öğrenci tarafından gerçekleştirildiğini belirleyebilmek için, araştırmacı tarafından dipnot kullanılmıştır. Görüşme notları tırnak içerisinde verilmiş ve daha sonra köşeli parantez [] içinde görüşmenin hangi öğrenciye ait olduğu belirlenmiştir. Köşeli parantez [] içinde, sırasıyla öğrencinin araştırmadaki sırası, cinsiyeti, sınıf düzeyi ve okul türü kısaltılarak

verilmiştir. Örneğin, araştırmada tırnak içinde verilen [Ö-6/E/9/FL] kodu, araştırmada sırası 6, cinsiyeti erkek, sınıf düzeyi 9 ve okul türü fen lisesi olan öğrenciyi göstermektedir.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka eğitim bilimleri uzmanı ayrı ayrı yazılı verileri kodlamışlardır. Araştırmacı ile birlikte bir eğitim bilimleri uzmanı, görüşme tutulan notları birbirlerinden bağımsız bir şekilde kodlamışlardır. Daha sonra yapılan bu kodlamalar karşılaştırılmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenirlilik hesaplama formülü [Güvenirlilik= Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı x 100] kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi % 94 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994), veri analizi açısından güvenirliliğin sağlandığı kanısına varılmıştır. Araştırmacı ve eğitim bilimleri alanında bir uzman tarafından yapılan kodlamalarda uyum gösteren kodlar temalara ulaşmada temele alınmıştır. Araştırmada dış güvenirlilik çalışması kapsamında veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma süreçleri açık bir biçimde anlatılmış, iç güvenirlilik kapsamında ise toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla, herhangi bir yorum katmadan doğrudan sunulmuştur.

Araştırma verilerinin geçerliliğini sağlayabilmek için, araştırmada bulguların verilmesinde çalışmanın yapıldığı ortamdan bağımsız hareket edilmemiştir. Bulgular önce alıntılarla tanımlanmış, daha sonra yorumlanmıştır. Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve her bir temanın birbiriyiletutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı alandan bir uzmanın görüşleri alınarak kontrol edilmiştir. Ayrıntılı veri elde edilmesi ve verilerin teyidinin sağlanması amacıyla veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Diğer yandan, katılımcı teyidi tekniği kullanılarak, tutulan notlar görüşmelerin sonunda öğrencilere gösterilmiştir. Aynı zamanda, oluşturulan görüşme formunun "kapsam geçerliliği" biri öğretim üyesi, diğeri ise eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretmen olmak üzere

toplam iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu bağlamda, uzmanlara taslak formun her bir boyutuna ilişkin olarak "uygun", "uygun değil" ve "geliştirilmesi gerekir" ölçütlerine göre değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen veriler doğrultusunda, her bir maddenin Kendall's tau uyum katsayısı hesaplanmış ve genel olarak boyutların ortalama korelasyon katsayısı 0.71 olarak hesaplanmıştır. Görüşme formunun, çalışmada uygulanmasından önce 5 öğrenci üzerinde pilot uygulaması gerçekleştirilerek, formun işler durumda olup olmadığı sınanmıştır. Yapılan analize göre, görüşme formunun işler durumda olduğu sonucuna varılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırma sonunda öğrencilere sorulan sorulara ilişkin olarak temalar altında verilerek sunulmuştur.

Tema 1: Konuşma Etkinlikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin tümü (n=24), yabancı dil derslerinde konuşma etkinliklerinin kendilerinde kaygı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma etkinliklerinin yabancı dil derslerinde kendilerinde kaygı oluşturduğunu belirten öğrencilere ait bazı görüşler şu şekilde gerçekleşmiştir.

"Ne zamanki İngilizce dersinin zamanı gelir ve öğretmenimiz bize dersle ilgili sorular sorar, bende de heyecan başlar. Aslında sorulara kafamda cevap bulabiliyorum, ama iş konuşmaya gelince heyecandan tıkanıyorum" [Ö-7/K/10/AL].

"İngilizce dersi benim için çok kaygı ve endişe verici olmuştur her zaman. Bilmiyorum neden, ama zannedersen konuşma etkinliğinden kaynaklanıyor" [Ö-12/E/10/ML].

"Gramer [dilbilgisi] biliyorum, cümle kurabiliyorum, okuduğumu aşağı-yukarı anlayabiliyorum, ancak konuşamıyorum. Konuşmaya başladığımda kekeleye başlıyor ve cümleleri toparlayamıyorum" [Ö-3/E/9/ML].

"İngilizce derslerini normalde çok severim, ama öğretmenimiz bizi kaldırıp bir şeyler sorduğunda heyecandan hiç bir şey söyleyemiyorum... İngilizce konuşmayı çok zor ve heyecanlandırıcı buluyorum" [Ö-16/E/11/FL].

"İngilizce dersinde konuşmak, benim için çok endişe verici. Yanlış bir şey söylerim, alay ederler diye istediğim şeyleri söyleyemiyorum. Okuldan çıktığımda eve giderken bazen kendi kendime İngilizce konuşuyorum çok güzel, ama derste olmuyor ne yazık ki" [Ö-23/K/12/AL].

"İngilizce konuşmak bende baskı oluşturuyor. Bilmiyorum, ama korkuyorum konuşmaya, daha doğrusu çekiniyorum konuşmaya. Kelimeleri yanlış söylerim, söyleyeceğim kelimeler aklıma gelmezse diye çok heyecanlanıyorum, çok korkuyorum" [Ö-1/K/9/FL].

"Öğretmenimizin dersle ilgili sorduğu sorular karşısında çok heyecanlanıyorum. Donup kalıyorum sorular karşısında, rezil olduğumu hissediyorum. Bu, tek bende yok aslında, tüm sınıfta var diyebilirim. Çok az sayıda arkadaşım heyecanlanmıyor" [Ö-15/K/11/AL].

Çalışmaya katılan öğrencilerin "konuşma etkinlikleri" temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin genellikle yabancı dil derslerinde konuşma etkinliklerinde heyecanlandıkları ve bundan kaygı duydukları görülmektedir. Öğrenciler, derslerde hata veya yanlış yapmaktan korktuklarını, öğretmenlerinin soruları karşısında cevapsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, dilbilgisi (gramer), okuma, vb. etkinliklerde iyi olduklarını ve bunlardan kaygı duymadıklarını belirtmelerine karşın, yabancı dil derslerinde konuşma etkinliklerinde sebebini tam olarak bilemedikleri bir kaygı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Tema 2: Dinleme Etkinlikleri

Araştırma katılan öğrencilerden, oldukça fazla bir sayıdaki öğrenci grubu (n=22) ise, yabancı dil derslerindeki dinleme etkinliklerinin kendilerinde kaygı yaratan bir faktör olduğunu

dile getirmişlerdir. Yabancı dil derslerindeki dinleme etkinliklerinin kendilerinde kaygı yaratan bir faktör olduğunu dile getiren bu öğrencilerin bazılarına ilişkin görüşler şu şekilde gerçekleşmiştir.

"Dinleme etkinlikleri bende çok fazla endişe yaratıyor... Yani, dinlediğini anlayamazsanız, cevap da veremiyorsunuz. CD'deki konuşmalar o kadar hızlı ki, hiçbir şey anlayamıyorum. Öğretmenimiz, artık dersin sonunda kendisi açıklamak zorunda kalıyor söylenenleri..." [Ö-4/K/9/AL].

"Ben, genelde okuduğumu anlayan bir öğrenciyim. Konuşmada da fena sayılmam, ama dinlediğimi anlamayınca, neye, ne şekilde cevap vereceğimi bilemiyorum. Dinleme için, yeterli kelime haznem var diye düşünüyorum, ama artık nedendir bilemiyorum ama dinlediklerimi anlayamıyorum. Bu da bende kaygı yaratıyor diyebilirim" [Ö-6/E/9/FL].

"Benim için dinlediğimi anlamamam kadar kötü bir şey yoktur İngilizce derslerinde... Bazı arkadaşlarım derste kalkıp bir şeyler söylüyorlar, konuşuyorlar bazı konular hakkında. Öğretmenimizle beraber bir şeyler konuşuyorlar, ama hiçbirisini anlayamıyorum. Dersten sonra, derste ne oldu, ne konuştular diye diğer arkadaşlarıma soruyorum; bu çok utanç verici... Bunu yenmek için ne yapmam lazım bilmiyorum" [Ö-11/K/10/AL].

"Derslerde, öğretmenimiz bizi söz hakkı almıyoruz diye eleştiriyor. Aslında haksız da değil hani... Ama, dersten hiçbir şey anlamıyoruz ki... Öğretmenimiz sürekli İngilizce konuşuyor, sanki biz hepsini anlıyormuşuz gibi... Dersi anlamamak beni çok üzüyor, çok kaygılandırıyor... Sonra çok mutsuz oluyorum... Dersi anlamayınca da, derste başarısız oluyorum, anlasam belki de başarılı olabilirim" [Ö-17/K/11/ML].

"Öğretmenimiz, derslerde genellikle İngilizce konuşur ve çok hızlı konuşuyor. Ben ve bildiğim pek çok

arkadaşım konuşulanları anlamıyoruz. Öğretmenimiz derste bizi kaldırıp bir şey de sordu mu, orda bittik demektir. Sonra adımız 'bilmiyor'a çıkıyor... Derslerde konuşulanları, yani dinlediklerimi keşke anlayabilseydim, o zaman belki daha farklı olabilirdi" [Ö-12/E/10/ML].

Çalışmaya katılan öğrencilerin, "dinleme etkinlikleri" temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil derslerinde konuşulanları/dinlenenleri anlayamamalarının onlarda kaygı yarattığı görülmektedir. Öğrenciler, derste arkadaşlarından ve öğretmenlerinden duyduklarını ve kaset, CD gibi materyallerden dinlediklerini anlayamadıklarını, bunun da kendilerinde kaygı yarattığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğrenciler, sınıfta öğretmenlerinin sürekli olarak İngilizce konuşmaya çalıştığını, ancak kendilerinin bu konuşulanları anlayamadıklarını, bunu da kendilerinde bir kaygı sebebi olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışmadaki bazı öğrenciler, dersteki başarısızlıklarını ise derslerde sürekli olarak İngilizce konuşmalara ve bu konuşmaları anlayamamalarına bağlamışlardır.

Tema 3: Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Araştırma katılan öğrencilerin yarısının (n=12) ifade etmiş olduğu görüşlere göre, öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısını oluşturan temel faktörlerden birini de derslerde kullanılan "öğretim yöntem ve teknikleri" teşkil etmektedir. Öğrenciler, yabancı dil derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin kendilerinde kaygı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Yabancı dil derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin kendilerinde kaygı oluşturduğunu ifade eden bazı öğrencilerin görüşleri şu şekilde gerçekleşmiştir.

"Öğretmenimiz sürekli olarak matematik anlatır gibi, şuna şu gelir, buna bu gelir şeklinde ders anlatıyor. Açıkçası, bu bende kaygı oluşturuyor. Bunları ezberleyemiyorum, yazılı zamanı ise sınavdan bir gün önce ezberleyip, sınava giriyorum, o da şansa artık..." [Ö-22/K/12/ML].

"Derslerde çok sıkılıyorum... Yani, bir de öğretmenimizin ders anlatım şekli beni daha fazla sıkıyor. Bütün

bunları nasıl ezberlerim diye düşünüyorum... Yani, benim şimdi bütün bunları ezberlememin imkânı yok. Arkadaşlarımın çoğunu yazılılar öncesinde matematik, fen bilgisi formülü ezberler gibi İngilizce gramer yapısı ezberlediklerini görüyorum" [Ö-18/E/11/AL].

"Derslerde çok mutsuzum... Hiç bir şeyi anlamıyorum; ne konuşulanları, ne dinlediklerimi, ne de öğretmenimizin tahtaya yazdığı dilbilgisi yapılarını... Dersten hiçbir şey anlamadığım için çok kaygılanıyorum acaba başarısız olursam diye. Dersten bir şey anlamadığım gibi, dersi de artık sevmemeye başlıyorum. Öğretmenimiz keşke daha güzel öğretseydi... Daha farklı, değişik şeyler kullansaydı öğretmek için. Keşke çizgi filmler falan izleyerek öğrenseydik İngilizceyi" [Ö-10/K/10/FL].

"Yani, ben çizerek, boyayarak, dinleyerek, izleyerek İngilizce öğrenmeyi yeğledim. Keşke öğretmenimiz bize nasıl öğrenmek istediğimi sorsaydı baştan. Biz bu şekilde öğrenmeyi sevmiyoruz. Öğretmenimiz sınava gireceksiniz diyor, bunları ezberlemelisiniz diyor, ama çok mutsuz oluyorum, derslerden çok korkuyorum artık, hiçbir şey anlamıyorum. Hiç keyif de almıyorum derslerden... Keşke, gerçekten İngilizce güzel ve değişik yollarla öğrenebilseydik" [Ö-5/K/9/ML].

"İngilizce derslerinde hiç mutlu değilim. Mahallede bir arkadaşım X anadolu lisesine gidiyor. Onların öğretmenleri onlara çizgi film, film izleterek, interneti kullanarak İngilizce öğretiyormuş. Biz hiç böyle şeyler yapmıyoruz. Öğretmenimiz hep tahtaya bir şeyler yazıyor, bizden de yazmamızı istiyor. Kelimeleri 5 kere, 10 kere defterimize yazdırıyor. O kadar fazla kelime yığıyor ki defterimize, bunların hepsini ezberlemek zorunda kalıyoruz. Ezberlemezsek sınavda başarılı olamayız. Böyle yapmak beni çok korkutuyor, hiç sevmiyorum böyle yapmayı, ama mecburuz" [Ö-8/E/10/ML].

Çalışmaya katılan öğrencilerin, "öğretim yöntem ve teknikleri" temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler sınıfta

öğretmenlerinin tek düze öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarının kendilerinde kaygı yarattığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, sınıflarında genellikle düz anlatım yöntemine dayalı tekniklerin (dilbilgisi-çeviri tekniği gibi) kullanıldığını, bunlara dayalı öğretimden yabancı dili öğrenemediklerini, bunun da kendilerinde kaygıya sebep olduğuna ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, yabancı dil derslerinde kendilerine nasıl öğrenmek istediklerinin sorulmasını, derslerde daha çok çizgi film izleme, boyama yapma, müzik dinleme, vb. etkinlerin kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Tema 4: Hata Yapma Korkusu

Araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi (n=24), yabancı dil derslerinde hata yapmaktan korkmanın kendilerinde kaygıya sebep olduğunu dile getirmişlerdir. Yabancı dil derslerinde hata yapmaktan korkmanın kendilerinde kaygıya sebep olduğunu dile getiren öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekilde gerçekleşmiştir.

"İngilizce derslerinde hata yapmaktan çok korkuyorum... Yani, yanlış bir şey söylerim, komik söylerim diye çok korkuyorum. Zaten böyle olduğunda herkes hemen gülmeye başlıyor. 'O öyle değil ki...' diye başlayan şeyleri hemen söylemeye başlıyorlar" [Ö-6/E/9/FL].

"En çok korktuğum şey, tabii ki hata yapmak. Bu en çok korktuğum şey. Derslere gerçekten çok katılmak istiyorum, ama bu hata yapma korkusu benim derse katılmamı engelliyor..." [Ö-11/K/10/AL].

"İngilizce derslerinde o kadar çok heyecanlanıyorum ki, ya hata yaparsam, söyleyemezsem, aklıma gelmezse diye çok korkuyorum. O yüzden derste kalkmak istemiyorum, soruların cevabını bilsem bile..." [Ö-1/K/9/FL].

"Benim için İngilizce dersleri boş geçiyor. Zaten hiçbir şey anlamıyorum. Bir de kalkıp yanlış bir şey söylesem, bu kez belki yazılılarda da bu beni kötü etkileyecek..." [Ö-14/K/11/FL].

"Yani, öğretmenimizin hatalarımızı hemen görüp bunları düzeltmeye gitmesi bence iyi değil. Zaten derslerde heyecanlanıyoruz, bir de bu şekilde yapılması-tıpkı çocuklara davranıldığı gibi, bizi daha da heyecandırıyor ve hata yapmamıza sebep oluyor" [Ö-21/E/12/AL].

"...Yanlış yaparım çoğu arkadaşımda olduğu gibi bende de var. Bilmiyorum, bu neden var, ama yine de hata yapma korkusundan pek derslere katılmak istemiyorum. Yanlış yaparsam dünyanın tabii ki sonu değil, ama bir yanlış sanki dünyanın sonu gibi geliyor. En iyi hiç derse kalkmayıp, yanlış yapmamak" [Ö-8/E/10/ML].

"Öğretmenimiz, bizi çok uyardı, yanlış yapmanız halinde bir sorun olmaz falan diye, ama ben yine de kalkmak istemiyorum derslerde, korkuyorum. Gülünç duruma düşmek beni çok endişelendiriyor. Bir hata da herkes size güler. Öğretmenimiz hata yapanlara gülenlere kızıyor, ama yine de bu benim derse kalkma ve sorulara cevap verme isteğimi, motivasyonumu artırmıyor" [Ö-4/K/9/AL].

"Ben, normalde az da olsa derslere parmak kaldırarak sorulara cevap veren bir öğrenciyim, ama öğretmenimiz her hata yapışımızda bizleri uyarır. Bu, bende hem kaygı, hem de heyecan yaratır, bir daha da derse kalma isteğim kalmaz. Arkadaşlarımız önünde çocukmuş gibi hatamın düzeltilmesi beni hiç mutlu etmez, daha da kaygılandırır" [Ö-21/E/12/AL].

Çalışmaya katılan öğrencilerin "hata yapma korkusu" temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil derslerinde hata yapmanın kendilerinde kaygı oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, yabancı dil derslerinde hata yaptıklarında gülünç duruma düştüklerini, bu sebeple arkadaşlarının kendilerine güldüklerini ve yanlış bir şeyler söyleme ihtimallerinin kendilerinde kaygıya sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini hata yaptıklarında hemen uyardığını, hatalarını

hemen söylediğini ve bunları düzelttiğini, ancak kendilerinin bundan mutlu olmadıklarını ve kaygı duyduklarını belirtmişlerdir.

Tema 5: Öğrenme Çevresi

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (n= 22), yabancı dil öğrenme çevresinin, dolayısıyla sınıfların kendilerinde dil öğrenme kaygısına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Yabancı dil öğrenme çevresinin kendilerinde dil öğrenme kaygısına sebep olduğunu ifade eden bazı öğrencilerin görüşleri şu şekilde gerçekleşmiştir.

"İngilizce öğrendiğimiz sınıflarımız, diğer dersleri gördüğümüz sınıflarla aynı. Çok resmi bir ders şeklinde geçiyor İngilizce dersleri. Matematiğin verdiği korkuyu, kaygıyı İngilizce de veriyor bu ortamlarda. Ben, İngilizce derslerinin daha farklı ortamlarda olmasını isterdim. Arkadaşlarımızla arka arkaya oturduğumuz sınıflarda İngilizce öğrenmek hiç eğlenceli olmuyor" [Ö-1/K/9/FL].

"Gerek sınıflarımız, gerekse de sınıflarda İngilizce öğrenimi bana hiç uygun gelmiyor... Hem sınıflarımız çok monoton, hiç heyecan vermiyor, aksine kaygılandırıyor, hem de sınıflarda arkadaşlarımız İngilizce derslerinde çok acayip davranıyorlar. Hata yapana gülüyorlar" [Ö-11/K/10/AL].

"...Bana göre, İngilizce en iyi arkadaşlarıyla konuşarak öğrenilir, değil mi? Sınıflarımız zaten belli, ne bir poster, ne bir televizyon, ne bir renkli materyaller... Hiçbir şey yok... Soğuk, donuk sınıflarımız var, korkutucu... Böylesi bir ortamda kim İngilizce öğrenmek ister ki? Bu sınıflar insanda öğrenme isteği de bırakmıyor. Çok kötü oluyor böyle ortamlar. Diğer derslerde böylesi sınıflar neyse, ama özellikle İngilizce sınıflarının bence daha sevimli, renkli olması gerekir" [Ö-16/E/11/FL].

"İngilizce derslerine de, sanki diğer derslere giriyormuşuz gibi oluyor. Hiç sevmiyorum, mutsuz oluyorum. İstemeyerek giriyorum bu sınıflara, ben de aşırı kaygı oluşturuyor. Ne bileyim, keşke şu yan sınıf gibi sıra biçimlerimiz

yuvarlak falan olsaydı. Bizim öğretmenimiz buna izin vermiyor, çok konuşurmuşuz öyle..." [Ö-8/E/10/ML].

"Ben böyle sınıflarda İngilizce öğrenmeyi hiç sevmiyorum, öğrenme isteğim de kalmıyor. Yani, bu ders bir matematik gibi korkutucu olmamalıydı, daha eğlenceli olmalıydı. Boyayarak, çizerek, izleyerek, müzik dinleyerek öğrenmeliydik bence. Ama ne yazık ki, böyle şeyler bizim sınıflarımızda asla yok" [Ö-6/E/9/FL].

"Sınıflarımızda hiçbir şey yok; ne bir televizyon, ne de bir CD çalar mesela... Düz ders işliyoruz. İngilizce dersi gelmesin diye dua ediyorum, o kadar çok sıkılıyorum ki bu dersten... Önümüzde kitaplar, öğretmenimiz tahtaya bir şeyler yazıyor ve biz bu yazılanları ezberlemek zorundayız, bu çok sıkıcı ve kaygı verici. Keşke daha güzel ortamlarda İngilizce öğrenebilseydik, belki o zaman daha korkusuz bir şekilde İngilizce öğrenebilirdik" [Ö-15/K/11/AL].

Çalışmaya katılan öğrencilerin, "öğrenme çevresi" temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil öğrenme çevresinin (ortamının), dolayısıyla sınıflarının kendilerinde kaygı yarattığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler, sınıflarının renksiz, monoton, sıkıcı olduğunu, aksine bu sınıfların daha renkli olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, böylesi sınıflarda yabancı dil öğrenmenin kendilerinde korku ve kaygı yarattığını ve yabancı dil öğrenme isteklerini de olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Tema 6: Öğretmen Tutumları

Araştırmaya katılan öğrencilerden azımsanmayacak sayıda bir grup öğrenci (n=18), öğretmen tutumlarının kendilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen tutumlarının kendilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı oluşturduğunu dile getiren bazı öğrencilerin görüşleri şu şekilde gerçekleşmiştir.

"...Öğretmenimiz derslerde çok katı ve kuralcı. 'Şu şöyledir, bu böyledir...' dediğinde tamamdır, artık

sorgulanamaz. Öğretmenimizin derste takındığı tavırlar ve tutumlar ben de gerçek anlamda kaygı oluşturuyor, korkuyorum dil öğrenmeye" [Ö-11/K/10/AL].

"Öğretmenimiz, herkes tarafından sevilen birisidir, ancak dersteki sıkı tutumu (örn., kimse konuşmasın, yerinizden kalkmayın, izin istemeyin, vb.) beni korkutuyor, İngilizce öğrenme isteğim kalmıyor. Mesela arkadaşıma bir gün dersle ilgili bir şey sorduğumda bana çok kızmıştı, bu da bene İngilizce öğrenme isteğimi azalttı" [Ö-5/K/9/ML].

"Öğretmenimiz, ders gelir, dersini anlatır ve gider. Hiç kimseyle sohbet etmez, konuşmaz, bize de derste, dersle ilgili bile olsa konuşmamıza izin vermez. Açıkçası, öğretmenimizin bu tavrı ben de kaygı oluşturmuyor desem yeridir. Dersi öğrenmeye ilgim ve isteğim kalmıyor" [Ö-21/E/12/AL].

"Öğretmenimizin kendine göre kuralları var ve bunları asla yıkamazsınız. Yani, derste rahat olamıyoruz. Hiç bir şeye izin verilmiyor. Böylesi bir ortamda zaten olan İngilizce kaygım, daha da artıyor" [Ö-15/K/11/AL].

"Öğretmenimiz dersi hep ön sıradaki arkadaşlarımızla işliyor, bize hiç bakmıyor. O arkadaşlarımızın İngilizcesi iyi sayılır, ondan herhalde... Bizim gibi arka sırada oturanlar pek dersle ilgilenmiyor gözüküyorlar, ama aslında öyle değil. Dersi anlamıyoruz, ondan. Ancak, öğretmenimizin bu şekilde davranışları bizi dersten daha da soğutuyor ve derse katılma isteğimizi azaltıyor. Bu derste parmak kaldırmaya bile korkuyorum" [Ö-20/E/12/ML].

Çalışmaya katılan öğrencilerin, "öğretmen tutumları" temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak öğretmenlerinin dersteki davranış ve tutumlarından kaygı duydukları görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin katı tutum, davranış ve kurallarından dolayı yabancı dil derslerinde kaygı duyduklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler,

sonuçta öğretmen tutumlarının yabancı dil derslerinde kendilerinde kaygı oluşturan önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Tema 7: Sınavlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını (n=21), yabancı dil derslerinde yapılan sınavların kendilerinde kaygı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Yabancı dil derslerinde yapılan sınavların kendilerinde kaygı oluşturduğunu ifade eden bazı öğrencilerin görüşleri şu şekilde gerçekleşmiştir.

"İngilizce derslerinde de, diğer derslerde olduğu gibi sınavlar yapılıyor, ama bence yabancı dil çok başka bir şey... Dil öğrenmek isteğe bağlı olmalı. Zaten öğrenilmesi zor olan bir ders, bir de sınavların yapılması bende kaygıyı bir kat daha artırıyor" [Ö-17/K/11/ML].

"Derste yapılan sınavlar, bende olumsuz anlamda heyecan yaratıyor. Ne yapacağımı bilemiyorum. Sınavlardan bir gün önce akşam heyecandan yatamıyorum bile diyebilirim. Bu derste başarısız olsam çok mu bir şey değişir, hayır... Ama yine de insan başarısız olmak istemiyor" [Ö-4/K/9/AL].

"İngilizce dersini severim, ama yazılıları olmasa daha iyi olurdu diyebilirim. Sebebini bilmiyorum, ama diğer derslerin sınavlarından daha ziyade bu dersin sınavlarından daha fazla endişe duyuyorum, çünkü diğer dersleri kitaptan okuduğumda ya da bir arkadaşıma sorduğumda halledebiliyorum, ama İngilizce o şekilde olmuyor. Zaten sınıfta çoğu bu dersi anlamıyor. Kitaptan hiçbir şey anlamıyorum, sınıftaki arkadaşlarımda anlamadığı için onlara da soruyorum" [Ö-9/E/10/FL].

"...Aslında her derste sınav olmalı, ama ben şahsen İngilizce gibi derslerde sınav olmasını istemezdim. İngilizceyi herkes başaramayabilir, bu bir yetenek gibi bir şey... O yüzden, ben bu derste yeteneğim olmadığını düşünüyorum ve bu derste yüksek kaygı duyuyorum. Bir de üstüne üstlük sınavlar, bu derse yönelik kaygımı daha da artırıyor... Diğer derslerim iyi sayılır,

ama İngilizcem iyi değil. Diğerlerinde başarılı olup da, bu dersten kalmak çok üzüntü verici...” [Ö-7/K/10/AL].

“İngilizce dersinin sınavlarında çok heyecanlanıyorum. Elim ayağım birbirine dolaşiyor; ya bilmediğim kelimeler çıkarsa, ya cümleleri anlayamazsam, ya yanlış yazarsam, vb. durumlarla karşılaşıyorum sınavlarda. Anlayacağınız sınavlar olmasaydı, belki İngilizce dersinde duyduğum kaygı daha düşük olabilirdi. Bu derse de çalışmak gerekiyor, sonuçta zorunlu, sonunda dersten kalmak var. Bir de bu dersin saati de yüksek, az değil” [Ö-2/E/9/AL].

“Evet, sınavlar... Bende temel kaygı sebebi sınavlar İngilizce derslerindeki... Zaten bu dersi başarmakta zorluk çekiyorum, bir de sınavlar olduğunda iyice her şey karışıyor, içinden çıkılmaz bir hal alıyor” [Ö-17/K/11/ML].

“Dersteki sınavlar ve quizler [kısa sınavlar] beni çok korkutuyor... Sınavlar neyse de, bu quizleri öğretmenimiz hiç haber vermeden yapıyor, sınav saati afallayıp kalıyorum, elim ayağım birbirine dolaşiyor. Bu dersi sevsem bile, sevgim sırf bu sınavlardan dolayı kalmıyor” [Ö-1/K/9/FL].

Çalışmaya katılan öğrencilerin, “sınavlar” temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil derslerinde yapılan sınavlardan dolayı ciddi kaygı durumları yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler, temelde derste zorlandıkları, ancak yine de sevdiklerini ifade etmişler, fakat yapılan sınavların bu derse karşı sevgilerini azalttığını ve kaygılarını artırdığını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, sınavların varlık sebebini kabul etmekle birlikte, yabancı dil derslerinde yapılan sınavların diğer derslerde yapılan sınavlardan daha fazla kendilerinde kaygı yarattığını ifade etmişlerdir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Temel amacını, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörlere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi olan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler kendilerinde yabancı dil

öğrenmeye ilişkin kaygı oluşturan faktörleri; *i.* konuşma etkinlikleri, *ii.* dinleme etkinlikleri, *iii.* öğretim yöntem ve teknikleri, *iv.* hata yapma korkusu, *v.* öğrenme çevresi, *vi.* öğretmen tutumları ve *vii.* sınavlar şeklinde dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin “konuşma etkinlikleri” temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin genellikle yabancı dil derslerinde konuşma etkinliklerinde heyecanlandıkları ve bundan kaygı duydukları görülmektedir. Öğrenciler, derslerde hata veya yanlış yapmaktan korktuklarını, öğretmenlerinin soruları karşısında cevapsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, dil bilgisi (gramer), okuma, vb. etkinliklerde iyi olduklarını ve bunlardan kaygı duymadıklarını belirtmelerine karşın, yabancı dil derslerinde konuşma etkinliklerinde sebebini tam olarak bilemedikleri bir kaygı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılma durumları zorunlu olduğunda, bunun öğrencilerde korku, kaygı ve hatta panik gibi duygulara yol açtığını dile getirmişlerdir. Daly (1991) ise, yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılma durumları zorunlu olduğunda, sanki yılanlardan, yükseklikten ve asansörlerden korktukları gibi korku ve kaygıya kapıldıklarını ifade etmektedir. Aydın (1999), Çelebi (2009), Riasati (2011) ve Von Wörde de (1998) yapmış oldukları araştırmalarda, yabancı dil öğrenmede öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılma durumlarının kaygıya sebep olan faktörlerden birisini teşkil ettiği sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda, ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılma durumlarının zoraki olduğu durumlarda, bunun öğrencilerde kaygı gibi olumsuz duygulara sebep olduğu görülmektedir (Koch ve Terrell, 1991; Price, 1988, 1991; Young, 1990, 1992). Yabancı dilde pek çok etkenin kaygıya sebep olabilmesinin yanı sıra, özellikle konuşma gibi becerinin kullanılması durumu daha yüksek düzeyde kaygıya neden olabilmektedir (Andrade ve Williams, 2009; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Liu ve Jackson, 2008; MacIntyre ve Gardner, 1994).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “dinleme etkinlikleri” temasına ilişkin görüşleri

incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil derslerinde konuşulanları/dinlenenleri anlayamamalarının onlarda kaygı yarattığı görülmektedir. Öğrenciler, derste arkadaşlarından ve öğretmenlerinden duyduklarını ve kaset, CD gibi materyallerden dinlediklerini anlayamadıklarını, bunun da kendilerinde kaygı yarattığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğrenciler, sınıfta öğretmenlerinin sürekli olarak İngilizce konuşmaya çalıştığını, ancak kendilerinin bu konuşulanları anlayamadıklarını, bunun da kendilerinde bir kaygı sebebi olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışmadaki bazı öğrenciler, dersteki başarısızlıklarını ise derslerde sürekli olarak İngilizce konuşmalara ve bu konuşmaları anlayamamalarına bağlamışlardır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, yabancı dilde pek çok etkenin kaygıya sebep olabilmesinin yanı sıra, özellikle dinleme gibi becerinin kullanılmasının daha yüksek düzeyde kaygıya neden olabildiği dile getirilmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1994; Zhang, 2013). Bu bağlamda, Young (1992) yapmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin öğrenme ortamında konuşulanları ve(ya) dinlenenleri anlayamamalarının kendilerinde ciddi anlamda kaygıya sebep olduğu sonucuna varmıştır. Yabancı dil öğrenme ortamındaki öğrenciler, dinlediklerini veya duyduklarını anlayamadıklarında ne yapacaklarını şaşırılmaktadırlar. Ne yapacaklarını bilemeyen öğrenciler ise sonucunda kaygıya düşecektir. Elde edilen bu sonuç, alanyazından elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermekte ve sonuçlar dinleme etkinliklerinin yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Çelebi, 2009; Dalkılıç, 2001; Daly, 1991; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Koch ve Terrell, 1991; Liu ve Jackson, 2008; Price, 1988, 1991; Riasati, 2011; Sertçetin, 2006; Young, 1990; Von Würde, 1998).

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “öğretim yöntem ve teknikleri” temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler sınıfta öğretmenlerinin tek düze öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarının kendilerinde kaygı yarattığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler, sınıflarında genellikle düz anlatım yöntemine dayalı tekniklerin (dilbilgisi-çeviri tekniği gibi) kullanıldığını, bunlara dayalı öğretimden yabancı dili öğrenemediklerini,

bunun da kendilerinde kaygıya sebep olduğuna ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, yabancı dil derslerinde kendilerine nasıl öğrenmek istediklerinin sorulmasını, derslerde daha çok çizgi film izleme, boyama yapma, müzik dinleme, vb. etkinliklerin kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler, öğretmenlerinin derslerde çok hızlı konuştuklarını da dile getirerek, bunun anlamayı zorlaştırdığını da sözlerine eklemişlerdir. Riasati (2011) ve Von Würde de (1998) yapmış oldukları araştırmalarda, yabancı dil öğrenme ortamlarında öğretim yöntem ve tekniklerinin tek düze kullanılmasının, öğretmenlerin hızlı ve çok fazla yabancı dilde konuşmalarının anlamayı zorlaştırdığını, dolayısıyla öğrencilerde kaygıya sebep olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin “hata yapma korkusu” temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil derslerinde hata yapmanın kendilerinde kaygı oluşturduğu görülmektedir. Öğrenciler, derslerde hata yapma korkusunun kendilerinde kaygı yarattığını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, yabancı dil derslerinde hata yaptıklarında gülünç duruma düştüklerini, bu sebeple arkadaşlarının kendilerine güldüklerini ve yanlış bir şeyler söyleme ihtimallerinin kendilerinde kaygıya sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini hata yaptıklarında hemen uyardığını, hatalarını hemen söylediğini ve bunları düzelttiğini, ancak kendilerinin bundan mutlu olmadıklarını ve kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Harmer’a (2001) göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yabancı dil derslerinde öğrencilerin hatalarını anında düzeltme eğilimi göstermektedir. Ancak, unutulmaması gereken bir husus var ki, o da öğretmenlerin öğrencilerinin her hatasını değil, yalnızca kritik hatalarını düzeltmeleri gerektiğidir. Öğretmenler, eğer öğrencilerinin sürekli olarak her hatasını düzeltme davranışı içerisine girerlerse bu durum, öğrencilerde hayal kırıklığı, yetersizlik gibi duyguların oluşmasına ve kaygı durumunu yaşamalarına yol açabilecektir. Gregerson (2003) ve Sertçetin (2006) yapmış oldukları çalışmalarda, yabancı dil sınıflarında hata yapma korkularından dolayı, öğrencilerin

derse mesafeli yaklaşıtları ve katılmakta isteksiz oldukları sonucuna varmışlardır. Aida (1994) ise, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde hata yapma korkusu yaşamaları durumunda, bunun onların derse katılmalarını, dolayısıyla başarılarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), Horwitz ve Young (1991), MacIntyre ve Gardner (1989), Samimy ve Rardin (1994) ve Young'a (1990) göre, yabancı dil öğrenme kaygısına sahip olan öğrencilerde motivasyon düşüklüğü, sonucunda ise başarısızlık görülebilmektedir. Riasati (2011) ve Von Wörde (1998) yapmış oldukları çalışmalarında, yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörlerden birini de öğretmenlerin hata düzeltme davranışlarının teşkil ettiğini ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, "öğrenme çevresi" temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil öğrenme çevresinin (ortamının), dolayısıyla sınıflarının kendilerinde kaygı yarattığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler, sınıflarının renksiz, monoton, sıkıcı olduğunu, aksine bu sınıfların daha renkli olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, böylesi sınıflarda yabancı dil öğrenmenin kendilerinde korku ve kaygı yarattığını ve yabancı dil öğrenme isteklerini de olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Riasati (2011) ve Von Wörde de (1998) yapmış oldukları araştırmalarda, öğrenme çevresinin öğrencilerde yabancı dil kaygısının oluşmasında önemli bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Buna göre, yabancı dil öğrenme çevrelerinin (ortamlarının) sahip olduğu fiziksel, psikolojik ve sosyolojik yapıların dil öğrenme kaygısı oluşumuna etki edebileceği söylenebilir. Young (1990, 1992) gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrenme çevrelerinin kaygıdan uzak ortamlar olması gerektiğini ifade etmiş ve yabancı dil öğrenme kaygısından uzak ortamların öğrencilerin kendilerini daha rahat hissedebilecekleri ortamlar olması gerektiğini dile getirmiştir. Twenge de (2000) yaptığı çalışmasında, öğrenme çevresine göre yabancı dil öğrenme kaygısının oluşma durumunu dikkate almış, öğrenme çevresinin öğrenciler açısından tehditkâr olması durumunda yabancı dil öğrenme kaygısının ortaya çıkma ihtimalinin daha fazla olduğunu saptamıştır. Bu anlamda,

yabancı dil öğrenme çevresinin öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak düzenlenmemesinin öğrencilerde dil öğrenme kaygısı oluşturabileceği söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin, "öğretmen tutumları" temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak öğretmenlerinin dersteki davranış ve tutumlarından kaygı duydukları görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin katı tutum, davranış ve kurallarından dolayı yabancı dil derslerinde kaygı duyduklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, sonuçta öğretmen tutumlarının yabancı dil derslerinde kendilerinde kaygı oluşturan önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bailey (1983) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin sınıf içerisinde sergilemiş olduğu davranışların birer kaygı kaynağı olduğunu tespit etmiştir. Von Wörde (1998) gerçekleştirdiği araştırmada, sınıf içi öğretmen davranışlarının yabancı dil öğrenme kaygısı sebeplerinden biri olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir bulgu, Riasati'nin (2011) yapmış olduğu araştırmanın bulguları arasında da görülmüştür. Price'a (1991) göre, öğretmenlerin sınıf içinde sergilemiş olduğu davranışlar öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı yaşama ya da yaşamamalarında önemli bir etkidir. Benzer bir biçimde Samimy ve Rardin (1994), öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin ilişki gösterdiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda Young (1990), öğretmenlerin sınıf içinde sıcak, sevecen ve cana yakın bir öğrenme ortamı oluşturabildikleri ve öğrencileriyle etkili iletişimler geliştirebildikleri ölçüde öğrencilerdeki yabancı dil öğrenme kaygısının düşeceği veya asgari bir seviyeye ineceğini dile getirmiştir.

Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin "sınavlar" temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, öğrencilerin yabancı dil derslerinde yapılan sınavlardan dolayı ciddi kaygı durumları yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler, temelde derste zorlandıklarını, ancak yine de sevdiklerini ifade etmişler, fakat yapılan sınavların bu derse karşı sevgilerini azalttığını ve kaygılarını artırdığını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, sınavların varlık sebebini kabul etmekle birlikte,

yabancı dil derslerinde yapılan sınavların diğer derslerde yapılan sınavlardan daha fazla kendilerinde kaygı yarattığını ifade etmişlerdir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, yabancı dil sınavlarının öğrencilerde kaygı yarattığı ifade edilmektedir (Aydın, 2013; Aydın ve Yeşilyurt, 2009; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; McIntyre ve Gardner, 1994; Önem, 2011; Öner ve Kaynak, 1986; Sertçetin, 2006). Sonuçta, gerek bu araştırmadan gerekse de ilgili alanyazından elde edilen bulgular, yabancı dil derslerinde yapılan sınavların öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısı oluşturmada bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Allright ve Bailey (1991) ve Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre, yabancı dil öğrenme kaygısının diğer derslerde yaşanan ders kaygılarından ayırıldığını düşünülmesi gerekmektedir. Genellikle yabancı dil öğrenimi sınıf ortamında gerçekleştiği için öğrenciler çok daha fazla endişeli olabilmektedirler. Çünkü bu ortamlarda yeni öğrendikleri dilin telaffuzu, dil yapısıyla ilgili bilgi eksiklikleri olduğundan dolayı rahatsızlık duyabilirler. Eğer öğrenciler dil öğrenme ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmezlerse, dile karşı etraflarında psikolojik bariyerler oluştururlar ve kaygı düzeyleri belli bir seviyenin üzerinde olursa bu durum dil öğrenme sürecinde oldukça önemli bir engel olarak ortaya çıkabilir (Littlewood, 1984). Campbell ve Ortiz'in (1991) aktardığına göre, yabancı dil öğrencilerinin muhtemelen yarısı dil öğrenme kaygısı yaşamaktadırlar. Krashen'e (1985) göre, öğrencilerin sahip oldukları dil öğrenme kaygısı, öğrencilerin dil edinimini de olumsuz olarak etkilemektedir. Bunun yanında, yabancı dil öğrenme kaygısının öğrencilerin dil edinimini olumsuz etkilemesinin yanı sıra, öğrencilerin kendine güven, öz-saygı, akademik risk alma ve yabancı dildeki yeterliğini de olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilebilir (Crookall ve Oxford, 1991). Yabancı dil öğrenme sürecinde dil öğrenme kaygısının oluşturabileceği tüm bu olumsuzluklar, sonuçta öğrencilerin yabancı dildeki akademik başarılarını da olumsuz bir biçimde etkileyebilecektir (Aida, 1994; Crookall ve Oxford, 1991; Çelebi, 2009; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Genschow ve Sparks, 1996; MacIntyre, 1995; MacIntyre ve Gardner, 1988, 1989, 1991, 1994; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Price, 1991, Trylong, 1987; Von Wörde, 1998; Young, 1991, 1992).

ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörlere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi olan bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler ileri sürülebilir. Araştırmada, öğrencilerin yabancı dil derslerindeki konuşma ve dinleme etkinliklerinden kaygı duydukları sonucuna varılmıştır. Buna göre, yabancı dil derslerinde öğretmenlerin konuşma ve dinleme etkinliklerinde öğrencilerini rahatlatmaları ve bu etkinliklere hazırlayıcı öğeleri (resim gösterme, film izletme, kukla oynatma, vb.) öğretme-öğrenme sürecinde işe koşmaları, öğrencilerdeki dil öğrenme kaygısını azaltabilir. Aynı zamanda, öğrencileri konuşma ve dinleme etkinliklerine aktif olarak katılmaya teşvik edici pekiştiricilerin verilmesi, ancak öğrencilerin bu etkinliklere katılmaya zorlanmamaları önem taşımaktadır. Araştırmada öğrenciler, yabancı dil derslerinde yaptıkları hataların sonuçlarının (öğretmenlerin bu hataları anında düzeltmeleri, arkadaşlarının olumsuz tepkileri, vb.) kendilerinde dil öğrenme kaygısı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerinin herhatasını değil, daha çok kritik davranışlara ilişkin hatalarını anında düzeltmeleri yerinde olacaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin hatalarını düzeltmeleri noktasında sevecen, hoşgörülü ve anlayışlı olmaları ve bu hataların yabancı dil öğrenme sürecinde gayet normal, sıradan ve öğrenmeye katkı sağlayıcı bir unsur olduğunu açıklamaları oldukça anlamlı görülmektedir. Yapılan çalışmada, aynı zamanda, öğretmen tutumlarının da öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısı oluşturan bir faktör olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin katı ve disiplinli tutumlarının öğrencilerde dil öğrenme kaygısı oluşturan bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Bu açıdan, öğretmenlerin yabancı dil öğrenme ortamlarının doğası gereği stres ve kaygı gibi faktörleri içerisinde barındırabileceği hususundan hareketle, öğretme-öğrenme sürecinde daha hoşgörülü, toleranslı, sevecen, teşvik edici, espritüel, cezadan kaçınan, cana yakın, vb. davranışlar sergilemeleri oldukça önemli görülmektedir. Çalışmada, yabancı dil öğrenme çevresinin de öğrencilerde dil öğrenme kaygısı oluşturan bir faktör olduğu saptanmıştır. Bu anlamda, yabancı dil öğrenme çevrelerinin okulun

imkânları ölçüsünde “yabancı dil öğrenme sınıfı” olarak ayrı bir öğrenme ortamı şeklinde oluşturularak, buraya dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve eğlenceli hale getirci materyallerin ve araç-gereçlerin konulması anlamlıdır. Sınıfların oturma düzeninin kilise tarzı şeklinde yapılandırılması yerine, yabancı dil öğrenmenin doğasına uygun olarak küme, U, çember, vb. öğrencileri birbirleriyle daha etkili iletişim ve etkileşim kurabilecekleri şekilde yapılandırılması önemli görülmektedir. Son olarak araştırmada, yabancı dil derslerinde yapılan sınavların öğrencilerde dil öğrenme kaygısı oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre, sınavlar öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısı oluşturan bir faktör olarak tespit edilmiştir. Türk Eğitim Sisteminde (TES), diğer pek çok derste olduğu gibi yabancı dil derslerinde de belli sayıda sınavın yapılması zorunlu tutulmaktadır. Yabancı dil öğretmenleri, bunun yanında, yapılması gereken zorunlu sınavlara ek olarak *quiz* adını verdikleri kısa sınavlar da yapmaktadırlar. Öğretmenlerin yapılan bu sınavların tarihlerini önceden duyurmaları öğrencilerdeki yabancı öğrenme kaygısını belli düzeyde düşürmeye yardımcı olabilir. Aynı zamanda, yapılan bu kısa sınavların öğrencilerin düzeyini belirleyici (summative) bir biçimde değil, daha çok onların öğrenme eksiklik ve yanlışlıklarını ortaya çıkarma amaçlı olarak biçimlendirme ve yetiştirmeye (formative) dönük olarak yapılması yararlı olabilir. Ancak, bu türden kısa sınavların genel ortalamaya etkisini tamamen ortadan kaldırılmak, öğrencilerin bu

sınavlara katılma motivasyonlarını düşürebilir. Hem öğrencilerin bu türden kısa sınavlara ilişkin motivasyon düzeylerini düşürmemek, hem de kaygı düzeylerini olduğundan daha fazla yükseltmemek için bu sınavların genel ortalamaya olan katkılarının düşük düzeyde tutulması yararlı olabilir. Diğer taraftan, yabancı dil derslerinde yapılan sınavların içeriklerinin öğrencilerin ezberi bilgilerini değil, onların yabancı dildeki beceri düzeylerini ortaya çıkarıcı türden sorulardan oluşturulması da oldukça önemlidir. Son olarak, yabancı dil derslerinin seçmeli hale getirilmesi de öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygılarının en asgari seviyeye düşürülmesine katkı getirebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörlere işaret eden bulgular elde edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular, çalışma grubundaki öğrenci sayısı ile sınırlıdır. Bu çalışma, daha büyük gruplarda uygulanıp yabancı dil öğrenme kaygısına sebep olan faktörler daha derinlemesine sorgulanabilir. Aynı zamanda, benzer bir çalışma ilköğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde de karşılaştırmalı olarak yapılabilir. Diğer yandan, öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısını azaltıcı bir eğitim programının geliştirilerek, bu eğitim programının etkililiğinin sınanması deneysel bir çalışma şeklinde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-68.
- Akpur, U. (2005). Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allwright, D. ve Bailey K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrade, M. ve Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Aydın, S. (2013). Factors affecting the level test anxiety among EFL learners at elementary schools. *e-International Journal of Educational Research*, 4(1), 63-81.

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning. Seliger, H. W. ve Long, M. H. (Eds.), *Classroom oriented research in language acquisition* (pp. 67-102). New York: Newbury House.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Campbell, C. M. ve Ortiz, J. A. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 153-168). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. ve Shallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). New York: Rutledge.
- Crookall, D. ve Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Daly, J. A. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ganschow, L. ve Sparks, R. L. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80, 199-212.
- Gardner, R. C., Day, J. B. ve MacIntyre, P. O. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Learning*, 14, 197-214.
- Gregerson, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
- Gülsün, R. (1997). *An analysis of the relationship between learners' foreign language classroom anxiety and achievement in learning English as a foreign language in the freshman classes at the university of Gaziantep*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Kapıkıran, A.N. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 3-8.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Krashen, S. D. (1985). Applications of psycholinguistic research to the classroom. James, C. (Ed.), *Practical applications of research in foreign language teaching* (pp. 51-66). Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Koch, A. S. ve Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 109-126). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kyosti, J. (1992). *Trait and test anxiety in the FL classroom*. (Eric Document No. 345551).
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu, M. ve Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92, 71-86.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language Learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 91-99.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Onur, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Önem, E. (2011). İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde sınav kaygısıyla başarı düzeyi arasındaki ilişki ve bir öğretim yaklaşımı. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.

- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 87-97). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Price, M. L. (1988). *Anxiety and the foreign language learner: Correlates of foreign language anxiety*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas at Austin the Graduate School, Austin, Texas.
- Riasati, M. J. (2011). Language learning anxiety from EFL learners' perspective. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7(6), 907-914.
- Samimy, K. K. ve Rardin, J. P. (1994). Adult language learners' affective reactions to community language learning: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 27, 379-390.
- Sapir, S. ve Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- Trylong, V. L. (1987). *Aptitude, attitude, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, Purdue University the Graduate School, Purdue.
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1007-1021.
- Von Wörde, R. (1998). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System*, 41(1), 164-177.

Summary

Introduction

Foreign language learning anxiety is a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning that arise from the uniqueness of the foreign language learning process (Horwitz, Horwitz and Cope, 1986). Foreign language anxiety stands out in its appearance in language specific learning situations (MacIntyre and Gardner, 1991). According to MacIntyre and Gardner (1994), foreign language learning anxiety is the feeling of tension and fear in second language contexts especially during speaking, listening and learning. Foreign language learning anxiety is also considered as a type of social anxiety due to its nature to appear in formal language learning contexts, which hosts a great deal of social interaction (MacIntyre and Gardner, 1989, 1991).

The purpose of this study was to investigate high school students' views on foreign language learning anxiety. This research sought to improve the understanding of teachers on foreign language learning anxiety in high schools in EFL context. Hence, the findings obtained in the study may provide information for policymakers, educational administrators, foreign language teachers, and curriculum developers as well as insights that may be relevant to similar studies elsewhere.

Method

This is a qualitative case study. In this research, a "semi-structured interview technique" was used which takes place in "interview method", one of the qualitative data collection instruments in the related literature (Miles and Huberman, 1994). Certain kinds of questions are prepared for use in all interviews of semi-structured interviews. The questions prepared are put to the participants in the same order, but this is an interview technique which allows the participants to state their views to a larger extent (Yıldırım and Şimşek, 2008). The study sample was students, who had high levels of foreign language learning anxiety from high schools in Nigde province, Turkey. The sample of the study consisted of 24 students from three different types of high

schools. The students in the sample group were interviewed directly by face-to-face. The reliability of the study was sustained by the researcher and one of his colleagues, who was an expert in the field on creating the themes one by one and then reaching an agreement determining the subjects. At the end of the comparison of students' views, an agreement rate of 94% was reached with two experts regarding which subjects should be included.

Findings

In this research, the data acquired were analysed by means of content analysis technique. Based on the content analysis, seven themes of foreign language learning anxiety were identified such as: *i.* speaking activities, *ii.* listening activities, *iii.* teaching methods and techniques, *iv.* fear of making error, *v.* learning environment, *vi.* teachers' attitudes, and *vii.* exams. In other words, students who participated in the research claimed that their foreign language learning anxiety was affected by some certain variables such as speaking activities, listening activities, teaching methods and techniques, and fear of making error, etc.

Discussion and Recommendations

The results of the research showed that high school students' foreign language learning anxiety levels were affected by some certain variables such as speaking activities, listening activities, teaching methods and techniques, fear of making error, learning environment, teachers' attitudes, and exams. As the related literature is revealed, it was seen that there were some results similar to the findings of this research. In other words, it was seen that the findings obtained from this research are parallel to the results seen in the literature. Hence, teachers should pay close attention to language learning activities, learning environment, their behaviours and attitudes in the foreign language learning process in the classroom.

Analysis of Effectiveness of Alternative Phonic Sequence on Phonic Based Sentence Method in First Literacy Education*

Özgür BABAYİĞİT**, Emre ÜNAL***

Abstract

In this experimental study we aimed to test the effectiveness of alternative phonic sequence by changing the phonic sequence of Elementary Turkish Lesson's Education Program and Guide Book's (First and Fifth grades) first section named First Literacy Education. Pretest-Posttest control group models which are one of the real experimental type were used. Research's groups consists of 1. grade class students (2011-2012 academic year) where they have 2 branches at Bozköy Primary School at Bozköy town of Çiftlik district, Niğde. As the result of this study: There isn't a significant different between the time to begin reading and speed of reading aloud, reading capacity or comprehension capacity of experimental group and control group students. But, there is a significant difference on dictate capacity in favor of experimental group.

Key Words: *First literacy education, phonic based sentence method, alternative phonics sequence.*

İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi*

Özet

Bu deneysel çalışmada, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun (1-5. Sınıflar) İlk Okuma-Yazma Öğretimi başlıklı bölümünde verilen ses sıralamasında değişiklikler yapılarak, alternatif ses sıralamasının etkililiğinin denemesi amaçlanmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Çiftlik İlçesi Bozköy Kasabası Bozköy İlköğretim Okulunda öğrenim gören 2 şubeden oluşan birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı, sesli okuma hızı, okuma becerisi, okuduğunu anlama açısından manidar farklılık göstermemektedir. Fakat dikte becerisi açısından deney grubu lehine manidar farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: *İlk okuma-yazma öğretimi, ses temelli cümle yöntemi, alternatif ses sıralaması.*

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yapmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yozgat e-posta: ozgur982@hotmail.com

*** Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Niğde e-posta: dr.emreunal@gmail.com

Introduction

The first literacy education is a language education process which is carried on with parent-teacher association in first grade of primary school in order to add reading and writing skills on the language skills which began from early childhood period. For (Baş, 2006) and Kayıkçı (2008), the first literacy education is a process consist of coding with significant marks as the source and as the receiver, giving meanings to significant signals by decoding. For Berninger, Abbott, Swanso, Lovitt, Trivedi, Lin, Gould, Youngstrom, Shimada, Amtmann (2010), there are three stages in reading education. 1. Phonetic (sounds) 2. Writing (writing language) 3. Morphology (Meaning of the writing language). For (Kim, 2009) these three stages are formed sequentially. Sound/letter knowledge of children and phonetic awareness are two important factors for the first literacy education and reading capacities in the future of children. At first literacy education, it is important to know how the reading happens. At the time of reading, when the photons reflected from the words on a paper reaches the retina, the information of the white paper on which black letters, perceived as an information fragmented myriad items not as an entire shape by neurons in the retina, then, it is transferred to the brain's visual center. Our visual center gathers again all these information. At this stage, both our brain converts the letters to sounds (phonetic way) and determines what is the word (we read) by referring to the dictionary in our memory (lexical way). Consequently, the letters are perceived as the words have a particular sound and particular meaning (Karaçay, 2011). Phonetic awareness and letter knowledge are both important for literacy (Treiman, 2006).

For Demirel (1999), Özenç (2007), Erdem (2007) and Çelenk (2007), based on the children's basic language skills such as listening and speaking, the common purpose of the first literacy education is child's achieve basic literacy capacity used throughout his life. Sophisticate the capacities of reading and understanding what we read take their places in education programs and education period as the biggest help for becoming meaningful a person's life (Akyol, 2010).

According to Elementary Turkish Lesson's Education Program and Guide Book's (First and Fifth Grade Classes), in Sound Based Sentence Method, first to literacy instruction is initiated with the phonics. After a few sounds to form meaningful of all, syllables, words and sentences are reached. The first reading-writing instruction, sentences are arranged to be achieved in a short time. Reading and writing are carried out together for the first reading-writing instruction. Read each item being written, is read in those articles. Text in teaching, students' development adjacent italic letters are used as appropriate (Ministry of Education (MEB) 2005).

According to Elementary Turkish Lesson's Education Program and Guide Book's (First and Fifth Grade Classes), first literacy education according to the sound-based sentence method is executed by following these steps (Ministry of Education (MEB) 2005):

1. Preparation for first literacy.
2. Beginning to first literacy and advance.
 - a. Feeling and recognition to sound.
 - b. Reading and writing to sound/letter.
 - c. Creating syllables from sound/letter, words from syllables and sentences from words.
 - d. Creating a text.
3. Become a literate.

Sound/letter sequence and their groups which are recommended in the literacy education section of Elementary Turkish Lesson's Education Program and Guide Book's (First and Fifth grades were indicated at table 1:

In phonic/letter education the sequence which indicates at table 1 should be basis, not at the alphabet sequence. In this sequence, Turkish's sound structure, ease of writing letters, the activity of production syllables and words are taken into consideration. Moreover, different groupings could made by changing some phonic/letters' position in this groups. But, this arrangement should be conformable to understanding of Turkish Lesson Education

Table 1. Ministry of Education (MEB) (2005) recommendation sound/letter

1. Group	e, l, a, t	E, L, A, T
2. Group	i, n, o, r, m	İ, N, O, R, M
3. Group	u, k, l, y, s, d	U, K, L, Y, S, D
4. Group	ö, b, ü, ş, z, ç	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç
5. Group	g, c, p, h	G, C, P, H
6. Group	ğ, v, f, j	Ğ, V, F, J

Program, thematic approach and sound-based sentence method (Ministry of Education, 2005: 252).

In phonic/letter education the sequence should be basis, not at the alphabet sequence. In this sequence, Turkish's phonic structure, ease of writing letters, the activity of production syllables and words are taken into consideration. Moreover, different groupings could made by changing some sounds/letters' position in this groups. But, this arrangement should be conformable to understanding of Turkish Lesson Education Program, thematic approach and phonic based sentence method. (Ministry of Education, 2005).

In the Elementary Turkish Lesson's Education Program and Guide Book's (First and Fifth grades) first section named first literacy education (MEB, 2005), it is indicated that different groupings also can be created by changing the phonic/letters' position in the sound groups of program. In this study, the purpose is determine to the effectiveness of alternative sound sequence as change in sound sequence of Elementary Turkish Lesson's Education Program and Guide Book's (First and Fifth grades) first section named first literacy education. When references of this study are examined, we see that some of the class teachers think the sound sequence which is indicated in program is not appropriate and they make some changes for the sequence. In conclusion of this experimental study we are going to see effectiveness of an alternative sound sequence. With this result, successes of the sound sequence in this program and alternative sound sequence would be compared. The importance of this research, ranking the effectiveness of alternative phonics to reveal.

Problem Sentence: What is the level of effectiveness of alternative sound sequence

on sound-based sentence method at first literacy education?

Sub-Problems: At first literacy process of primary school 1.grade students, in the exercises of sound-based sentence method, what is the level of effectiveness of activities prepared with sound sequence in Ministry of Education (MEB) Elementary School Turkish Lesson Education Program and Guide Book (First and Fifth grades) and activities prepared with alternative sound sequence on students' process of learning to read; speed of reading aloud; reading capacities; reading comprehension; dictate capacity?

'I'm Reading And I'm Writing' book groups, developed by Özlem BAŞ, are applied on experiment group. 'I'm Reading And I'm Writing' book groups are given as free to the experiment group. 'I'm Learning to Read And Write' lesson book which is given as free by the Ministry of Education is applied on control group.

The phonic sequence (Baş, 2007a) applied on the experiment group is shown at Table 2:

While the sound/letter sequence is being composed at Table 2 according to Baş (2007b) these matters are taken into attention:

1. We paid attention to give firstly the continuous letters of consonants. The f,j,ğ letters, which cannot be easily understood, are put into last letter group even though they are continuous
2. A detailed dictionary work was done for vowels' issuance sequence and the vowels are systematized according to creation our language's words.
3. In order to prevent some phonic complications (b-d, y-ğ, j-c, s-z, v-f) in the acquisition process of reading capacity,

Table 2. The phonic sequence applied on the experiment group

Letter Group	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Letter Group	e	l	a	t	A	E	İ i	L	Y y
2. Letter Group	O o	S s	n	k	r	U u	T	Ü ü	Ç ç
3. Letter Group	l l	m	d	C c	g	D	K	Ö ö	
4. Letter Group	b	h	Z z	V v	Ş ş	P p	B	N	
5. Letter Group	R	f	J j	ğ	M	G	Ğ	F	H

Vowels	Continuous Consonants
--------	-----------------------

the most mixed phonics are taught in different phonic groups and with breaks.

4. In the acquisition process of writing capacity, some letters which lead writing mistakes take place into different letter groups. For example; such as n, m, b, p, h and spotty letters (i, ö, ç, ş).

5. Because of the purpose is teaching the literacy, bounds' characteristics are taken into consideration for phonic sequence. The phonic of each letter is firstly taught with his little symbol. The letter his phonic is already learned is given then with his big symbol.

Methodology

Participants

Research field consists of primary schools of Niğde city. In chose of example, simple random sampling method was used. In simple random sampling, all parts of field have equal chance to enter the example. Thus, same weight will be given to each element in the calculations. (Arıkan, 2004). As result of simple random sampling, research's groups consists of 1.grade class students (2011-2012 academic year) where they have 2 branches at Bozköy Primary School at Bozköy town of Çiftlik district, Niğde. Bozköy. As the result of pretests, the two branches of 1.grade classes are determined as 1/A and 1/B class branches that they are equal to each other. Lots are drawn in order to determine the experiment

and the control groups. In conclusion of the drawing of lots, 1/A has become experiment group and 1/B has become control group. In the student list of 1/A there are 29 students. But 1 student has impediment, because of this student is continuously absent, he/she is not included to the count. So, 1/A class experiment group has 28 students. In the 1/B students list there are 31 students. 1/A class is made to the experimental procedure. 1/B class has learned to read and write with the phonic sequence specified in Ministry of Education (MEB) Elementary School Turkish Lesson Education Program and Guide Book (First and Fifth grades).

Data collection tools

Pretest Data Collection Tools

At the beginning of academic year, the pretests showed below are applied to determine whether the students are equal with each other or not.

Observation form before first literacy (To be ready)

The observation form before first literacy (to be ready) is developed by researcher. It is applied for determine that the students are ready to first literacy or not. The observation form before first literacy (to be ready) was completed by researcher with class teacher's help.

Visual Reading Scale

Visual reading scale was developed by researcher. It is applied to test students' ability to express the objects they see. It is applied in a different way for each student. It is applied by researcher at last week of september. The lowest point is 0 and the highest is 5 that can be taken from this test. Each picture is evaluated as 1 point. In the appliance done on students, the picture was showed to the student. It is asked to say what is the name of creature see at the picture. Researcher wrote what the student said in the scale. According to grade results, the experiment and control groups' marks were transferred to (SPSS 15.0) Statistical Package Program for the Social Sciences. It is compared that the experiment and control groups are equal each other or not. 3 teachers were taken for the content validity opinions. In addition to reliability, two experts were consulted. Reliability coefficient has increased ,91.

Line Work Scale

Line work scale was developed by researcher. The purpose is determine the students are ready for literacy or not. Small hand muscles' development state was examined. Line work scale is applied on each student in different ways at last week of september by the researcher. The lowest point is 0 and the highest is 5 that can be taken from this test. According to grade results, the experiment and control groups' marks were transferred to (SPSS 15.0) Statistical Package Program for the Social Sciences. It is compared that the experiment and control groups are equal each other or not. 3 teachers were taken for the content validity opinions. In addition to reliability, two experts were consulted. Reliability coefficient has increased ,93.

Posttest Data Collection Tools

In the end of experimental work, for looking the situation between the experiment and control groups, these posttest data collection tools are applied:

Time to Become a Literate

Time to become a literate scale was developed by the researcher. The Class Teacher marked the students who become literate on this

scale. 3 teachers were taken for the content validity opinions. In addition to reliability, two experts were consulted. Reliability coefficient has increased ,100.

Reading Capacity Scale

Reading capacity scale is prepared by Obalar (2009) on purpose to determine the students' reading capacities, dated 2005, by taking into consideration elementary school 1.level students' acquisitions where the elementary Turkish lesson education program and guide book (First and Fifth grades). The scale is prepared by Obalar consists of 18 articles with five-point likert type. The necessary permission was taken from Obalar (2012) by e-mail to use to the 'Reading capacity scale'. The last 2 articles were added on the scale by researcher, so scale has 20 articles. The more point you take from the scale, reading capacity also increases. This scale is applied on each student in different ways at first week of june by the researcher. 'Reading Capacity Measurement Text' named 'Hasan' is read loudly to the students in order to determine the students' reading capacities. Students' reading loudly is recorded as video by the researcher. While the students was reading loudly, researcher completed the 'Reading capacity scale'. The articles marked in this scale were transferred to (SPSS 15.0) Statistical Package Program for the Social Sciences. The validity and reliability studies were carried out.

KMO and Barlett tests were done in order to determine whether the reading capacity scale is conformable to exploratory factor analysis or not. In this context, the result of KMO test should be .50 and higher, also, Barlett globalization test results should be statistically significant. (Jeong, 2004). As a result of this study, KMO test result is 85 and Barlett globalization test ($p < 0.01$) result is significant and it can be made a factor analysis to the scale. In the exploratory factor analysis the limit value is taken as 45 for factors' load factor and with the principle component analyses method, varimax rotation technique which is one of the vertical techniques is used to find items giving them a high correlation and to make comments easily about the factors.

3 factors were obtained as the result of exploratory factor analysis done with reading

capacity scale. The first factor emphasizes %23,87 and the second factor emphasizes %22,47 and third factor emphasizes % 22,45 of the total variance of the scale. The total sizes of the scale shows %68,79 of the scale. For Büyüköztürk (2002), it is enough that if the rate variances are explained in the scale has one factor is %30 or higher. The data obtained the factor analysis emphasizes that validity of the scale is high level.

At first, Reading Capacity Scale consists of 20 articles, but then in the decided example for this study, after dashing the substances (3,13,14,18) which are not in any article or has load value under .45, the scale decreased 16 articles and evaluated with those remaining articles. Büyüköztürk (2002) indicates that the substances' factors co-variance are close to 1 or higher than .66 is a good solution, but, in practice it is generally difficult to accept. After factor rotation, it is seen that the first factor of factor includes 7 substances (1,6,7,16,17,19,20); and the second factor includes 6 substances (2,4,5,8,9,15) and the third factor includes 6 substances (10,11,12,15,16,17).

Cronbach's alpha reliability statistic was performed to determine the reliability of the scale. According to the statistics, the Cranbach Alpha Value is .91. Cranbach Alpha Value related to the scale's first and second factors are both found.87 and Cranbach Alpha Value related to the scale's third factor is found .90. Tezbaşaran (1997) indicates that the quotient of reliability which can considered enough in a likert-type scale should be as close as possible to 1. According to the these results it can be said that the reliability of two factors is higher than the last factor.

Word Comprehension Scale

Word understanding scale was developed by researcher as profiting from 'scales for reading comprehension' which were prepared by Erdoğan (2009). The necessary permission was taken from Erdoğan (2012) by e-mail to use as changing the 'Scales of reading comprehension' which are also used on his master thesis. The lowest point is 0 and the highest is 5 that can be taken from this word comprehension scale. This scale is applied on each student in different ways at first week of june by the researcher. According to point

result, marks obtained by experiment and control groups were transferred to (SPSS 15.0) Statistical Package Program for the Social Sciences. The validity and reliability studies were carried out. 3 teachers were taken for the content validity opinions. In addition to reliability, two experts were consulted. Reliability coefficient has increased ,92.

Sentence Comprehension Scale

Sentence comprehension scale was developed by researcher as profiting from 'scales for 'reading comprehension' which were prepared by Erdoğan (2009). The necessary permission was taken from Erdoğan (2012) by e-mail to use as changing the 'Scales of reading comprehension' which are also used on his master thesis. The lowest point is 0 and the highest is 5 that can be taken from this sentence comprehension scale. This scale is applied on each student in different ways at first week of june by the researcher. According to point result, marks obtained by experiment and control groups were transferred to (SPSS 15.0) Statistical Package Program for the Social Sciences. 3 teachers were taken for the content validity opinions. In addition to reliability, two experts were consulted. Reliability coefficient has increased ,90.

Dictate Capacity Scale

Dictate is defined as to say by someone else for writing, to be wrote (TDK, 1998). Dictate capacity scale is prepared by Obalar (2009) on purpose to determine the students' dictate and writing capacities, dated 2005, by taking into consideration elementary school 1.level students' acquisitions where the elementary Turkish lesson education program and guide book (1.-5. level classes). The necessary permission was taken from Obalar (2012) by e-mail to use to the 'Dictate capacity scale'. The scale is prepared by Obalar consists of 21 articles with five-point likert type. The more point you take from the scale, dictate and wring capacities also increase. 'Dictate Performance Text' named 'Advertisements' which is conformable their levels is chosen in order to evaluate the scale and a dictate paper is prepared to write easily. Dictate capacity scale is applied by the researcher at first week of june. Dictate performance text is read by the researcher to the all students at the same time.

The dictate performance papers gathered from students are evaluated one by one, by the researcher with the dictate capacity scale. The articles chosen at scale were transferred to (SPSS 15.0) Statistical Package Program for the Social Sciences. The validity and reliability studies were carried out.

KMO and Barlett tests were done in order to determine whether the dictate capacity scale is conformable to exploratory factor analysis or not. In this context, the result of KMO test should be .50 and higher, also, Barlett globalization test results should be statistically significant (Jeong, 2004: 70). As a result of this study, KMO test result is .85 and Barlett globalization test ($p < 0.01$) result is significant and it can be made a factor analysis to the scale. In the exploratory factor analysis the limit value is taken as 45 for factors' load factor and with the principle component analyses method, varimax rotation technique which is one of the vertical techniques is used to find items giving them a high correlation and to make comments easily about the factors.

4 factors were obtained as the result of exploratory factor analysis done with dictate capacity scale. The first factor emphasizes %27,43, the second factor emphasizes %20,87, third factor emphasizes % 19,56 and the fourth factor emphasizes %9,00 of the total variance of the scale. The total sizes of the scale shows %76,85 of the scale. For Büyüköztürk (2002), it is enough that if the rate variances are explained in the scale has one factor is %30 or higher. The data obtained the factor analysis emphasizes that validity of the scale is at high level.

At first, Dictate Capacity Scale consists of 21 articles, but then in the decided example for this study, after dashing the substances (3,7,13) which are not in any article or has load value under .45, the scale decreased 18 articles and evaluated with those remaining articles. Büyüköztürk (2002) indicates that the substances' factors co-variance are close to 1 or higher than .66 is a good solution, but, in practice it is generally difficult to accept. After factor rotation, it is seen that the first factor of factor includes 7 substances (1,2,17,18,19,20,21); and the second factor includes 6 substances (1,2,4,5,6,8,) and the third factor includes 4 substances (9,10,11,15);

and the fourth factor includes 3 substances (12,14,16).

Cronbach's alpha reliability statistic was performed to determine the reliability of the scale. According to the statistics, the Cranbach Alpha Value is .93. Cranbach Alpha Value related to the scale's first factor is found .95, the second factor is found .90, the third factor is found .91 and the fourth factor is found .41. Tezbaşaran (1997) indicates that the quotient of reliability which can considered enough in a likert-type scale should be as close as possible to 1. According to the these results it can be said that the reliability of three factors is higher and the last factor (4.) is in average level.

Reading Speed Measurement Text

'Reading speed measurement text' named 'Gökkuşığı (Rainbow)' is chosen by researcher. In order to determine how many words they read in a minute 'Reading speed measurement text' named 'Rainbow' is read by all students one by one at first week of June. Students' readings loudly are recorded by the researcher. The number of words which are read by students in a minute were transferred to (SPSS 15.0) Statistical Package Program for the Social Sciences. Content validity is taken for the 3 teacher opinions for text.

Procedures

Studies are made in first and second semester of the 2011-2012 academic year. Pretest and posttest was administered by the researcher. Pretest was administered during the last week of the month of September. Posttest was administered during the first week of June.

Data Analysis

Data collected was analyzed by using descriptive, inferential statistical analysis methods. Reliability analysis was conducted to test the reliability. The descriptive statistics were conducted to report the differences between the experimental group and control group on achievement. For the analysis of the data, SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) was used.

Findings

Pretest Results of Working Group

At Table 3, there is independent t test table of visual reading scale's results before experimental procedure of students in working group:

When we examine the Table 3; in conclusion of independent t test it was found that there isn't a significant difference between experiment and control groups students' visual reading

Table 3. Visual reading scale results

Group	n	\bar{x}	s	t	p
Experiment	28	6,68	0,48	1,21	0,23
Control	31	6,48	0,72		

capacity ($t_{(59)}=1,21, p>0,05$). Experiment group class and control group class are equal in visual reading capacity.

At table 4, there is independent t test table of line work scale's results before experimental procedure of students in working group:

Table 4. Line work scale results

Group	n	\bar{x}	s	t	p
Experiment	28	4,39	0,57	2,94	0,005
Control	31	4,77	0,43		

When we examine the Table 4; in conclusion of independent t test it was found that there is a significant difference ($t_{(59)}=2,94, p<0,05$) between experiment and control groups students' lining work capacity. Lining capacity

has a significant difference in favor of control group class's students.

At Table 5 there is the table related to process of learning to read:

Table 5. Time to begin independent reading

Group		The month he/she began to reading		
		January	February	Couldn't begin
Experiment	n	22	5	1
	%	79	18	3
Control	n	25	5	1
	%	81	16	3
Total	n	47	10	2
	%	80	17	3

When we examine to the Table 5; 22 students began on january, 5 students began on february, 1 student couldn't begin to the independent reading in the experiment group. 25 students began on january, 5 students began on february, 1 student couldn't begin to the independent reading in the control group. When we examine to the data of Table 5; we can see that there isn't a significant difference

between the students of experiment group and control group at time to begin reading. When the Table 5 is examined, we see that the students began to independent reading on January and February.

At Table 6 there is the table related to *speed of reading aloud*:

Table 6. Experiment and control groups' speed of reading aloud

Group	n	\bar{x}	s	t	p
Experiment	28	31,46	14,88	0,56	0,58
Control	31	33,68	15,20		

When we examine to the Table 6; the experiment group's students read aloud 31,46 words in average per minute. The control group's students read aloud 33,68 words in average per minute. As a result of independent t test, there isn't a significant difference related

to speed of reading aloud ($t_{(59)}=0,56, p>0,05$) between the experiment and control groups' students.

At Table 7 there is the table related to students' reading capacities:

Table 7. The results of reading capacity scale of experiment and control groups

Group	n	\bar{x}	s	t	p
Experiment	28	3,52	0,79	1,45	0,15
Control	31	3,24	0,67		

When we examine to the Table 7, in five-point likert type reading capacity of experiment group, the average is 3,52 . The average of students' reading capacity scale of control group is 3,24 . As a result of independent t test, there isn't a significant difference ($t_{(59)}=1,45, p>0,05$) related to reading capacities between

the experiment and control groups. Students' reading capacities has a good level according to the study result.

At table 8. and 9., there are the result of students' reading comprehension:

Table 8. The results of word comprehension scale of experiment and control groups

Group	n	\bar{x}	s	t	p
Experiment	28	4,96	0,19	1,20	0,23
Control	31	4,68	1,25		

When we examine to the Table 8, the average of students' word comprehension scale of experiment group is 4,96. The average of students' word understanding scale of control group 4,68. As a result of independent t test,

there isn't a significant difference ($t_{(59)}=1,20, p>0,05$) related to word understanding capacities between the experiment and control groups.

Table 9. The results of sentence comprehension scale of experiment and control groups

Group	n	\bar{x}	s	t	p
Experiment	28	2,89	0,31	1,10	0,27
Control	31	2,71	0,824		

When we examine to the Table 9, the average of students' sentence comprehension scale of experiment group is 2.89. The average of students' sentence comprehension scale of control group 2,71. As a result of independent t test, there isn't a significant difference

($t_{(59)}=1,10$, $p>0,05$) related to sentence comprehension capacities between the experiment and control groups.

At table 10 there are the result of students' dictate capacity:

Table 10. The results of dictate capacity of experiment and control groups

Group	n	\bar{x}	s	t	p
Experiment	28	4,15	0,73	2,49	0,016
Control	31	3,69	0,69		

When we examine to the Table 10, in five-point likert type dictate capacity of experiment group, the average is 4,15. The average of students' dictate capacity scale of control group 3,69. As a result of independent t test, there isn't a significant difference ($t_{(59)}=2,495$, $p<0,05$) related to dictate capacities between the experiment and control groups.

When we examine to the Table 10, we see that alternative phonic sequence which is prepared by Baş (2007a) has a positive effect on the students' dictate capacity. As this positive result's source, it is thought that alternative sound sequence which is prepared by Baş (2007a) has a positive effect on students' capacities of feeling, recognizing and distinguishing to the sound.

Discussion

It is seen that there isn't a significant difference related to time to begin reading, reading aloud, reading capacity and understanding what they read capacity between the students of experiment group and control group. In the studies of Şahin (2005); Şahin, İnci, Turan, Apak (2006) and Bay (2008), in the phonic based sentence method, the students began to reading in the middle of academic year, not at the end of academic year. In the study of Şahin (2005), the students who have become literates with the phonic based sentence method read 71,5 words in average per minute in the end of the academic year. In the study of Bay (2008), students' (who have become literates with the phonic based sentence method) speeds of reading aloud per minute in the end of academic year are: 18 students

who read 0-60 words in a minute, 50 students who read 61-80 words in a minute, 30 students who read 81-100 words in a minute, 13 students who read 101-120 words in a minute and 5 students who read 121-140 words in a minute. In the studies of Şahin (2005) and Bay (2008), it is seen that students' speeds of reading aloud is nearly as twice as the speeds indicated at Table 7. the studies of Şahin (2005) and Bay (2008) are done in city center but this study is done in town, because of this we get such a result. This factor is the most important one. In the studies of Şahin (2005) and Bay (2008), Students' speed of reading lower than this study's students. The reason of this matter is thought that the students' social-economic status and preliminary information are effective factors. In the study of Demirci (2008), literacy truth level of second class students who learned literacy with phonic based sentence method is in average and third class students' literacy truth level is high. It is seen that the word and sentence comprehension capacity of working group are at high level. In the studies of Özsoy (2006); Şahin, İnci, Turan, Apak (2006); Yurduseven (2007) and Bay (2008), teachers indicate that the word and sentence comprehension levels of first literacy education with phonic based sentence method are at high level. But, it is found that there is a significant difference related to dictate capacity between the students of experiment group and control group. There is a significant difference in favor of experiment group. In the studies of Şahin (2005) and Turan (2007), students who learned the first literacy with phonic based sentence method do a few writing mistakes.

Another sources (painting book, story book) should add on lesson books for the students' literacy education. Students should be encouraged to use contiguous inclined handwriting, mistakes should be corrected without delay. Vowels should take place into first 3 groups. So, creation of meaningful syllable, word and sentence could be made earlier. Phonics whose vocalizations are difficult should be given at last. The letters whose phonics can be confused are should be take place in different groups. (For example: n-m letters, ş-z letters). Primary school 1.grade class's lesson books should be written with contiguous inclined handwriting. This situation encourages to the students to use the contiguous inclined handwriting. The teachers should be encourages to use contiguous inclined handwriting and they should be controlled. In order to reading without syllabify they should profit from reading quickly techniques. For example; a

teacher can show the words with neutral and big word cards and want them to read at once. The workings should be done to develop the students' reading speed. For example; teacher can manage competitions in order to increase students' speed reading aloud in a minute. When the parents helps and supports their children in the process of first literacy, they should say the phonics of letters, not their names. At the beginning of this academic year, a meeting for parents should be done in order to give information about the first literacy education and to prevent the wrong interferences, and the parents should be made conscious of first literacy education. The publisher enterprise who publishes the first literacy education book should publish booklets in order to give information to the parents about that process. At the beginning of academic year, these booklets should be given to the students as free with their lesson books.

REFERENCES

- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun türkçe öğretim yöntemleri (3. Edition) [Turkish education methods according to new curriculum]*. Ankara: Pegem Academy.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama [Research techniques and report preparation]*. Ankara: Asil Publishing.
- Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması [Alternative phonic sequence in literacy education with phonic based sentence method and contiguous inclined handwriting]. *International Congress of Classroom Profession of Teaching, Notification Book of Gazi University, Education Faculty*. 1, 215-224, Ankara: Kök Publishing.
- Baş, Ö. (2007a). *Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka kuramına göre bitişik eğik yazı ve ses temelli cümle yöntemi etkinlikleri okuyorum yazıyorum 1e kitabı [I'm reading and i'm writing' contiguous inclined handwriting and phonic based sentence method activities book according to the constructivist approach and theory of multiple intelligences]*. Ankara: Üner Publishing.
- Baş, Ö. (2007b). *Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka kuramına göre bitişik eğik yazı ve ses temelli cümle yöntemi etkinlikleri okuyorum yazıyorum öğretmen el kitabı [I'm reading and i'm writing' contiguous inclined handwriting and phonic based sentence method activities teachers handbook according to the constructivist approach and theory of multiple intelligences]*. Ankara: Üner Publishing.
- Bay, Y. (2008). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi [Evaluation of first literacy education with phonic based sentence method], (ankara city example), *Dissertation*, Gazi University, Pedagogy Institute, at Ankara.
- Berninger V. W., Abbott, R. D., Swanson, H. L, Lovitt, D., Trivedi, P., Lin, S., Gould, L., Youngstrom, M., Shimada, S., Amtmann, D. (2010). Relationship of word-and sentence-level working memory to reading and writing in second, fourth, and sixth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41 (2), 179-193.

- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* [First literacy program and education]. Ankara: Maya Academy.
- Demirci, M. E. (2008). Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri [Reading comprehension, reading speed and reading right levels of primary school second and third grade students who had reading capacity with phonic based sentence method]. *Master Thesis*, Yeditepe University, Social Sciences Institute, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi* [Turkish education in primary schools] (2. Edition). İstanbul: National Education Printing.
- Erdem, A. (2007). 2005 ilköğretim türkçe programı'nın önceki program ve ırlanda'nın ana dili öğretim programı ile karşılaştırılması [Comparison of primary school turkish program with prior program and native language education program in ıreland]. *Master Thesis*, Hacettepe University, Social Sciences Institute, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma yazma becerileri arasındaki ilişki [Relationship of phonetical awareness capacities and literacy capacities of first grade students in primary school], *Master Thesis*, Hacettepe University, Social Sciences Institute, at Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2012). Private e-mail. oerkul@hacettepe.edu.tr, (07.02.2012).
- Jeong, J. (2004). Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the republic of Korea; major subject: educational human resource development. Dissertation, Texas A&M University, America.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin [The brain which reads]. *Science and Technique*, 526, 20-27.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi (11.edition)* [Scientific research method]. Ankara: Nobel Publication Distribution.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri [Primary school auditors' and teachers' opinions for phonic based sentence education method]. *Educational Administration-Theory and Practice*, 55, 423-457.
- Kim, Y. (2009). The foundation of literacy skills in korean: the relationship between letter-name knowledge and phonological awareness and their relative contribution to literacy skills, *Read Write*, 22, 907-931.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (Ministry of Education) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Head Council of Education and Mortality) (2005). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)* [Education program and guide (first and fifth grade classes) of turkish lesson in primary school]. Ankara: Directorate of State Books Printing.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (Ministry of National Education) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Head Council of Education and Mortality) (2009). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)* [Education program and guide (first and fifth grade classes) of turkish lesson in primary school]. Ankara: Directorate of State Books Printing.
- Obalar, S. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analysis on relationship of first reading and writing capacities and social sensual accord and intelligence levels of 1. grade students in primary school]. *Dissertation*, Marmara University, Pedagogy Institute, İstanbul.
- Obalar, S. (2012). Private e-mail. selda.obalar@gmail.com, (09.02.2012).
- Özenç, E. G. (2007). İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen

görüşlerinin incelenmesi [Analysis of teachers' opinions about education method with games in first literacy education], *Master Thesis*, Marmara University, Pedagogy Institute, İstanbul.

- Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Eskişehir city example) [Troubles of literacy education with phonic based sentence method]. *Master Thesis*, Eskişehir Osmangazi University, Social Sciences Institute, Eskişehir.
- Şahin, A. (2005). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümlene ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması [Comparisons with practices of analyze and synthesis methods in first literacy education], *Dissertation*, Gazi University, Pedagogy Institute, Ankara.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümlene yönteminin karşılaştırılması [Comparison of phonic based sentence method and analyze method in first reading education]. *National Education*, 171, 109-129.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Turkish Language Association) (1998), *Türkçe Sözlük (9. Baskı) [Turkish Dictionary (9.Edition)]*. Ankara: Turkish History Association Printing.
- Tezbaşaran, A. A. (1997), Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (2. Baskı), [Likert Scale Development Guide (2nd Edition)], Ankara: Turkish Psychological Association Publication.
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. *Handbook of Orthography and Literacy*. 581-599, United Sates of America: Laerence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turan, M. (2007). İlköğretim 1. Sınıf türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği [Effectiveness of phonic based sentence method on application to 1.grade class turkish lesson first literacy program in primary school]. *Dissertation*. Fırat University, Social Sciences Institute, Elazığ.
- Yurduseven, S. (2007). İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi [evaluation of first literacy program with teachers' opinions]. *Master Thesis*, Afyon Kocatepe University, Social Sciences Institute, Afyon.

Geniş özet

Giriş

İlk okuma-yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması amacıyla ilköğretimin birinci basamağında dil öğretimi sürecidir. İlk okuma-yazma öğretimi; kaynak olarak, anlamlı işaretlerle kodlama ve alıcı olarak, anlamlı işaretlerin kodlarını çözümlenerek anlamlandırmanın öğretimini içeren bir süreçtir. Okuma öğrenmede üç safha bulunmaktadır: 1. Fonetik (sesler) 2. Yazı (yazılı dil) 3. Morfoloji (yazılı dilin anlamı). Bu üç safha birbirinin devamı olarak gerçekleşmektedir. Çocukların ses/harf bilgisi ile fonolojik farkındalık, ilk okuma-yazma öğrenmede ve ileriki yıllardaki okuma becerilerinde iki önemli faktördür. Seslerin/harflerin öğretiminde alfabadeki sıralama değil; verilen sıralama ele alınmalıdır. Bu sıralamada Türkçe'nin ses

yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu gruplardaki bazı seslerin/harflerin yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ancak bu düzenleme Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın anlayışına, tematik yaklaşıma ve ses temelli cümle yöntemine uygun olmalıdır.

Yöntem

Araştırma evrenini Niğde ili ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır. Basit tesadüfi örnekleme sonucunda; araştırmanın çalışma

grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Çiftlik İlçesi Bozköy Kasabası Bozköy İlköğretim Okulunda öğrenim gören 2 şubeden oluşan birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bozköy İlköğretim Okulunda bulunan iki adet 1. sınıf şubesinin, öntestler sonucunda birbirine denk olduğu anlaşılan 1/A ve 1/B şubeleri tespit edilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunu belirlemek amacıyla kura çekilmiştir. Çekilen kura sonucunda 1/A şubesi deney grubu olarak, 1/B şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 1/A şubesi sınıf listesinde 29 öğrenci bulunmaktadır. Ancak 1 öğrenci fiziksel engelli olup sürekli devamsız olduğu için sayıya dahil edilmemiştir. Bu nedenle deney grubu sınıfı olan 1/A şubesi 28 öğrenciden oluşmaktadır. 1/B sınıf listesinde 31 öğrenci bulunmaktadır.

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan deneme modeli kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2002). Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır.

Bulgular

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı açısından, sesli okuma hızı açısından, okuma becerisi açısından, okuduğunu anlama açısından manidar farklılık göstermediği bulunmuştur. Fakat deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin dikte becerisi açısından manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur. Deney grubu lehine manidar farklılık göstermektedir. Öğrenciler uzun kelimeleri okurken ve daha önce karşılaşmadıkları kelimeleri okurken zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin bir kısmı, sıklıkla rastlamadıkları kelimeleri okurken, bildikleri kelimelere benzeterek yanlış olarak okumaktadırlar. Aileler çocuklarına ilk okuma-yazma sürecinde destek verirken, harflerin seslerini değil harflerin adlarını söylemektedir. Bu durum olumsuzluklara neden olmaktadır. Öğrencilerin kelime hazinesinin azlığı nedeniyle okuma hızı

olumsuz etkilenmektedir. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında harfleri birbirine karıştırarak yazmıştır (m-n, r-l, f-v, s-z, ğ-h). Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında noktalı harfleri (ç, i, j, ö, ş, ü,) yazarken harflerin noktalarını koymamıştır. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında satıra sığmayan kelimeleri kısa çizgiyle ayırırken, kelimeyi yanlış olarak bölmüştür (ür-ünleri, tasarla-nmaktadır). Öğrencilerin bir kısmı noktalama işaretlerini yerinde kullanmamıştır. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında okunan metni eksik olarak yazmışlardır. Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında okunan kelimeleri eksik olarak yazmışlardır (satmak-satma, içecekler-içekler, çürümüştür-çürütür). Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında özel ismin baş harfini küçük harfle yazmışlardır (ahmet). Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında özel isme gelen eki yazarken, kesme işareti koymamıştır (Ahmetin). Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında özel isme gelen eki kesme işaretiyle ayırırken yanlış yerden ayırmıştır (Ahme-tin). Öğrencilerin bir kısmı dikte çalışmasında yazılarını eğik yazmaları gerekirken, dik olarak yazmışlardır. Öğrencilerin dikte çalışması sırasında kağıda kalemle fazla bastırdıkları ve bu nedenle yazılarının bozulduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okumaya geçiş zamanı, sesli okuma hızı, okuma becerisi, okuduğunu anlama açısından manidar farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin dikte becerisi açısından manidar farklılık gösterdiği bulunmuştur. Deney grubu lehine manidar farklılık göstermektedir.

İlk okuma-yazma öğretimi için öğrencilere ders kitaplarının yanında ek kaynaklar da temin edilmelidir (boyama kitabı, hikaye kitabı). Öğrencilerin bitişik eğik el yazıyı kullanmaları teşvik edilmeli, yanlışlıklar geciktirilmeden düzeltilmelidir. Sesli harfler ilk üç grupta yer almalıdır. Böylece anlamlı hece, kelime ve cümle oluşturma daha erken yapılabilecektir. Seslendirilmesi zor olan sesler en sonlarda verilmelidir. Sesi birbirine karıştırılan harfler farklı gruplarda yer almalıdır (örneğin: n-m, ş-z). İlköğretim birinci sınıf ders kitapları bitişik eğik yazı ile yazılmalıdır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanımını teşvik edecektir. Öğretmenler bitişik eğik yazı

kullanımını özendirmeli ve denetlemelidir. Öğrencilerin okuma hızlarını geliştirici çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin, öğretmen öğrencilerin dakikadaki sesli okuma hızlarını artırmaya yönelik yarışmalar düzenleyebilir. Aileler çocuklarına ilk okuma-yazma sürecinde destek olurken harflerin adlarını değil, harflerin seslerini söyleyerek yardımcı olmalıdırlar. Ailelere ilk okuma-yazma öğretimi hakkında

bilgi vermek ve aileler tarafından yapılan yanlış müdahaleleri önlemek amacıyla eğitim-öğretim yılı başında veli toplantısı yapılmalı, aileler bilinçlendirilmelidir. İlk okuma-yazma öğretimi kitabını basan yayımcı kuruluş tarafından, aileleri süreç hakkında bilgilendirici kitapçık basılmalı, bu kitapçık sene başında ders kitabıyla birlikte öğrenciye ücretsiz olarak dağıtılmalıdır.

Öğrencilerinin Kendi Mesleklerine İlişkin Algılarının Metafor Analizi İle İncelenmesi

Semanur KODAN ÇETINKAYA*

Özet

Bu araştırmanın amacı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kendi mesleklerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 1., 2., 3., ve 4.sınıfta öğrenim gören 272 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler açık uçlu anket yoluyla toplanmıştır. Ankette katılımcılardan "Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları... 'ya benzer, çünkü..." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, üniversite öğrencilerinin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi süreci: (1) metaforların adlandırılması (2) metaforların tasnif edilmesi (3) kategori geliştirme (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama (5) verileri bilgisayar ortamına aktarma olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcılar rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları kavramına ilişkin 89 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri açısından değerlendirilerek 12 farklı kategori altında toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü, üniversite öğrencileri, metafor.

The Investigation of Students Perception about their Profession by Metaphonic Analysis

Abstract

In this study, it is aimed to study the Guidance and Counseling Department students' perceptions of their profession via metaphor. In the research, one of the case study patterns, an embedded single-case design was used. The participants in this study included 272 students from Guidance and Counseling Department in the Atatürk University, Turkey. Data were collected by open ended survey method. Participants were asked to complete the sentence of "Graduate from the Department of Guidance and Counseling is like..., because...". Data were analysed by using content analysis method. Within this framework, the metaphors developed by university students of the department of guidance and counseling were analysed and commented in five steps: (1) naming metaphors (2) classification of metaphors (3) developing categories (4) conducting validity and reliability and (5) transferring datas on computer system. According to the results, overall, participants produced 89 valid metaphors about their professions. Regarding to these metaphorical images, 12 conceptual categories were identified.

Key Words: Department of Guidance and Counseling, University students, metaphors.

*Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Erzurum.
e-posta: semanur.kodan@atauni.edu.tr

Giriş

Geleneksel eğitim anlayışından çağdaş eğitim anlayışına geçiş süreci ile birlikte duyuşsal süreçlerde önem kazanmıştır. Gerek okullarda gerekse diğer eğitim kurumlarında sadece bilgi aktarımı değil aynı zamanda öğrencilerin bireysel farklılıkları da dikkate alınmıştır. Çağdaş eğitim anlayışının bir amacı olan eğitimin her kademesinde öğrencileri her yönden desteklemek ilkesi gereği rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri de ayrı bir öneme sahip olmuştur. Bu bağlamda eğitim kurumlarında öğretim ve yönetim hizmetlerinin dışında rehberlik ve psikolojik hizmetleride kaçınılmaz hale gelmiştir (Pişkin, 1989). Bununla birlikte, bugün, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin eğitim sisteminde hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları akademik alanda, kişisel ve sosyal gelişimde, kariyer gelişiminde, üreten ve uyumlu bireyler yetişmesinde bir köprü görevi görmektedirler (Asca, 2013).

Yaşamı boyunca bir takım sorunlarla, tercihlerle ya da önemli kararlarla karşılaşan insanoğlu, karşılaşmış olduğu problemi kendi çabaları ile çözmeye çalışmakla birlikte bazı sorunlarla bir takım nedenlerden dolayı baş edememektedir. Bu durumda insanoğlu bir bilen kişiden yardım alma ihtiyacı içerisinde olmaktadır. Bireylere bu konuda yardım edebilecek kişiler ise bu alanda yetişmiş profesyonel rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunlarıdır (Tan ve Baloğlu, 2011). Bu bağlamda rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölüm mezunlarına büyük sorumluluğun düştüğü söylenebilir.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri'nin Yönetmeliği'nde psikolojik danışman (rehber öğretmen), rehberlik ve araştırma merkezlerinde, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini yürüten kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verecek bireylerin görevleri öğrencileri okula, çevreye ve çeşitli etkinliklere, yeni durumlara alıştırmaya ve yönlendirme, etkili öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirme, öğrencilerin motivasyonlarını artırma, üst öğrenim kurumuna uygun bir şekilde yönlendirme, öğrencilerin farkındalık düzeyini artırma, öğrencilerin kişisel ve sosyal

gelişimlerine destek olma, sorunun çözümüne ilişkin bireyin sorumluluk almasını sağlama gibi bir çok önemli görevleri söz konusudur (MEB, 2013). Ancak yapılan birçok çalışmada psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri alanında çalışanların görevlerine ilişkin bir takım belirsizlikler yaşandığı görülmektedir.

Pişkin (1989) tarafından yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre psikolojik danışmanın rollerinin belirgin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Paskal (2001) tarafından yapılan elde edilen bulgulara göre yöneticiler; boş geçen derse girme, sınavlarda gözetmenlik yapma, nöbet tutma, öğrencilerin devamsızlığına ilişkin aileleri bilgilendirme, yazışma ve dosyalama gibi rehber öğretmenin kesinlikle yapmaması gereken işleri rehber öğretmenin görevleri arasında görmektedirler. Bu bağlamda gerek psikolojik danışmanların ve gerekse iş birliği içerisinde olması gereken diğer kurumların rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunlarının mesleki görevlerine ilişkin belirsizlik yaşadıkları söylenebilir (Özgün, 2007). Mesleğine ilişkin görevlerini bilmeyen bir kişinin kendi mesleğini anlatması ve savunması anlamsız olacağından özellikle rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunlarının mesleklerine yönelik algılarının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Bununla birlikte araştırma da meslek seçiminde önemli bir faktör olan kişilik özellikleri de incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda bireylerin kişilik özelliklerinin meslek seçiminde önemli rol oynadığı ifade edilebilir. Bireylerin kişilik özellikleri ile mesleklerin gerektirdiği özelliklerin birbirleri ile uyumlu olması, verimliliğin artırmasını sağlar ve aynı zamanda bireyin yapmış olduğu mesleğe yönelik iş doyumunu artırır. Bu nedenle, bireylerin meslek seçimlerinde kişilik özelliklerinin de dikkate alınması oldukça önemlidir (Yeşilyaprak, 2011). Bu bağlamda rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı mezunlarının mesleklerine yönelik algıları, kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi gereken bir konudur (Özgün, 2007). Bu çalışmada rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mesleklerini ve kişilik

özelliklerini nasıl algıladıklarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda çalışmanın, bireylerin mesleklerine yönelik bakış açılarının belirlenmesi ve iş yaşamında daha yararlı olabilmesi açısından hem öğrencilere hem de bu mesleğe gönlünü vermiş kişilere faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Bireylerin mesleklerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla son yıllarda sıkça kullanılan metafor analizinden yararlanılmıştır. Metaforlar, bireylerin belli olgulara ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri açığa çıkarmada kullanılabilecek pedagojik bir araçtır (Saban, 2009). Ayrıca metaforlar araştırmacılar için karşılaştırma yapma, ortak özellikleri belirleme ve bir durumu farklı bir şekilde ortaya koyabilme olanağı sunma açısından değerlidir. Metaforlar sadece mevcut durum hakkında değil olması gerekenler hakkında da bir bilgi vericidir. Örneğin, "rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu bir öğrenci bahçivana benzer" metaforu, aynı zamanda nasıl bir rehber öğretmen olunması gerektiğini de ifade etmektedir (Saban, Kocbeker, Saban, 2007). Öğrencilerin belli konulara ilişkin farklı düşüncelerini sağlama ve aynı zamanda bir kavrama ilişkin daha geniş bir açıklama yapabilmeleri açısından da metaforlar önemlidir (Miller, 1987).

Literatür incelendiğinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kendi mesleklerine yönelik algılarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda, araştırmacının bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmanın amacı doğrultusunda bakıldığında Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi ile ilgili tartışmaların devam ettiği görülmektedir (Özyürek, 2009). Yapılan tartışmalar çoğunlukla çağdaş anlamda eğitim sistemimizde, rehberlik hizmetlerinin henüz istenilen düzeye getirilememesi ile ilgilidir (Kuzgun, 2006). Bu nedenle psikolojik danışman yetiştiren programın, daha profesyonel bir meslek tanımı ve akıl sağlığı hizmetleri alanındaki yerini koruması açısından yeniden yapılandırılması gerektiği ifade edilmektedir. Psikolojik danışman hizmetlerinin en azından lisans eğitimini gören ve henüz mezun olmamış öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesinin önemi

üzerinde durulmuştur (Doğan, 2000). Bu doğrultuda meslek elemanlarının yetişme sürecinde gerekli donanımı kazanmaları ve kendilerini eğitim, kişisel ve mesleki alanda geliştirmeleri ve bununla birlikte mesleki kimliklerini güçlendirmeleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulmasında önemli olduğu vurgulanmaktadır (Yeşilyaprak, 2009). Ayrıca, etkili bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti açısından mesleğin geleceğinin okunması da oldukça önemlidir. İşte yukarıda ifade edilen hususlar doğrultusunda, bu çalışma rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerin, kendilerine verilen eğitimi ve kendilerini bu alanda ne derece yeterli gördüklerini belirleme açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olunulan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlayışa sahip olunmayan durumlara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırma deseni, bir olguyu daha iyi anlamamızı sağlayacak örnekler, araştırmalar ve yaşantılar sunarak hem bilimsel alanyazısına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma Grubu

Bu çalışma, 2012–2013 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik bölümünde 1., 2., 3. ve 4.sınıfta öğrenim gören toplam 321 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar kavramlar halinde tanımlanarak geçici bir liste oluşturulmuştur. Bu doğrultuda metaforların net bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Bununla birlikte belirgin metaforların olmadığı ve yapılan metaforlara ilişkin herhangi bir gerekçenin ifade edilmediği 49 kağıdın elenmesi ile birlikte 272 öğrencinin kağıdı üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma da "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü mezunu...’ya benzer, çünkü ..." şeklinde açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Öğrencilerden elde edilmiş

olan bu veriler araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı Atatürk üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerine gönüllülük esas alınarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi ile veriler tanımlanır ve veriler içinde saklanan gerçekler derinlemesine ortaya çıkarılır. İçerik analizinde yapılan temel işlem birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde birleştirmek ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması (1) adlandırma, (2) tasnif etme, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirlik sağlama ve (5) verileri bilgisayar ortamına aktarma olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

1.Adlandırma Aşaması

Öğrenciler tarafından üretilen metaforlara ilişkin geçici bir liste yapıldı. Geliştirilen metaforların belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediği incelendi. Öğrencilerin belirtmiş oldukları metaforlar kodlandı (örneğin, karınca, gül vb.).

2.Tasnif Etme Aşaması

Bu aşamada her metafor incelenerek ortak özellikleri açısından değerlendirildi. Bu amaçla öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar tek tek okunup gözden geçirilerek analiz edildi.

3.Kategori Geliştirme

Bu aşamada öğrencilerin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri açısından değerlendirildi. Bu işlem esnasında 89 metafor hakkında oluşturulan liste dikkate alınarak özellikleri açısından belli bir tema ile ilişkilendirilerek 12 tema oluşturuldu. Bu temalar meslekle ve kişilikle ilgili olmak üzere iki temel başlık altında toplandı.

4.Geçerlik ve Güvenirlik Sağlama Aşaması

Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak raporlaştırılması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırma açısından geçerliliğin en önemli göstergelerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda öncelikle 12 kavramsal kategori haline nasıl getirildiği ayrıntılı bir şekilde izah edilmiştir. Bir sonraki basamakta elde edilen 89 metaforun her biri için en iyi temsil edildiği düşünülen metaforlar derlenmiş ve bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan 12 kavramsal kategori altında verilen metaforların, söz konusu kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvuruldu. Bu amaç doğrultusunda bir öğretim üyesine, 89 adet metaforun yer aldığı liste ve 12 kavramsal kategorinin adlarının ve özelliklerinin yer aldığı liste olmak üzere iki liste verilmiştir. Uzmandan bu iki listeyide kullanarak birinci listedeki metaforları ikinci listedeki 12 kategori ile eşleştirilmesi istenmiştir. Uzman tarafından yapılan eşleştirme, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kategori ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994), (güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik açısından görüşüne başvurulmuş uzman sadece üç metaforu farklı bir kategoriye yerleştirmiştir. Bu durumda, ifade edilen formül açısından güvenilirlik = $(89/89+3) \times 100 = \%97$ olarak bulunmuştur. Nitel çalışmalarda araştırmacılar arasındaki uzlaşmanın % 97 olarak bulunması, çalışmanın güvenilirliği açısından yeterli olduğunu ifade etmektedir.

5. Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması

Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılarak frekans (f) ve yüzde (%) hesaplandı.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğrenciler tarafından üretilen metaforlar hakkında bilgi verilmektedir. Bununla birlikte üretilen metaforlar dikkate alınarak oluşturulan 12 kavramsal kategori ve her bir kategorinin sahip olduğu özellikler

katılımcıların ürettikleri örnek metaforlar ile desteklenerek tanıtılmaktadır.

1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mesleklerine ilişkin algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklanmaktadır?

Rehberlikvepsikolojikdanışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler birbirinden farklı 89 metafor üretmişlerdir. Metaforlar ve metaforın freskansları şu şekildedir: ayna (20), pusula (17), fener (9), lamba (12), ağaç (12), kitap (11), lider (11), ay (11), güneş (9), anne (8), sürücü (8), su (7), ilaç (6), ışık (6), yıldız (6), doktor (5), okyanus (4), işaret levhası (4), arkadaş (4), rehber (4), kılavuz (4), gül (3), oksijen (3), ev (3), navigasyon (3), kutu (2), kuş (2), filozof (2), meşale (2), gökkuşuğu (2), oyuncu (2), büyüteç (2), karınca (2), sudan çıkmış balık (2), sabır taşı (2), yağmur (2), toprak (2), günlük (2), akvaryum (1), pollyanna (1), kapak (1), acemi işçi (1), boş kutu (1), kapalı kutu (1), kanatsız kuş (1), dert ortağı (1), dert babası (1), ağlama duvarı (1), yol (1), mikroskop (1), dikenli gül (1), google (1), gözlük (1), cevap kağıdı (1), turşu (1), kaktüs (1), volkanik dağ (1), yaşlı insan (1), aktif insan (1), dedektif (1), ebeveyn (1), çocuklu kadın (1), üstüne kuma getirilen kadın (1), gece (1), kaplan (1), ses kayıt cihazı (1), uydu alıcısı (1), hamur (1), doğa (1), canavar (1), balon (1), kar tanesi (1), sır küpü (1), lise mezunu (1), sağlık ocağı (1), gübre (1), bahçıvan (1), meyve çekirdeği (1), pamuk şekeri (1), temizlikçi (1), Roma (1), zeytinyağı (1), tasarımcı (1), jokey (1), rüzgar (1), marangoz (1), uyuz köpek (1), liman (1), rahip (1), çiçek (1).

2. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mesleklerine ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunlarının hangi özelliklerini ön plana çıkarmaktadır?

Öğrencilerin kendi mesleklerine ilişkin metaforlar mesleğe ilişkin ortak özellikleri açısından; bilgi verici, güven duyulan, yararlı, yönlendirici, yetersiz ve kişilik özellikleri açısından çok yönlü, aktif dinleyici, hayatı güzelleştiren, çalışkan, uyumlu, ayrıntıcı olması ve kendine yetmeyen olmak üzere 12 temada toplanmaktadır. Bu temalar rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin meslek algıları ve kişilik

özellikleri olmak üzere iki temada toplanmıştır.

Tema 1: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Mesleklerine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar ve Yansıtılan Özellikler

Bu tema "bilgi verici, güven verici, yararlı, yönlendirici, yetersiz" olmak üzere beş tema altında ele alınmıştır.¹ Bu beş temayı toplam 233 katılımcı (%85.7) temsil etmektedir. Metafor üreten toplam kız öğrenci sayısı 136 (% 58.3) ve erkek öğrenci sayısı 97 (%41.6)'dir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mesleklerine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve mesleki özellikler, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre Tablo 1'de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Alt Tema 1.1. Bilgi Verici Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışman Mezunları

Bu temayı toplam 91 katılımcı (%38.8) ve 14 metafor (%8.3) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: ayna (20), lamba (12), kitap (11), ay (11), güneş (9), fener (9), ışık (6), okyanus (4), filozof (2), yaşlı insan (1), cevap kağıdı (1), yol (1), kayıt cihazı (1), google (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 57, erkek öğrenci sayısı ise 34'dür. Bu temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları her alana hakimdir (Her sorunun cevabıdır).

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi güneşe benzer, çünkü nasıl karanlıkta yol bulmak zor ise, bu kişi de çevresine bir ışık olarak onun hayat yolunu aydınlatır." (Öğrenci, Kız).

Alt Tema 1.2. Güven Verici Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışman Mezunları

Bu temayı toplam 28 katılımcı (%11.9) ve 13 metafor (%7.7) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: anne (8), ev (3), arkadaş (4), kutu (2), liman (1), kuş (2), toprak (2), yağmur (2), kar tanesi (1), sır küpü (1), gece (1), ebeveyn (1), akvaryum (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 20, erkek

¹ Metaforların kategorileştirilmesinde Ali Ünal ve Emine Ünal'ın "Öğretmen ve Öğrencilerin Rehber Öğretmeni Algılamalarına İlişkin Bir Durum Çalışması" adlı çalışmasından faydalanılmıştır.

Tablo 1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mesleki özellikleri temasının alt temalarına göre, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre ürettikleri metaforlar

Alt Tema	Cinsiyet	1.Sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Metafor	f (%)
Bilgi Verici	Kız	14(10.2)	14(10.2)	17(12.5)	12(8.8)	ayna(20),lamba(12),kitap(11),ay(11),güneş(9),fener(9),ışık(6),okyanus(4), filozof(2),yaşlı insan,cevap kağıdı, yol,kayıt cihazı,google	14(8.3)
	Erkek	7(7.2)	5(5.2)	7(7.2)	15(15.4)		
Güven Verici	Kız	7(5.1)	9(6.6)	3(2.2)	1(0.7)	anne(8),ev(3),arkadaş(4),kutu(2),liman,kuş(2),toprak(2), yağmur(2),kartanesi,sır küpü,gece,ebeveyn, akvaryum	13(7.7)
	Erkek	1(1.0)	2(2.0)	5(5.2)	-		
Yararlı	Kız	11(8.0)	7(5.1)	4(2.9)	2(1.4)	ağaç(12), su(7), ilaç (6), doktor(5), sağlık ocağı,gübre,bahçıvan, meyveçekirdeği,rahip,kaktüs	10(5.9)
	Erkek	3(3.1)	6(6.2)	2(2.0)	4(4.1)		
Yönlendirici	Kız	17(12.5)	9(6.6)	2(1.5)	3(2.2)	pusula(17), sürücü(8), lider(7), yıldız(6) rehber(4), işaret levhası(4), klavuz(4),navigasyon(3), meşale(2), tasarımcı, roma, jokey, rüzgar	13(7.7)
	Erkek	15(15.4)	4(4.1)	9(9.3)	4(4.1)		
Yetersiz	Kız	-	-	1(0.7)	1(0.7)	sudan çıkmış balık(2), çocuklu çalışan kadın, üstüne kuma getirilen kadın, lise mezunu, boş kutu, kapalı kutu, acemi işçi, kanatsız kuş, volkanik dağ	9(5.3)
	Erkek	2(2.0)	1(1.0)	1(1.0)	4(4.1)		

öğrenci sayısı ise 8'dir. Bu temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları başı sıkışan herkesin rahatlıkla başvurabileceği kişidir.

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi kuşa benzer, çünkü barışın ve özgürlüğün sembolüdür" (Öğrenci, E).

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi kartanesine benzer, çünkü o hiç kimseye düşünceleri ve davranışları açısından ön yargılı davranmaz ve her kartanesi gibi birbirine değmeden görevini tamamlar (Öğrenci, E).

2. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları koruyucudur.

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi ebeveyne benzer, çünkü nasıl ki ebeveynler çocuklarının geleceklerinin en iyi şekilde olmasını ister, rehber öğretmen de öğrencilerinin en güzel geleceğe sahip olabilmeleri için çalışır."(Öğrenci, E).

Alt Tema 1.3. Yararlı Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mezunları

Bu temayı toplam 39 katılımcı (%16.6) ve 10 metafor (5.9) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: ağaç (12), su (7), ilaç (6), doktor (5), sağlık ocağı (1), gübre (1), bahçıvan

(1), meyve çekirdeği (1), rahip (1), kaktüs (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 24, erkek öğrenci sayısı ise 15'dir. Bu temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1.Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları sorun çözücüdür.

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi doktora benzer, çünkü yeri gelince danışanların sorunlarına çözümler bulur." (Öğrenci, Kız).

2. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları güçlüdür.

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi kaktüse benzer, çünkü çölde susuz kalan bir kişi kaktüsü kesip içindeki suyu içerse, yolunu kaybetmiş bir kişi de psikolojik danışman sayesinde daha kaliteli bir yaşam sürer (Öğrenci, E).

Alt Tema 1.4. Yönlendirici Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mezunları

Bu temayı toplam 63 katılımcı (%26.9) ve 13 metafor (%7.7) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: pusula (17), sürücü (8), lider (7), yıldız (6), rehber (4), işaret levhası (4), klavuz (4), navigasyon (3), meşale (2), tasarımcı (1), roma (1), jokey (1), rüzgar (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 31, erkek öğrenci sayısı ise 32'dir. Bu temayı oluşturan

metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları bireylere kararsız oldukları konularda bir yol göstericidir. Öğrencilerin ileriye görmelerini sağlayarak belirsizliği ortadan kaldırır.

“Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi navigasyona benzer, çünkü rehberlik ve psikolojik danışman olmak demek yol gösteren demektir. Nasıl navigasyon cihazları bize yolumuzu kaybettiğimizde yol gösteriyorsa danışmanda bize yol gösterir.” (Öğrenci, K).

Alt Tema 1.5. Yetersiz Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mezunları

Bu temayı toplam 10 katılımcı (%4.2) ve 9 metafor (5.3) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: sudan çıkmış balık (2), çocuklu çalışan kadın (1), üstüne kuma getirilen kadın (1), lise mezunu (1), boş kutu (1), kapalı kutu (1), acemi işçi (1), kanatsız kuş (1), volkanik dağ (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 2, erkek öğrenci sayısı ise 8'dir. Bu temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları kendilerini yeterince geliştirememişlerdir.

“Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi kapalı kutuya benzer, çünkü etrafındaki hiç kimseyi aydınlatamaz.” (Öğrenci, E).

2. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunlarının aldıkları eğitim uygulama açısından yeterli değildir.

“Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi sudan çıkmış balığa benzer, çünkü aldığımız eğitim devlet kurumlarında uygulamaya, oradaki problemlerle başa çıkmaya yeterli değildir.” (Öğrenci, E).

Tema 2: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Kişiliğe İlişkin Metaforları ve Özellikleri

Bu tema altında “çok yönlü, aktif dinleyici, hayatı güzelleştiren, çalışkan, uyumlu, ayrıntıcı

ve sakınılması gereken” olmak üzere yedi tema ele alınmıştır.² Bu yedi temayı toplam 39 katılımcı (%14.3) ve 30 metafor (%33.7) temsil etmektedir. Metafor üreten toplam kız öğrenci sayısı 16 (% 5.9) ve erkek öğrenci sayısı 23 (%8.4)'dir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kişiliklerine ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve kişilik özellikleri, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre Tablo 2'de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Alt Tema 2.1. Çok Yönlü Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mezunları

Bu temayı toplam 5 katılımcı (%1.5) ve 6 metafor (%1.2) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: gökkuşağı (2), turşu (1), uydu alıcısı (1), doğa (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 1, erkek öğrenci ise 4'tür. Bu temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları birçok alana ilişkin asgari düzeyde bilgiye sahiptir.

“Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi turşuya benzer, çünkü her şeyden bir şeyler barındırır içinde.” (Öğrenci, E).

Alt Tema 2.2. Aktif Dinleyici Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mezunları

Bu temayı toplam 7 katılımcı (%2.7) ve 5 metafor (%1.5) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: günlük (2), sabır taşı (2), dert ortağı (1), dert babası (1), ağlama duvarı (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 4, erkek öğrenci ise 3'tür. Bu temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları sabırlıdır.

“Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi ağlama duvarına benzer, çünkü birçok insan ona gelir derdini anlatır, içini döker ve rahatlar.” (Öğrenci, E).

² Metaforların kategorileştirilmesinde Ali Ünal ve Emine Ünal'ın “Öğretmen ve Öğrencilerin Rehber Öğretmeni Algılamalarına İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı çalışmasından faydalanılmıştır.

Tablo 2. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kişiliğe ilişkin metaforları ve özellikleri

Alt Tema	Cinsiyet	1.Sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Metafor	f (%)
Çok yönlü	Kız	-	-	-	1(0.2)	gökkuşağı(2), turşu, uydu alıcısı, doğa	4(1.2)
	Erkek	-	-	3(0.7)	1(0.2)		
Aktif dinleyici	Kız	1(0.2)	1(0.2)	-	2(0.3)	günlük(2), sabır taşı(2), dert ortağı, dert babası, ağlama duvarı	5(1.5)
	Erkek	1(0.2)	1(0.2)	1(0.2)	-		
Hayatı güzelleştiren	Kız	2(0.3)	-	-	-	gül(3),temizlikçi, pollyanna, pamuk şekeri, çiçek	5(1.5)
	Erkek	3(0.7)	1(0.2)	-	1(0.2)		
Çalışkan	Kız	2(0.3)	1(0.2)	-	-	karınca(3),aktif insan, kaplan	3(0.9)
	Erkek	-	-	1(0.2)	1(0.2)		
Uyumlu	Kız	1(0.2)	-	1(0.2)	1(0.2)	oyuncu(2), hamur, kapak, marangoz	4(1.2)
	Erkek	1(0.2)	-	1(0.2)	-		
Ayrıntıcı	Kız	-	-	2(0.3)	-	büyüteç(2),mikroskop,gözlük dedektif	4(1.2)
	Erkek	-	-	1(0.2)	2(0.5)		
Sakinilmesi Gereken	Kız	-	1(0.2)	-	-	uyuz köpek, zeytinyağı, canavar, balon, dikenli gül	5(1.5)
	Erkek	2(0.5)	1(0.2)	1(0.2)	-		

Alt Tema 2.3. Hayatı Güzelleştiren Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mezunları

Bu temayı toplam 7 katılımcı (%2.7) ve 5 metafor (%1.5) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: gül (4) ,temizlikçi (1), pollyanna (1), pamuk şekeri (1), çiçek (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 2, erkek öğrenci ise 5'dir. Bu temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları mutluluk kaynağıdır.

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi Pollyanna'ya benzer, çünkü, her zaman bardağın dolu kısmını görmeye ve göstermeye çalışılır" (Öğrenci, K).

Alt Tema 2.4. Çalışkan Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mezunları

Bu temayı toplam 5 katılımcı (%1.5) ve 3 metafor (%0.9) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: karınca (3), aktif insan (1), kaplan (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 3, erkek öğrenci ise 2'dir. Bu

temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları çalışkandır.

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi kaplana benzer, çünkü avını asla affetmez." (Öğrenci, E).

Alt Tema 2.5. Uyumlu Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mezunları

Bu temayı toplam 5 katılımcı (%1.5) ve 4 metafor (%1.2) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: oyuncu (2), hamur (1), kapak (1), marangoz (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 3, erkek öğrenci ise 2'dir. Bu temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1.Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları kolayca uyum sağlar.

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi kapağa benzer, çünkü her öğrenciyle uyum sağlayarak bütünleşir." (Öğrenci, K).

Alt Tema 2.6. Ayrıntıcı Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mezunları

Bu temayı toplam 5 katılımcı (%1.5) ve 4 metafor (%1.2) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: büyüteç (2), mikroskop (1), gözlük (1), dedektif (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 2, erkek öğrenci ise 3'tür. Bu temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır

1.Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları dikkatlidir.

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi büyütece benzer, çünkü insanların görebildiğinden daha çok ayrıntıyı görebilir." (Öğrenci, K).

Alt Tema 2.7. Sakınılması Gereken Kategorisine Göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mezunları

Bu temayı toplam 5 katılımcı (%1.5) ve 5 metafor (%1.5) temsil etmektedir. Bu temadaki metaforlar şunlardır: uyuz köpek (1), zeytinyağı (1), canavar (1), balon (1), dikenli gül (1). Bu temada metafor üreten kız öğrenci sayısı 1, erkek öğrenci ise 3'tür. Bu temayı oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1.Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları zararlıdır.

"Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu olan bir kişi uyuz köpeğe benzer, çünkü tek düşünceleri bir milli eğitim bakanlığı okuluna atanıp dört duvar arasında pineklemektir amaçları." (Öğrenci, E).

Sonuç ve Tartışma

Psikolojik danışmanların sahip olması gereken özellikler açısından farklı görüşler söz konusudur (Doğan, 2000; Egan, 2011). Diğer bir ifade ile psikolojik danışmanlık mesleği birçok farklı yönü içeren bir meslektir (Ekşi, 2012). Psikolojik danışmanlık mesleğinin içerdiği farklı yönlerden birisi kişisel özelliklerdir. Bir diğer ifade ile her mesleğin gerektirdiği bir takım kişilik özellikleri söz konusudur (Kuzgun, 2006). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunu bir kişi rehberlik anlayışına sahip olmalıdır. Bu anlayışa sahip olan bir kişi her bireyin eşsiz olduğuna inanır. Bununla birlikte bu kişi empati, samimiyet, tutarlılık

ve saygı gibi rehberlik anlayışının getirdiği özelliklere sahip olur (Polat, 2007). Bu nedenle bu alanda mesleğini başarı ile icra edecek bir kişinin sahip olması gereken özelliklerinin bilinmesi önemlidir (Özabacı, İşmen ve Yıldız, 2004).

Bununla birlikte, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olanların büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda rehber öğretmen olarak istihdam edilmektedir. Bu bağlamda, bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin kendilerini ne derece yeterli gördükleri ve istenilen düzeyde performans gösterip-göstermedikleri araştırılması gereken bir durumdur. Üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olan kişilerin bir çoğu danışmanlık hizmetleri açısından çok az bilgiye sahip olarak göreve başlamaktadırlar. Aynı zamanda kurumdaki yetkili kişi tarafından izlenen, değerlendirilen ve taşıyabileceğinden çok daha fazla sorumluluğu olan bir kişi olarak görülmektedir (Özgün, 2007).

İfade edilenler doğrultusunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kişisel özelliklerinin ve meslek algılarının araştırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Yiyit (2001) de, danışmanların kişilik özelliklerinin, mesleki yeterliliklerinin ve meslek algılarının üzerinde durulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin kişisel özellikleri ve meslek algıları metaforlar aracılığıyla araştırılmak istenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin ürettikleri metaforlar incelendiğinde bu bireylerin kişilik özellikleri ve mesleklerine yönelik daha çok olumlu yönde metafor geliştirdikleri görülmüştür. Ancak olumlu metaforlarla birlikte olumsuz metaforlarında üretildiği görülmüştür. Çalışmada öğrencilerin geliştirdikleri bu metaforlar 12 kategoride ele alınmış ve aşağıda bu temalara yer verilmiştir.

Bilgi verici temasında üretilen metaforlara bakıldığında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları, olaylara herkesten daha farklı bir bakış açısıyla bakar ve bireylere de farklı bakış açısı kazandırarak sorunların çözümüne yardımcı olur özelliği

ön plana çıkmıştır. İfade edilen bu özellik etkili psikolojik danışmanın özelliklerinden birisi olan kişisel farkındalık ve anlayış sahibi olma özelliği ile örtüşmektedir (Hackney ve Cormier, 2008).

Güven verici temasında üretilen metaforlara bakıldığında ise, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunlarının herhangi bir sıkıntıda rahatlıkla başvurulabilecek ve bireylerin sorunlarına hiç bıkmadan çözüm arayan ve onları koruyan kişiler olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunlarının güvenilir bir kişiliğe sahip oldukları ve bu kişilik özelliklerini de mesleklerine yansıtma ve gerekli olduğu algılanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2005).

Yararlı temasında üretilen metaforlara bakıldığında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları ihtiyacı olana ihtiyaç duyduğu anda işe yarar bilgiler vermekte ve sorun ortaya çıkmadan önleyici müdahalelerde bulunmaktadır. Bu durum, psikolojik danışmanın bilgi ve becerilerini kendisinden yardım isteyenlerin iyiliği için kullanma ve bazı olumsuzlukların ortaya çıkmasını önleyici bir işlevi yerine getirme ilkelerine uygun davrandığını gösterebilir (Dilekmen, 2011).

Bireyler, kendini gerçekleştirme çabası içindeyken bilinçli ya da bilinçsiz bir takım kararlar almak zorunda kalmaktadırlar. Bu açıdan rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları, rehberliğin amaçlarından biri olan bireylerin herhangi bir karar verirken ya da tercih yaparken dış baskılardan ve iç çatışmalardan uzak kalmasına ve daha bilinçli davranmasına yardımcı olmalıdırlar (Dilekmen, 2011). Bu bağlamda yönlendirici temasında üretilen metaforlara bakıldığında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunlarının yönlendirici oldukları algısına ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile bu bölüm mezunlarının, çeşitli alan, program veya farklı tercih noktalarında seçenekleri fark edip insanların bu seçenekleri daha iyi tanımalarına yardımcı olan kişi olarak algılandıkları görülmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunlarının yönlendirici olarak algılanması aynı zamanda rehberlik hizmetlerinin temel işlevlerinden birisi olan yönlendirici rehberlik ile de açıklanabilir (Altun ve Camadan, 2013; Poyraz,

2007). Rehberliğin bu işlevinin, ifade edilenler doğrultusunda farklı özelliklerine göre bireylerin geliştirilmesi ya da yönlendirilmesine yönelik gereksinimleri içerdiği söylenebilir (Özabacı, 2010).

Diğer temalardan farklılık gösteren yetersiz rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları temasında ise olumsuz metaforlar ele alınmıştır. Bu temadaki metaforlar incelendiğinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kendilerini özellikle uygulama açısından yetersiz gördükleri algılanmıştır. Bu temada ele alınan metaforlar, bu bölüm mezunlarının kendilerini geliştirmediklerini ve aldıkları eğitimin teorik ağırlıklı olduğu ve uygulama açısından yetersiz olduklarını göstermektedir. Üretilen metaforların daha çok 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri tarafından üretildiği görülmektedir. Yetersiz temasında üretilen metaforların daha çok 1. sınıflar tarafından üretilmesi, alınan eğitimin artması ile birlikte öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin de artması ile açıklanabilir (Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012). Bununla birlikte bu temada üretilen metaforların son sınıf öğrencileri tarafından üretilmesi ise öğrencilerin mesleğe atanma süreci içerisinde bulunması ile birlikte meslekte başarılı olup-olamayacağına ilişkin kaygıları ile ilişkili olabilir (Ünalı-Eser ve Alaz, 2008). Ayrıca bu durum, son yıllarda uygulamaya ve mesleki alan bilgisine yönelik derslerin teorik derslere göre daha fazla olması ve bununla birlikte mesleğe yönelik sorumluluğun daha fazla hissedilmesi ile de açıklanabilir (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Ünalı-Eser ve Alaz, 2008).

Kişilik özellikleri açısından ele alındığında; çok yönlü temasında üretilen metaforlara bakıldığında, burada mesleki açıdan bilgi sahibi oldukları ve herkesin kendinden bir parça bulabileceği ifade edilmektedir. Bir diğer ifadeyle rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları bireysel farklılıklar gösteren öğrencileri her yönü ile tanımaları gerekmektedir. Bunun için de bilgi yelpazelerinin çok geniş olması verilecek yardım açısından önemlidir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları var olan bilgilerini yetersizliğini kabul edip sürekli olarak kendilerini geliştirmelidir (Bakırcıoğlu, 2005).

Öğrencilerin ön plana çıkardığı bir diğer özellik aktif dinleyicidir. Aktif dinleyici temasında üretilen metaforlara bakıldığında, psikolojik danışman kimseyi yargılamadan, sabırla herkesi dinleyen birisi olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları, kişileri olduğu gibi kabul etme, onları değerlendirmeye, yargılamaya kalkışmama ve karşıdaki kişiyi etkin bir şekilde dinleme gibi danışmanda bulunması gereken özellikleri taşımalıdır (Bakırcıoğlu, 2005). Danışandan hız alan yaklaşıma göre danışandan beklenen en temel görevlerinden birisi karşıdaki kişiyi dinlemesi ve danışanı ile özel etkileşim kurmasıdır (Altıntaş, 2011). Aktif dinleme, karşıdaki kişiye yönelik derin anlayış ve kabul duygusunun doğru iletilmesi açısından en etkili araçlardan birisidir (Voltan-Acar, 2010). Bu nedenle rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin iyi bir dinleyici olması önemlidir.

Bununla birlikte rehberlik ilkelerinden biri olan işbirliği kavramına ilişkin çalışkan, hayatı güzelleştiren ve uyumlu kişilik özelliklerini ele alabiliriz. Rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi içinde ortak bir anlayışa göre yürütülmesi gerekmektedir. Öğrencilerinde kişilik özellikleri açısından bu kavrama vurgu yapması, rehberlik ve psikolojik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin mesleğe uygun kişilik özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları anlamına gelmektedir. Çalışkan teması altında incelenen metaforlara ilişkin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunlarının çalışkan olduğu algısına ulaşılmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin iş birliği içerisinde gerçekleştirilmesi ilkesi açısından bu durum rehberlik hizmetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi açısından önemlidir (Ünal ve Ünal, 2010). Rehberlik hizmetlerinde iş birliğinin rahatlıkla sağlanabileceğini gösteren bir başka husus da hayatı güzelleştiren ve herkesle rahatlıkla iletişim kuran ve

bütünleşebilen uyumlu temasında üretilen metaforlardır. Bu bağlamda çalışkan, hayata olumlu bakan ve diğer insanları olduğu gibi kabul eden uyumlu bireylerin diğer bireylerle iş birliği kurması zor olmayacaktır. İfade edilen özellikler aslında işbirliği kurulmasını kolaylaştırıcı etmenlerdir. Çalışkan kavramının ön plana çıkarılması, diğer kişilerle işbirliği kurma, sosyal uyumu sağlama, diğer kişilerin desteğini alma gibi eylemlerin artmasına ve tam anlamıyla işbirliğinin sağlanmasına yol açacaktır (Ünal ve Ünal, 2010). Böyle bir iletişim ve etkileşim, ortak anlayışın gelişmesine katkı sağlayacaktır (Altıntaş, 2011).

Bir diğer tamamımız olan ayrıntıcı rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları, sorunların altında yatan nedenleri derinlemesine incelediklerini ve doğru çözüm yolunu bulmak için çaba sarf ettiklerini ifade etmektedir.

Diğer temalardan farklılık gösteren sakınılması gereken rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü mezunları temasında ise olumsuz metaforlar incelenmiştir. Sakınılması gereken teması altında ele alınan bulgulara göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bu mesleğe yönelik olumsuz duygulara sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda bu metaforları üreten öğrencilerin bu bölüme isteyerek gelmedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Üniversitenin rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin mesleklerine ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde bu bireylerin daha çok olumlu yönde metafor geliştirdikleri görülmüştür. Oluşturulan olumsuz metaforların ise nedenleri araştırılmalıdır. Ayrıca konu ile ilgili ileride yapılacak çalışmalarda öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlere de uygulanarak daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, E. (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik. G. Can (Ed.). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik (ss.1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, T. ve Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilekmen, M. (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik. G. Can (Ed.), *rehberliğin başlıca türleri* (ss.29-48).Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22.
- Doğan, S. (2000). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim*, 118, 3-8.
- Egan, G. (2011). *Psikolojik danışma becerileri* (Çev. Ö. Yüksel). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ekşi, F. (2012). Kişilerarası ilişkiler: psikolojik danışmanlık ve halkla ilişkiler öğrencilerinin karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri psikolojik yardım süreci el kitabı*. (Çev. T. Ergene, S. Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayınları.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meb (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. İnternette 25 Haziran 2013’de www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook..* Newbury Park: Sage Publications, CA.
- Miller, I. S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational theory*, 37(3).
- Özabacı, N., İşmen, E., ve Yıldız, A. (2004). Psikolojik danışmanların ideal özellikleri ile yığınlık düzeylerinin karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(1), 8-25.
- Özabacı, N. (2010). Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik. E. İ. Gazioğlu, Ş. .I İlgar (Ed.), *Rehberlikte hizmet türleri* (ss.43-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki-Perkan, C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarını ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32).
- Paskal, K. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin bu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bilinçlilik düzeyleri.[Abstracts]. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Pişkin, M. (1989). *Orta dereceli okullarda görevli, yönetici, öğretmen ve danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık görev algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, C. (2007). İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Kocbeker, B. N. ve Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünaldı-Eser, Ü. ve Alaz, A. (2008). Coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-13.
- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 920-945.
- Voltan-Acar, N. (2010). İnsan ilişkileri iletişim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2009). The development of the field of psychological counseling and guidance in Turkey: Recent advances and future prospects. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 1(42).
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiyit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yüksel, K., Diken, İ.H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.

Introduction

Individuals feel intense anxiety and need for help from someone who have experience when they cannot overcome the problems that they encountered in their lives. In such cases, the people who often are asked are the graduate student from department of the Guidance and Counseling. It is important to have enough knowledge about the study field for the graduate students of Guidance and Counseling for helping to individuals in need. However, many studies show that student in the Department of Guidance and Counseling do not have certain motivation about their area.

Many students of the Guidance and Counseling do not know exactly about their duties or work areas when they start working. This uncertainty which students have in their mind can cause concerns in their learning capabilities and professional life and this can adversely affect their professional lives.

Because of the fact that a person who does not his or her duties cannot explain and support his or her profession, it is important for students of guidance and counseling to determine their perceptions about their job.

In this study, it is aimed to determine how the students of guidance and counseling perceive their professions and personal characteristics. In this sense, it is hoped that the work will helpful to determine individuals' perspectives about their occupations and to become more productive in their business in life be more, who like their professions.

Moreover, this study was conducted to measure the students' knowledge about their professions and their incompetence in this area before they start their work. In this research, it is aimed to clarify the metaphors through which students, in the Department of Guidance and Counseling, explained their perceptions about their professions. And also it is aimed to show which features of human personality take over. In this respect, the field is expected to contribute to the research.

Methodology

The sample of the study is 272 students in the Department of Guidance and Counseling at Atatürk University. In the research, one of the case study patterns, an embedded single-case design was used. Moreover, in this study, data was collected by open-ended survey method. Participants were asked to complete sentence "Graduation from the Department of Guidance and Counseling is like ..., because ...". The students were asked to produce a single metaphor and to state the reasons. Data obtained from students are used as the data source. After the survey applied individually to the university students the data was analyzed by using content analysis method.

Findings and Recommendations

It is found that the students of the Department of Guidance and Counseling develop positive metaphors. However, it is identified that students produced negative metaphors about their professions. According to the findings of the research, the participants have produced 91 valid metaphors about the concepts regarding to graduation from the department of Guidance and Counseling. These metaphors are then evaluated in terms of common features and grouped under 12 different categories. In terms of the common characteristics of the metaphors that students have produced; they are discussed under 12 sub-themes such as illuminating, trustful, useful, guide, inadequate in terms of personality the one who sophisticated, active listener, making the life more beautiful, hard-working, harmonious, detail-oriented.

It is seen that students, in the Department of Guidance and Counseling, developed positive metaphors about their profession. The negative metaphors that they produced should be explored. In addition, it can be applied to the students, teachers and the teacher candidates for doing more extensive research for future studies.

Fen ve Teknoloji Dersinde Analogilere Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyi Üzerindeki Etkisi

Serap KOBAL*, Abdurrahman ŞAHİN**, İzzet KARA***

Özet

Bu araştırma analogiyle (öğrencinin ürettiği ve öğrenciye hazır verilen) desteklenen ve analoginin yer almadığı öğrenme süreçlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve hatırd tutma düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yürütülen yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırma, sekizinci sınıfta öğrenim gören 93 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu yer almıştır. Deney gruplarının birinde öğrencilerin analogileri kendilerinin üretmesiyle, diğerinde hazır analogiler kullanarak, kontrol grubunda ise analogilerin kullanılmadığı öğrenme süreçlerine yer verilmiştir. "Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesi Başarı Testi" ile toplanan veriler ANOVA, t-testi ve Tekrarlanmış Ölçümler için ANOVA testi teknikleriyle çözümlenmiştir. Bulgular; analogiler ile desteklenen öğrenmenin yer aldığı deney grupları ile analogilerin kullanılmadığı kontrol grubunun akademik başarı ve hatırd tutma düzeyleri arasında deney grupları lehine fark olduğunu göstermiştir. Ancak öğrencilerin kendi analogilerini oluşturmaları ile yapılan öğrenme süreci ve hazır analogiler kullanılan öğrenme süreci arasında başarı ve hatırd tutma yönünden anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Anahtar Sözcükler: *Analoji, Fen Öğretimi, Öğrenci Başarısı, Hatırd Tutma Düzeyi.*

The Effect of Analogies on Eighth Grade Student's Achievement and Retention Level in Teaching Science Course

Abstract

This research is a quasi-experimental study aiming to investigate the effect of using student-generated analogies, ready-made analogies, and instruction without analogies on students' academic achievement and retention level. The study was carried out with the participation of 93 eighth grade students in three state-run primary schools in Tavas, Denizli. The first experimental group learned through student-generated analogies while the second learned via ready-made analogies. The control group was subjected to methods other than analogy. Gathered data were analyzed through ANOVA, Paired Sample t-test, and Repeated Measures of ANOVA techniques. Findings reveal a significant difference between the average scores of the groups instructed by analogy technique and the group that did not use analogy on behalf of the experiment groups. However, the average achievement and retention scores between the groups using student-generated analogies and ready-made analogies do not demonstrate a significant difference.

Key Words: *Analogy, Science teaching, student achievement, retention level.*

* Y.Lisans, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 20 070, Denizli, e-posta: skobal08@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 20 070, Denizli, e-posta: asahin@pau.edu.tr

*** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 20 070, Denizli, e-posta: ikara@pau.edu.tr

Giriş

Fen öğretiminde somut bilgiler, kavramlar olduğu kadar soyut olan konu ve kavramlar da vardır. Bu konu ve kavramların çocukların nesne konumunda kaldığı öğretmen merkezli yollarla verilmesi, çocukların bu verilenleri kavramalarını daha da güçleştirmektedir. Bu nedenle dersin çeşitli materyal ve yöntemlerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri için olanaklar sunulması ve derste öğrencinin aktif olduğu stratejilerin kullanılması, dersin hedeflerine ulaşmada oldukça önemlidir (Karadoğu, 2007). Analojiler de bu amaçla kullanılabilir başlıca yollardan biridir (Şahin, 1996; Şahin, Gürdal ve Berkem, 2000).

Son yıllarda Fen öğretiminde analogiler sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları öğrencilerin başarı, tutum, bilgilerinin kalıcılığı üzerine yapılırken; bazıları öğrencilerde kavramsal değişim oluşturulması, öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğrencilerin ürettikleri analogilerin öğrenmeye etkisi üzerine olmuştur (Akyüz, 2007; Duru, 2002; George, 2000; Glynn ve Takahashi, 1998; Greenfield, 1997; Karadoğu, 2007; Pell ve Jarvis, 2001; Sağırılı, 2002). Analojilere dayalı öğrenmeye ilişkin çalışmalar, analogilerin gerçek yaşamdaki benzerlikler yoluyla soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdığını (Sağırılı, 2002; Wong, 1993) ve öğrenmede kalıcılığı sağladığını (Stavy, 1991) işaret etmektedir.

Analoji; bilinen bilgiler ile yeni öğrenilecek olan bilgilerin sentezlendiği, ilişki ağlarının ortaya konulduğu bir teknik olarak ifade edilmektedir (Bryce ve MacMillan, 2005; Duit, 1991; Zook ve di Vesta, 1991). Burada bilinen durum, kaynak; bilinmeyen durum ise hedeftir. Analojinin etkili kullanılabilmesi için kaynak kavramın öğrenci tarafından daha önceden özümsemiş olması gerekmektedir (Newcombe, 2002). Öğrencilere hedef kavram olan elektrik devrelerini öğretirken, kaynak kavram olan su devrelerinden yararlanan çalışmalarda, öğrencilerin su devreleri konusunda sahip oldukları yanlış bilgileri elektrik devresi konusuna da transfer ettikleri görülmüştür (Gentner, 1983). Öğrencilerin anlamlı öğrenme için gerekli olan ön bilgilerinin yeterli olması gerektiği gibi, kaynak kavram hakkında da donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu açıdan

bakınca, öğrencilerin kendi analogilerini oluşturmaları, ayrıntılı bildikleri kavramlara yönelmelerini sağlayabilir. Öğrencilerden bir kavrama yönelik kendi analogilerini oluşturmaları istendiğinde, ilişkilerdeki benzerlikleri aramak durumunda kalırlar. Bu nedenle kendi bakış açıları doğrultusunda analogi oluşturmalarına izin vermenin, hedef ve kaynak kavram arasındaki bağlantıları daha iyi anlamalarına yardımcı olacağı, böylece kendi bilgileri ile keşfetmeyi öğrenecekleri belirtilmektedir (Pittman, 1999). Öğrencilerin kendi analogilerini oluşturmalarına yönelik çalışmalarda, fen konularını anlamada eksikliği olan öğrencilerin analogi oluşturmada başarılı olamadıkları, dolayısıyla analogi oluşturma sürecinde, öğretmenin öğrencilere yol gösterici şekilde aktif rol oynaması gerektiği belirtilmektedir (Brown & Clement, 1989; Clement, 1987). Harrison ve Jong'a (2005) göre öğrenciler tarafından oluşturulan analogiler öğrenme süreci açısından önemlidir. Öğretmen tarafından oluşturulan analogiler, öğrencilerin ulaşması bakımından kolaydır fakat akılda kalması ve haritalanması zordur. Öğrenciler tarafından oluşturulan analogilerin ise öğrenciler tarafından haritalanması kolay fakat genellenmesi zordur. Bu saptama önemlidir çünkü birçok analogi öğretmen ya da kaynak-kitap merkezlidir. Ancak, analogi kullanımına öğrenci açısından bakıldığında, "Acaba öğrencilerin kendi analogilerini kurmalarına ya da kavramlar arasındaki analogik ilişkiyi kendilerinin bulmasına yeterince fırsat verilmekte midir?" sorusu akıllara gelmektedir. Önceki çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin analogilerini oluşturmalarına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışma, temelde öğrencilerin kendi analogilerini oluşturmalarının, öğretmenin sağladığı analogilerin kullanılmasına göre başarı ve hatırd tutma düzeyleri açısından daha etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmakla birlikte, analogiye dayalı öğretimin analogisiz öğretime göre farkını da test etmektedir. Daha özelde bakıldığında, bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Analoji tekniği kullanılan grupların ve analogi tekniği kullanılmayan grubun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Analoji tekniği kullanılan grupların ve analoji tekniği kullanılmayan grubun son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Tüm grupların ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Analoji tekniğini kullanan grupların ve analoji tekniğini kullanmayan grubun uygulama sonrasında hatırd tutma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Analoji tekniğini kullanan grupların ve analoji tekniğini kullanmayan grubun başarı puanlarındaki değişimler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, sosyal bilimler alanında katılımcıların seçkisiz atıldığı gruplar oluşturmanın zorluğundan dolayı sıklıkla tercih edilmektedir (Baştürk, 2009). Yarı deneysel desen kişilerin

deneysel ve kontrol gruplarına gönderilmesinde rastgele dağılımın kullanılmadığı bir deneysel araştırma yaklaşımıdır. Bu deneysel desen, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda her iki gruba ön test uygulanır. Deneysel grubu deneysel müdahaleye uğrarken kontrol grubu özel bir müdahaleye tabi tutulmaz. Son olarak da her iki gruba son test uygulanarak çalışma tamamlanır. Yarı deneysel desenin eğitim araştırmalarında oldukça sık kullanılmasının sebebi, yürütülen çalışmalarda tarih, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelebilecek hataların ya da bu hataların etkilerinin deney ve kontrol gruplarında kontrol edilebilmesidir (Karasar, 2005). Çalışma için oluşturulan Yarı Deneysel Desen Tablo 1’de gösterilmiştir.

Çalışmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci deney grubunda öğrencilerin kendi oluşturduğu analogilerle, ikinci deney grubunda hazır analogilerle ve kontrol grubunda ise analoji kullanmadan öğretim yapılmıştır. Deneysel süreç yedi hafta boyunca devam etmiştir.

Tablo 1. Uygulanan Yarı Deneysel Çalışma Deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test	Hatırda Tutma Testi
Birinci deney grubu(N=32)	T ₁	Öğrencilerin oluşturdukları analogilere dayalı öğretim	T ₁	T ₂
İkinci deney grubu (N=30)	T ₁	Hazır analogilerin kullanıldığı öğretim	T ₁	T ₂
Kontrol grubu (N=31)	T ₁	Analoji kullanmadan uygulanan öğretim	T ₁	T ₂

T₁, Fen ve Teknoloji Dersi “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” Ünitesi Başarı Testini;

T₂, Hatırd Tutma Testini göstermektedir.

Bu çalışma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Denizli iline bağlı Tavas ilçesinden seçilen üç devlet okulundan 93 öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek için öncelikle her okuldan ikişer olmak üzere başarı durumları birbirine yakın toplam altı şube seçilmiştir. Seçilen altı şubede uygulanan

“kimyasal bağlar, kimyasal tepkimeler, asitler, bazlar ve tuzlar” konuları ile ilgili başarı testi sonuçlarına göre, her okuldan birer olmak üzere puanları birbirine en yakın olan üç şube çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu grupların puan ortalamaları Tablo 2’de yer almaktadır. Bu üç gruptan hangilerinin deney hangisinin kontrol grubu olduğu rastgele belirlenmiştir.

Verileri toplamak amacıyla Kayhan (2009) tarafından geliştirilen, dörder seçenekli, çoktan seçmeli hazırlanmış toplam 24 sorudan oluşan "Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesi Başarı Testi" kullanılmıştır. Başarı testinin Kuder Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik değeri 0.70 olarak bulunmuştur. Soruların güçlükleri 0.30 ile 0.77 arasında değişen testin ortalama güçlüğü (p) 0.48 düzeyindedir. Bu değer ideale çok yakındır çünkü bir başarı testinin ortalama güçlüğü'nün 0.50 civarında olması beklenir (Tekin, 2004).

Uygulama öncesinde, deney gruplarındaki öğrenciler analogiler konusundaki bilgilendirilmiş ve derslerde analogilerden faydalanılacağı söylenmiştir. Ayrıca analogi tekniğini tanımaları için uygulamaya başlamadan önce, birinci deney grubundaki öğrencilerin iki hafta boyunca işledikleri konularda analogiler üretmeleri sağlanırken ikinci deney grubunda da hazır analogiler kullanılmıştır. Deney gruplarında her bir konunun içeriği Glynn'in (1989) sunmuş olduğu "Analoji ile Öğretim Modeli (Teaching with Analogies)" basamaklarına uygun olarak işlenmiştir. Bu basamaklar: (1) Hedef kavramı tanıma, (2) Analog kavramı hatırlatma, (3) Benzer yönleri belirleme, (4) Benzer yönlerin haritalanması, (5) Kavramlara ilişkin sonuç çıkarma ve (6) Benzemeyen yönlerin belirlenmesi 'dir.

Birinci deney grubunda ders işleme süreci; "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesi içinde geçen hedef kavramlar, çeşitli uygulamalar, etkinlikler ve gözlemlerle kavratıldıktan sonra öğrencilerin kendi analogilerini oluşturmaları adımlarından oluşmuştur. Kendi analogilerini oluşturması istenen öğrencilere, öncelikle konu içerisinde geçen anahtar kavramların yazılı olduğu ve analogilerini resimlendirecekleri çalışma yaprakları öğretmen tarafından verilmiş ve bu kavramlar hakkında öğrencilerin düşünceleri istenmiştir. Bu kâğıtlara öğrenciler oluşturdukları analogilerini yazıp-çizmişlerdir. Ayrıca öğrenciler kavramları neye benzettiklerini ve analog ile hedef kavramların benzeyen ve benzemeyen yönlerini yazmışlardır. Dersin sonunda öğrencilerden ürettikleri analogileri Glynn'in yukarıda bahsedilen modeline uygun olarak bazen arkadaşlarına bazen de sınıfa sunmaları istenmiş, üretilen analogiler sınıfta tartışılmıştır.

İkinci deney grubunda; Fen ve Teknoloji programı çerçevesinde öğretmenin hazırladığı veya değişik kaynaklarda yer alan hazır analogiler kullanılmıştır. Süreç boyunca 10 değişik analogi örneği öğrencilerle beraber tartışılmış, ayrıca öğrencilerin zorlandıkları yerlerde farklı analogi örneklerine de yer verilmiştir. Fen ve Teknoloji dersi, her iki deney grubunda da müfredatın belirlediği çerçeveye uygun olarak yürütülmüştür. Bu gruplarda kavramların hatırdaki kalıcılığı ve öğrenmeyi pekiştirme açısından öğretim, analogilere dayalı yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Fen ve Teknoloji programı çerçevesinde ve öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda dersler yürütülmüş; yapılandırıcılıkla tutarlı etkinliklere yer verilmiş ancak analogilerin bir öğrenme-öğretme aracı olarak kullanımına yer verilmemiştir.

Verilerin analizinde; öğrencilerin başarı ön-test, son-test ve hatırdaki tutma testinden aldıkları puanlar belirlenmiştir. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü ANOVA Testi kullanılarak, tüm grupların ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ise Eşleştirilmiş Gruplarda t Testi (Paired Sample t Testi) kullanılarak çözümlenmiştir. Ayrıca, grupların ön test başarı, son test başarı ve hatırdaki tutma testi puan ortalamalarındaki değişimler de Tekrarlanmış Ölçümler Varyans Analizi (Repeated Measures of ANOVA) kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, analogiye dayalı öğretimin yapıldığı grupların (analogiyi kendisi üreten ve hazır analogi kullanan) her biri ile analogi tekniği kullanılmayan grupların akademik başarı puanları karşılaştırılmıştır. Bu öğretim tekniğinin, grupların kalıcılığı üzerinde etkili olup olmadığı analiz edilmiştir.

Grupların ön test başarı puanları farkına bakıldığında (Tablo 2); analogi tekniği kullanılan grupların ve analogi tekniği kullanılmayan grubun ön test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F=0.95$; $p=0.39$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde konu ile ilgili olarak akademik düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Grupların Ön-Test Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	p
Deney grubu 1 (Kendi analogilerini oluşturan grup)	32	31.97	11.32		
Deney grubu 2 (Hazır analogilerin kullanıldığı grup)	30	29.03	9.81	0.95	0.39
Kontrol Grubu (Analoji kullanılmayan grup)	31	29.19	6.72		

(p>0.05)

Analoji tekniği kullanılan grupların her biri ile anoloji tekniği kullanılmayan grubun son test başarı puanları farkına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre, anoloji tekniği kullanılan grupların ve anoloji tekniği

kullanılmayan grubun son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (F=30.39; p=0.00). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için Scheffe testi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 3. Grupların Başarı Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.

Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	p
Deney grubu 1 (Kendi analogilerini oluşturan grup)	32	71.66	16.71		
Deney grubu 2 (Hazır analogilerin kullanıldığı grup)	30	75.20	7.67	30.39	0.00*
Kontrol Grubu (Analoji kullanılmayan grup)	31	51.84	11.71		

(*p<0.05)

Tablo 4. Gruplar Arası Başarı Puanları Farkını Gösteren Scheffe Testi Özeti

(i) Grup	(j) Grup	(i-j)	SS	p
Deney Grubu 1	Deney Grubu 2	-3.54	3.22	0.55
	Kontrol Grubu	19.82	3.20	0.00*
Deney Grubu 2	Deney Grubu 1	3.54	3.22	0.55
	Kontrol Grubu	23.36	3.25	0.00*
Kontrol Grubu	Deney Grubu 1	-19.82	3.20	0.00*
	Deney Grubu 2	-23.36	3.25	0.00*

(*p<0.05)

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda; kendi analogilerini oluşturan Deney Grubu 1 ve hazır analogilerin kullanıldığı Deney Grubu 2 ile analogi kullanılmayan Kontrol grubu puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ($p=0.00$). Bu durum, analogi tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha olumlu bir etkisinin olabileceğini göstermektedir.

Tablo 5'te grupların deneysel işlem öncesinde ve sonrasında elde ettikleri başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0.00$). Ön test ve son test puan ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen farklar son test lehinedir. Bu sonuçlara göre, analogi kullanılan öğretim, analogi kullanılmayan öğretime göre akademik başarı açısından daha etkilidir.

Tablo 5. Grupların İşlem Öncesi ve Sonrası Başarı Puanlarının Karşılaştırılması.

Gruplar	N	Ön test	Son test	p
		ort ± SS	ort ± SS	
Deney Grubu 1	32	31.97±11.32	71.66±16.71	0.00*
Deney Grubu 2	30	29.03±9.81	75.20±7.67	0.00*
Kontrol Grubu	31	29.19±6.72	51.84±11.71	0.00*

(* $p<0.05$)

Tablo 6'da, analogi tekniği kullanılan gruplar ve analogi tekniği kullanmayan grubun uygulama sonrası hatırd tutma düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F=5.81$;

$p=0.00$). Tablo 7'de de bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu gösteren Scheffe testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Grupların Uygulama Sonrası Hatırd Tutma Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması.

Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	p
Deney grubu 1 (Kendi analogilerini oluşturan grup)	32	65.41	19.74		
Deney grubu 2 (Hazır analogilerin kullanıldığı grup)	30	60.57	18.74	5.81	0.00*
Kontrol Grubu (Analogi kullanılmayan grup)	31	50.26	15.06		

(* $p<0.05$)

Tablo 7. Gruplar Arası Hatırd Tutma Puanları Farkını Gösteren Scheffe Testi.

(i) Grup	(j) Grup	(i-j)	SS	p
Deney Grubu 1	Deney Grubu 2	4.84	4.57	0.57
	Kontrol Grubu	15.15	4.53	0.01*
Deney Grubu 2	Deney Grubu 1	-4.84	4.57	0.57
	Kontrol Grubu	10.31	4.60	0.09
Kontrol Grubu	Deney Grubu 1	-15.15	4.53	0.01*
	Deney Grubu 2	-10.31	4.60	0.09

(* $p<0.05$)

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe testi sonucunda; kendi analogilerini oluşturan Deney Grubu 1 ile analogi kullanılmayan Kontrol grubu arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p=0.01$). Bu durum, analogi üretmenin yeni öğrenilen kavramların

hatırda tutma düzeyi üzerinde olumlu etki yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

Grupların başarı testi puan ortalamalarındaki değişimler tekrarlanmış ölçümler varyans analizi (repeated measures of ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Grupların Ön ve Son Başarı ve Hatırda Tutma Testleri Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	Ön test Ort \pm SS	Son test Ort \pm SS	Hatırda Tutma Ort \pm SS	p	p (gruplar arası)
Deney Grubu 1	32	31.97 \pm 11.32	71.66 \pm 16.71	65.41 \pm 19.74	0.00	
Deney Grubu 2	30	29.03 \pm 9.81	75.20 \pm 7.67	60.57 \pm 18.74	0.00	0.00*
Kontrol Grubu	31	29.19 \pm 6.72	51.84 \pm 11.71	50.26 \pm 15.06	0.00	

(* $p<0.05$)

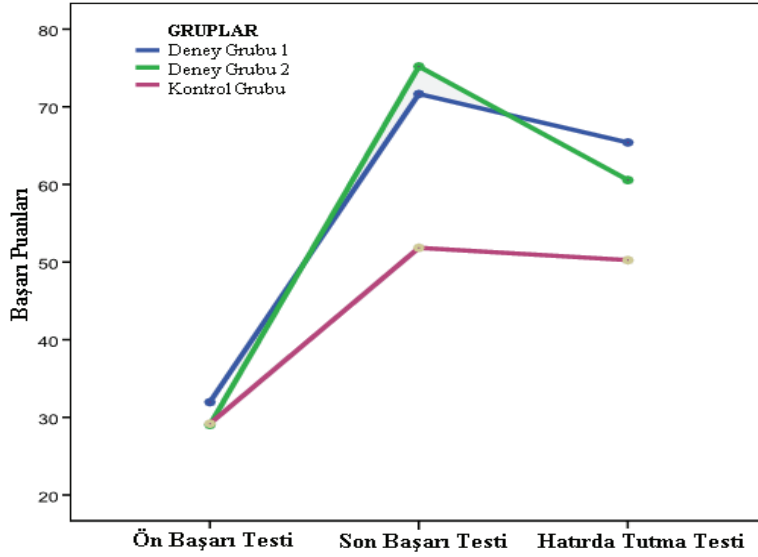
Her bir grubun ön test-son test başarı ve hatırda tutma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.00$). Grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da karşılaştırılmıştır. Buna göre, grupların başarı testi puan ortalamalarındaki değişimler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p= 0.00$). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığı Scheffe testi ile incelenmiştir (Tablo 9). Kendi analogilerini oluşturan Deney Grubu 1 ve hazır

analogilerin kullanıldığı Deney Grubu 2 ile Kontrol grubu puanları arasında fark çıkmıştır ($p=0.00$). Bu bize, analogi tekniğinin deney gruplarının başarıları üzerinde aynı düzeyde etki bıraktığını ve kontrol grubuna kıyasla akademik başarı üzerinde daha olumlu etki yaptığını söylemektedir. Grupların başarı ön testi, başarı son testi ve hatırda tutma puan ortalamaları arasındaki değişim Şekil 1'de görsel olarak da gösterilmiştir.

Tablo 9. Grupların Ön-Son Başarı ve Hatırda Tutma Puanları Farkı Scheffe Testi Özeti

(i) Grup	(j) Grup	(i-j)	p
Deney Grubu 1	Deney 2 Grubu	1.41	0.84
	Kontrol Grubu	12.58	0.00*
Deney Grubu 2	Deney 1 Grubu	-1.41	0.84
	Kontrol Grubu	11.17	0.00*
Kontrol Grubu	Deney 1 Grubu	-12.58	0.00*
	Deney 2 Grubu	-11.17	0.00*

(* $p<0.05$)



Şekil 1. Grupların Başarı Testi Puan Ortalamaları

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, analogilerin öğrenci tarafından üretildiği, öğretmen tarafından hazır verildiği ve analogilerin yer almadığı öğrenme ortamlarının öğrenci akademik başarı ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. İlk olarak, "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinde akademik başarının artmasında analogi destekli öğretimin, analogi kullanmadan yapılan öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu etki, analogilerin soyut bir bilgiyi daha somut hale getirerek öğrencilerin kavramalarını artıran etkili araçlar olmasıyla açıklanabilir. Bu sonuç, analogilerle yapılan öğretimin akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gösteren araştırmaları (Akyüz, 2007; Glynn ve Takahashi, 1998; Duru, 2002; Sağır, 2002) desteklemektedir. Analogilerin öğrenci başarı üzerindeki etkisini sağlayan başlıca özellikler görsel olması, öğrenenin mevcut bildiklerinden hareket etmesi ve bunları bir basamak olarak kullanması, yüksek ilgi ve güdülenme sağlama, öğretimi eğlenceli kılması ve öğrencinin kendi fikirlerini kullanarak öğrenmelerine olanak tanınması gibi faktörler olabilir. Kuşkusuz, analogi destekli öğretimin başarıya katkısının olabilmesi için öğretmenin iyi planlama yapması ve ele alınan konunun analogilerle öğretime uygun olması önemli bir gerekliliktir.

İkinci olarak, elde edilen bulgular analogi üretmek öğrenme ile hazır analogiler yoluyla

öğrenme arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Anlamlı bir fark elde edilmemesinin temelinde bazı faktörlerin yattığı düşünülebilir. Öncelikle, farklı uygulama şekillerinde olsa da her iki grupta da analogilere dayalı öğrenme sürecinin yaşanması, benzer sonuçların elde edilmesini desteklemiş olabilir. Başka bir faktör ise analogi üreten gruplarda öğrencilerin konu hakkındaki ön öğrenmelerinin yeterli düzeye çekilememiş olma olasılığı, analogi üretmek öğrenen grubun daha yüksek puan elde etmelerini engellemiş olabileceği durumudur. Dolayısıyla bulgular dikkatleri, "Acaba hazır analogileri kullanan gruptaki öğrencilere, ek olarak kendi analogilerini üretme fırsatı verilirse, sadece hazır analogilerle öğrenen öğrencilere göre daha başarılı olabilirler mi?" gibi başka noktalara çekmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular dikkatleri analogi üretmek öğrenmenin sınırlılıklarını dile getiren çalışmalara (Harrison ve Jong, 2005; Pittman, 1999) çekmektedir. Bulgular, hazır analogilerin de akademik başarı ve hatırd tutma üzerine katkı sağladığı yönündedir.

Üçüncü olarak, analogi tekniği kullanılan gruplar ile analogi tekniği kullanılmayan grubun uygulama sonrası hatırd tutma düzeyi puanları arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark olduğunun görülmesi, analogilerin öğrencilerin öğrenilen bilgileri hatırd tutma düzeyi üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Öğrenme

sürecinde kullanılan analogiler belli bir süre sonra öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama tutmalarını sağlamış veya kolaylaştırmıştır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir husus, bu farkın temelinde yatan yüksek düzeydeki başarı puanlarıdır. Her ne kadar literatürde analogilerin kullanıldığı öğretimin kalıcılığı desteklediği yönünde kanıtlar varsa da (Karadoğu, 2007), bulgular analogileri öğrencilerin ürettikleri öğrenme sürecinin hazır analogilerin kullanıldığı öğrenme süreçlerine göre kalıcılığı destekleme açısından daha etkili olduğunu işaret etmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan varılan başlıca sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir: (1) Kendi analogilerini oluşturan öğrenciler ile hazır analogiler kullanan öğrencilerin başarıları arasında istatistikî olarak anlamlı fark yoktur. Buna göre analogi destekli öğretimin, öğrenci başarısı açısından analogi kullanmadan yürütülen öğretim sürecine göre daha etkili olduğu söylenebilir. (2) Analogilerin kullanıldığı öğretim ile analogiler kullanılmadan yapılan öğretimde de, öğrencilerin hatırlama tutma

düzeyleri açısından analogilerin kullanıldığı öğretimin lehine anlamlı fark vardır. Ancak kendi analogilerini oluşturan öğrenciler ile hazır analogiler yoluyla öğrenen öğrencilerin hatırlama tutma düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Farkın olmaması, öğretim sürecinde analogi kullanmanın öğrencilerin hatırlama tutma düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Her iki deney grubunun son ve kalıcılık test değerlerine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen deney 1 grubunun daha kararlı bir değişim izlediği görülmektedir (Şekil 1). Bu nedenle öğrencilere kendi analogilerini oluşturma fırsatının verilmesi, onların öğretim etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlayacağı gibi, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını da arttıracaktır. Bilgilerin kalıcılığının daha uzun vadede nasıl bir durum sergileyeceği ise ayrıca dikkate alınıp incelenebilecek bir araştırma konusudur.

Teşekkür: Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyonu tarafından desteklenmiştir (2009FBE031).

KAYNAKÇA

- Akyüz, T. (2007). *Fen eğitiminde analogi tekniği kullanımının öğrencilerin farklı taksonomik düzeylerdeki başarıları üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştürk, R. (2009). Deneme modelleri. A. Tanrıoğen, (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 29-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brown, D. & Clement, John J. (1989), "Overcoming misconceptions via analogical reasoning: Factors influencing understanding in a teaching experiment", *Instructional Science*, 18:237-261.
- Bryce, T. & MacMillan, K. (2005). Encouraging conceptual change: The use of bridging analogies in the teaching of action-reaction forces and the 'at rest' condition in physics. *International Journal of Science Education*, 27(6), 737-763.
- Clement, John J. (1987), "Overcoming students' misconceptions in physics: The role of anchoring intuitions and analogical validity", In Novak, J. (Ed.), *Proceedings of the 2nd International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*, Ithaca, NY: Cornell University Press, v.3, 84-97
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75, 649-672.
- Duru, N. (2002). *Fizik dersinde analogi kullanımının öğrenmeye ve öğrenci başarısına etkilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gentner, D. (1983). Structure-Mapping: A Theoretical Framework for Analogy. *Cognitive Science*, 7, 155-170.

- George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: An application of latent variable growth modeling. *Journal of Science Education and Technology*, 9, 213-225.
- Glynn, S. M. & Takahashi, T. (1998). Learning from analogy-enhanced science text. *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (10), 1129-1149.
- Glynn, S. M. (1989). The Teaching-with-analogies (TWA) Model: explaining concepts in expository text. K. D. Muth (Ed.), *Children's Comprehension of Text: Research into practice* (s. 185-204). Newark, DE: International Reading Association.
- Greenfield, T. A. (1997). Gender and grade level differences in science interest and participation. *Science Education*, 81, 259-275.
- Harrison, A. G. & Jong, O. (2005). Exploring the use of multiple analogical models when teaching and learning chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(10), 1135-1159.
- Karadoğu, Z. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde analogi kullanımının başarı ve tutum üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. On dördüncü Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayhan, E. (2009). *Sekizinci sınıf fen bilgisi dersi maddedeki değişim ve enerji ünitesinde analogi yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Newcombe, N. S. (2002). Biology is to medicine as psychology is to education: True or false? *New Directions for Teaching and Learning*, 89, 9-19.
- Pell, T. & Jarvis, T. (2001). Developing attitude to science scales for use with children of ages from five to eleven years. *International Journal of Science Education*, 23, 847-862.
- Pittman, K. (1999). Student-generated analogies: Another way of knowing? *Journal of Research in Science Teaching*. 36, 1, 1-22.
- Sağırlı, S. (2002). *Fen bilgisi öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stavy, R. (1991). Using analogy to overcome misconceptions about conservation of matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 305-313.
- Şahin, F. (1996). *Okulöncesi öğretmenlerin fen kavramlarını öğretiminde kullandıkları metotların tespiti*. II. Ulusal Fen Bilimleri Sempozyumu Bildirileri (s 74-90). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, F., Gürdal, A. & Berkem, M. L. (2000). "Fizyolojik kavramların anlamlı öğrenilmesiyle ilgili bir araştırma." *4. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Tekin H. Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme, Yargı Yayınevi: 17. Baskı, Ankara; 2004.
- Wong, E. D. (1993). Self generated analogies as a tool for constructing and evaluating explanations of scientific phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 367-380.
- Zook, K. B & di Vesta, F. J. (1991). Instructional analogies and conceptual misrepresentations. *Journal of Educational Psychology*, 83, 246-252.

Summary

Introduction

Instructors often use analogies as an instructional technique to relate learners' previous and new knowledge and to provide meaningful learning. There are many research studies pointing out that analogies make learning easier and help a situation or concept to be better understood. Studies about learning through analogies point out that analogies help abstract concepts to be better understood with the help of the similarities in real life (Sağırlı, 2002; Stavy, 1991; Wong, 1993; Zembat, Şahin, Çağlak ve Polat 1999), change students' attitudes towards science education activities in a positive way and make long-term learning (Stavy, 1991). In the teaching of the concepts and events difficult to understand in science education, it is possible to make learning meaningful by using analogies. Meaningful learning depends on the success in making and finding the connections between the previous and new knowledge. The purpose of this study is to investigate the effect of using student-generated analogies, ready-made analogies, and instruction without analogies on students' academic achievement and retention level.

Method

The study was carried out with the participation of 93 eighth graders in three state-run elementary schools in the spring semester of 2009-2010 schooling year in Tavas, Denizli. A quasi-experimental study with pre-test and post-test control group was applied in this research. Study groups were selected among six groups in three different schools (two from each). Depending on the results of "Elements' Structure and Features Achievement Test" administered to the six groups as pre-test, three groups (one from each school) with the closest scores were selected. No statistically significant differences ($F=0.95$; $p=0.39$) were found among the pre-test mean scores of the three study groups. Hence two experimental groups and one control group were formed through the random selection of the groups. In all groups, students studied about the unit of "Elements' Structure and Features." In the first experimental group, students learned through student-generated analogies while

the second experimental group students learned via ready-made analogies. In the control group, teaching was carried out without the use of analogies. The experimental process continued for seven weeks.

Elements' Structure and Features Achievement Test was used as a data collection instrument. The test, developed by Kayhan (2009), includes 24 multiple-choice questions. After experimental procedures, in order to identify the groups' achievement scores, the test was applied as the post-test. After eight weeks following the end of the experimental procedures, the same achievement test was administered to the groups as the retention test. Gathered data were analyzed through ANOVA and Repeated Measures of ANOVA techniques.

Findings

Findings of the study were presented in this section. The study yields three important findings. The first is about the comparisons of the post-test mean results in order to test the effectiveness of analogy techniques. To figure out if the post-test achievement scores of the groups are significantly different from each other, one-way ANOVA test was conducted. The ANOVA results revealed a significant difference ($F=30.39$; $p=0.00$) between the mean scores of groups. Since this result does not specify the exact location of the difference, Scheffe test was conducted in order to identify where the differences take place. Scheffe results demonstrated that mean scores of the both experimental groups are significantly different from that of the control group ($p=0.00$).

Retention scores were also compared in the same way using the technique of one-way ANOVA. Findings demonstrated significant differences ($F=5.81$; $p=0.00$) among the knowledge retention scores of the all three groups. To specify where the differences take place, a Scheffe test was conducted. Scheffe results disclosed that mean scores of the experimental group that used student-generated analogies are significantly different from that of the control group ($p=0.00$).

By using repeated measures of ANOVA, it was aimed to identify if the groups' scores significantly change from pretest to posttest and from posttest to retention test. Results revealed a significant difference ($p=0.00$) among each group's scores of pre-test, post-test and retention tests. Changes in the groups' mean scores were also compared in order to see if there are any significant differences among their mean scores changes. At the end of the comparison, it was found a significant difference ($p= 0.00$) among the changes in the groups' mean scores of achievement tests.

Conculusion and Discussion

This research aimed to investigate the effect of using student-generated analogies, ready-made analogies, and instruction without analogies on students' achievement and retention. The significant difference between the scores of experimental groups and the control group points out that using analogy technique is more effective than the instruction without analogies. The effect of analogy technique comes from the facts that it provides visual learning, that it connect prior knowledge to a new concept, and that it

motivates students by way of making learning enjoyable and entertaining. Therefore, teachers must often integrate analogy technique in order to introduce difficult science topics and concepts. Although using student generated analogies do not demonstrate a better effect on achievement than using ready-made analogies, practitioners might prefer using student-generated analogies for retention purpose. This is because of the finding that study group using student-generated analogies demonstrates a better retention performance than the group learning through ready-made analogies. To summarize, the study demonstrates that analogy-based instruction is more effective than the instruction that does not integrate analogies and that student-generated analogies are more effective than the ready-made analogies for the purpose of retention. If the instructional activities integrating ready-made analogies are followed by an activity whereby students produce their own analogies, a higher achievement and retention could be achieved concurrently. Future research might focus on, and prove, the effect of the activities combining ready-made analogies and student-generated analogies.

Peer Acceptance of Children with Disabilities in Inclusive Kindergarten Classrooms

Sevgi KÜÇÜKER*, Nesrin Işıkoğlu ERDOĞAN**, Çiğdem ÇÜRÜK*

Abstract

Peer acceptance is considered crucial to gain positive outcomes for young children with disabilities in inclusive early childhood education. The purpose of this qualitative case study is to investigate peer acceptance of children with mild intellectual disabilities (ID) in inclusive kindergartens. Through a purposeful sampling technique, three children with ID and their 51 typically developing classmates were included in the study. Data were gathered through semi-structured interviews with the classmates and the content was analyzed. Differences in peer acceptance were evident across three cases: one was socially accepted, one was socially rejected, and third was socially "controversial", that is, he was both accepted and rejected. While good social skills of children with ID were closely related to the peer acceptance, social skill deficits and problem behaviors were related to the peer rejection. Therefore, well-designed practices that promote social competence in inclusive early childhood classrooms are needed to enhance the social interactions and peer acceptance of young children with disabilities.

Key Words: *Peer acceptance, inclusion, kindergarten education, children with disabilities.*

Anasınıflarında Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Yetersizliği Olan Çocukların Akran Kabulü

Özet

Yetersizliği olan çocukların okulöncesi kaynaştırma eğitiminden olumlu kazanımlar elde edebilmelerinde akran kabulü oldukça önemlidir. Bu nitel çalışmanın amacı, okulöncesi kaynaştırma ortamlarındaki hafif zihinsel yetersizliğe (ZY) sahip çocukların akran kabulünü incelemektir. Çalışmaya, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen ZY olan üç çocuk ile aynı sınıflardaki normal gelişim gösteren (NG) 51 çocuk katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla NG çocuklardan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, ZY olan çocuklardan birisinin akranlarından kabul gördüğüne, birisinin reddedildiğine, diğerinin sosyal kabulünün ise "ihtilafli" olduğuna, yani hem kabul hem de red gördüğüne işaret etmiştir. Bu çocuklarda sosyal becerilerin gelişmiş olması akran kabulüyle ilişkiliyken, sosyal beceri yetersizlikleri ve problem davranışlar ise akran reddiyle ilişkili görünmektedir. Çalışmanın bulguları, okulöncesi kaynaştırma sınıflarında akran ilişkilerini ve sosyal kabulü arttırmak üzere özel gereksinimli çocukların sosyal yeterliklerini geliştirmeye yönelik iyi düzenlenmiş programların gerekliliğini desteklemektedir.

Anahtar Sözcükler: *Akran kabulü, kaynaştırma, okulöncesi eğitim, yetersizliği olan çocuklar.*

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Denizli

e-posta: skucuker@pau.edu.tr

**Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Anabilim Dalı, Denizli

e-posta: nisikoglu@pau.edu.tr

*Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Denizli

e-posta: ccuruk@pau.edu.tr

Introduction

There has been a trend towards inclusion of young children with disabilities in early childhood programs. An important reason for placing young children with disabilities in inclusive preschool settings is all children have the right to a life that is as normal as possible. Through early inclusion, young children with disabilities can experience quality early childhood education, become members of the classroom community through participation in class activities and develop positive social relationships with their typically developing (TD) peers (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996; Odom, 2000; Odom & Diamond, 1998).

Inclusion of children with disabilities in the regular classrooms has been supported by arguments based on the potential social and emotional benefits for the child with a disability. The main ideas of these arguments assert that typically developing children act as models for children with disabilities of appropriate social skills and behaviors (Bricker, 2000). Inclusion also enhances the opportunity to engage in social interaction, important in itself, and that interaction may lead to social acceptance of children with disabilities by their classmates (Gottlieb, 1981; Odom et al., 2006; Roberts & Zubrick, 1992; Walker & Berthelsen, 2007). Children's social relationships have major influences on development and learning during the early childhood years. Hooper and Umansky (2008) suggest social relationships offer children the opportunities for enhanced cognitive and language development as well as social and emotional benefits. Rafferty, Piscitelli and Boettcher (2003) revealed children with severe disabilities in inclusive classrooms gained more language and social skills than their peers with disabilities in segregated classrooms. Current literature states early peer acceptance and social engagement with the peer group acts as a catalyst for the development of social competence. On the other hand, early peer rejection continues through the school years and has been considered a psychological risk factor for later behavioral and emotional problems in adulthood (Parker & Asher 1987; Roberts & Zubrick 1992).

Earlier studies have suggested that the success of early childhood inclusion practices heavily depends on peer acceptance of children with disabilities (Bricker, 1995). According to Ladd (2005), *social acceptance* refers to the generally positive appraisals of a child by his/her peers, usually in reference to playing or working together in classrooms or in playgroup settings whereas *social rejection* refers to the active exclusion of a child from peer group activity (Odom et al., 2006). The early childhood years are a foundation for social development in which children start to develop positive or negative attitudes towards people who are different (Diamond, Hestenes, Carpenter & Innes, 1997; Sigelman, Miller & Whitworth, 1986). In the majority of the studies, children with disabilities were less accepted as playmates than typically developing children (Bakkaloğlu, 2010; Baydik & Bakkaloğlu, 2009; Manetti, Schneider & Siperstein, 2001; Nabors & Keyes, 1997; Odom et al., 2006; Rotheram-Fuller, Kasari, Chamberlain & Locke, 2010; Vuran, 2005). Similarly, recent studies document that children with disabilities have fewer interactions with their classmates, experience difficulties in social participation, have significantly fewer friends than their typically developing peers and participate less often as members of a subgroup (Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010; Pijl, Frostad & Flem, 2008; Rotheram-Fuller et al., 2010). Despite these findings, Buysse, Goldman and Skinner (2002) found that children with disabilities in inclusive child care programs were almost twice more likely to have at least one typical friend than were the children attending specialized programs. Additionally, socially accepted children with disabilities had at least one reciprocal friendship in inclusive settings (Walker & Berthelsen, 2007).

Developmental competencies/skills of children are considered as an important factor in peer acceptance or rejection. Moreover, peer acceptance was significantly associated with children's social communication abilities (Laws et al., 2012) and personal-social skills (Ummanel, 2007). Odom et al. (2006) revealed that socially accepted children tended to have disabilities that were less likely to affect social problem solving and emotional regulation,

whereas children who were socially rejected had disabilities that were more likely to affect such skills and developmental capabilities. In the same study, social awareness and interest in peers, communication and play skills of children with disabilities were appeared to be associated strongly with social acceptance. On the other hand, deficiency in communication skills, social withdrawal, and aggression appeared to be characteristics associated strongly with social rejection.

The early childhood years are considered to be an important period for developing peer relations and friendships, and thus these relationships affect developmental areas including socialization of aggression, development of prosocial behaviors, and formation of self-concepts (for a review, see Guralnick, 2006). In contrast, the social rejection resulting from behavioral problems of children (Ummanel, 2007) may lead to an increase in the occurrence of social-emotional difficulties later in life (Parker & Asher 1987). In the light of these findings, facilitating peer acceptance for young children with disabilities is crucial in order to obtain positive developmental outcomes from early childhood programs.

Recently, public education institutions have taken the matter of early inclusion highly into consideration in Turkey. Although according to the Act 573 of the Special Education Law legislated in 1997, preschool education is legally mandatory for all children with developmental disabilities between the ages of 3 to 6; today only a minority of these children in Turkey can benefit from these programs (Republic of Turkey Prime Ministry Administration for Disabled People, 2006). In spite of positive efforts to expand inclusive early childhood practices, both the quantity and quality of these services need to be improved. Physical inclusion of children with disabilities is merely a basic requirement and it is less likely to provide social acceptance without any further interventions. Research studies have highlighted children with disabilities also need extra support in participating in inclusive classrooms (Pijl et al., 2008).

Several recent studies have examined the social status of children with disabilities in Turkey.

Some of these studies included elementary school children (e.g., Bakkaloğlu 2010; Baydik & Bakkaloğlu, 2009; Vuran, 2005) and others involved high school students (Akçamete & Ceber, 1999). Other research studies in this area predominantly focus on the views and perceptions of parents and teachers about inclusive early childhood education (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu & İşcen, 2014; Küçüker, Acarlar & Kapci, 2006; Özbaba, 2000; Yavuz, 2005; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir & Akalın, 2013) and the self-efficacy of kindergarten teachers in inclusive early childhood programs (Kaya, 2005). Studies examining peer relations and social status of young children with disabilities in early childhood settings are limited (Çulhaoğlu, 2009; Metin, 1989). Therefore, additional studies on peer acceptance and the factors that are likely to affect peer social acceptance and social rejection of children with disabilities would help in planning interventions that can enhance the developmental benefits for these children in early childhood educational settings. The purpose of this qualitative case study is to examine peer acceptance of three young children with mild ID in three inclusive kindergarten classrooms. Peer acceptance or rejection will also be examined regarding the developmental and behavioral characteristics of these young children with ID.

Methodology

Research design

As a way of gaining an in-depth understanding of peer acceptance of these three young children, all boys with mild ID, the qualitative case study method was chosen (Denzin & Lincoln, 1998). Three inclusive public kindergarten classrooms were included as cases. Through semi-structured interviews with the focal children's classmates, the peer acceptance of kindergarten boys with ID was investigated qualitatively.

Participants and settings

Using the purposeful sampling technique, three boys who were attending half-day kindergarten programs in three separate public schools in Denizli were identified as focal children. All three boys had been diagnosed as having mild intellectual

disabilities. A total of 51 (30 girls and 21 boys) typically developing (TD) peers with an age range from 60 to 73 months (Mean=66.8 months, SD=4.49) were included in the study. Permission for participation was obtained from the school principals, the classroom teachers, and the parents. The 5- to 6-year-old classmates gave their assent to be interviewed. The names of the focal children have been changed in this report. The first focal child, named Efe, was 7 years old. He had been attending an inclusive public kindergarten classroom located in a socio-economically disadvantaged neighborhood. Along with Efe, 16 TD children, a teacher and a teacher's aide were in the classroom. The second focal child, named Ahmet, was 6 years old. Nineteen TD children, a teacher and a teacher's aide were in his kindergarten classroom located in a disadvantaged neighborhood. The third focal child, named Can, was also 6 years old. He had been attending an inclusive public kindergarten classroom located in a middle socio-economic neighborhood. In his classroom, there were 16 TD children, a teacher and a teacher's aide. All participant typically developing children were verbally able to express their views during the interviews.

Data collection

In research related to peer acceptance of children with disabilities, sociometric peer ratings or peer nominations are frequently used tools in which researchers generally conduct individual interviews with young children (see, Yu, Ostrosky, Fowler, 2012 for a review). Measuring social status with peer rating assessment is found to be an appropriate way for preschool children (Asher, Singleton, Tinsley, and Hymel, 1979; Kapçı & Çorbacı-Oruç, 2003; Şendil & Erden, 2014). Adapting from previous studies, the semi-structured interviews with TD children were conducted individually in this study. In order to collect in-depth qualitative data about focal child, we included following questions: (1) Do you play with him/her? (2) (If s/he plays with him/her) which games do you play together? (3) (If not) why don't you play with him/her? (4) What are the things you like about him/her? (5) What are the things you dislike about him/her? During the interview children were allowed to talk freely; additional questions

were posed by the interviewer as a means of clarifying and expanding upon the responses given by the children.

The typical sit-down research interview is difficult to conduct with preschool children, so that we adopted Graue & Walsh's (1998) a pretend play format. In this child friendly interview format, the interviewer tells children they will play a game. As a part of the game, each child was told he/she was a guest in a television show and the host would ask questions about his/her school and friends. The interviews were conducted individually at the end of the school year so all the children had a whole year to get familiar with the setting, peers and teachers. Before the data collection, the research assistant was trained about conducting qualitative interviews with children. Prior to beginning the interviews, the classroom teacher introduced the research assistant to the children; she participated in a free play session and spent approximately half an hour with all the children together in order for children to get acquainted with her. In order to make children comfortable, each child was interviewed individually in a quiet area away from their classmates. For the interviews, a desk, two chairs, a video camera, and photos of children in the classroom were used at each school. The research assistant and the child sat down at a desk facing one another. Each child was first asked for his/her name and age. Then as a part of these introductory questions, each one was presented with several photos that include all of his/her classmates and asked who s/he chooses to play with, and what kinds of games they play together. After that the research assistant said "I am going to close my eyes and select a picture and ask questions about your friend." In order to be sensitive toward focal child, the research assistant randomly selected the focal child's photo among other photos and asked the research questions. Likewise, the focal child was invited to play the game which is mentioned above just to prevent any exclusion, but this time only introductory questions were asked. Each interview lasted approximately about from 10 to 15 minutes and in the end of the session, the research assistant expressed her gratitude towards the child for participating in this television show. The participant children were able to understand and answer to the research

questions. The interviews with classmates were videotaped and transcribed for later analysis.

Data analysis

Content analysis techniques were used to analyze the transcripts of the videotaped interviews. Content analysis appeared to be the most appropriate technique to illuminate shared meanings across participants (Denzin & Lincoln, 1998; Patton, 1990; Seidman, 1998). Each child's interview responses were read and coded, independently, by

two researchers. Afterward, the researchers developed categories for emerging themes and specific descriptors. They compared their thematic codes and descriptive categories to revise them and then resolved any differences. After this discussion, themes and descriptive categories were determined and the data for the three cases were summarized. Thematic categories for each case included: (1) Play, (2) Play type, and (3) Reasons for not playing. (4) Things that they like about the focal child, and (5) Things that they dislike about the focal child. Themes, descriptive categories and definitions are shown on Table 1.

Table 1. Themes, categories and definitions

Themes	Descriptive Categories	Definitions
Play	Playing	Child reports s/he plays with the focal child.
	Not playing	Child reports s/he do not play with him/her.
	Sometimes playing	Child states s/he sometimes play with the focal child.
Play type	Dramatic play	Child names play activities such as <i>'house keeping', 'pretending'</i>
	Physical play	Child names play activities such as <i>'running', 'chasing' and 'hide and seek'</i>
	Preschool activities	Child names preschool activities such as <i>'play dough', 'drawing' and 'singing'</i>
Reasons for not playing	Problem behaviors	Child states the focal child's aggressive, hurtful and disruptive behaviors such as <i>'hitting', 'fighting' and 'ruining play or drawing', 'shouting'; 'cursing' is a problem.</i>
	Developmental skill deficits	Child comments about focal child's cognitive, communicative and social skill deficits such as <i>'He does not understand what we say.', 'He cannot speak a lot.', 'We do not understand what he says.', 'He does not share his toys.'</i>
	Others	Child comments on individual characteristics such as <i>'He does not play with girls.', 'He plays with guns.'</i>
Things that they like about the focal child	Social skills	Child comments about focal child's social skills such as <i>"When he asks for permission", "When he behaves nicely, when he shares his toys with me, "When he helps me"</i>
Things that they dislike about the focal child	Problem behaviors	Child states the focal child's aggressive, hurtful and disruptive behaviors such as <i>"He behaves badly to his friends, and he hits Ayşe's head", "When he ruins our play", "When he swears"</i>
	Developmental skill deficits	Child comments about focal child's cognitive, communicative and social skill deficits such as <i>"When he does not play with me". "He takes my pencil box without my permission" "He asks strange questions. He does not understand what I say."</i>

Findings

In this study peer social acceptance of three young children with ID are described qualitatively and compared in terms of the factors that appear to contribute to their peer acceptance or rejection.

Efe

Most of the children's responses to questions about the nature of play with the focal child Efe were largely negative. A substantial proportion of the children (62.5 %) responded

to "Do you play with Efe" with "I do not play." Only 4 children stated they played together and 2 children said they sometimes played together. The 6 children who played with Efe reported dramatic play (50%) such as "housekeeping" and "driving" were the most frequent way they played together. Beside dramatic play, the children also mentioned playing "hide and seek" and "running and chasing." The frequencies and percentages of children's responses related to Efe were presented on Table 2.

Table 2. Peers' responses to questions about Efe

Themes	Categories	n	%
Play	Yes	4	25
	No	10	62.5
	Sometimes	2	12.5
	Total	16	100
Play type	Dramatic play	4	50
	Physical play	3	37.5
	Preschool activities	1	12.5
	Total	8*	100
Reasons for not playing	Problem behaviors	6	60
	Developmental skills	2	20
	Others	2	20
	Total	10	100

* Some children's responses coded into more than one category.

The children who did not play with Efe were also asked about their reasons for not playing with him. A large proportion of their responses (60%) mentioned Efe's problem behaviors. They talked about how he had physically hurt them during play. e.g. "He always squeezes my arm. It hurts. One time, we were solders [and] he squeezed my arm and [a] fight began.", "Umm... Because, I don't like him. He hit my back.", "He ruined my drawing."

As it is indicated in the comments above, Efe had displayed aggressive, hurtful and

disruptive behaviors during the past year. Another commentary for not playing with him was related to his developmental skill deficits (social or cognitive). e.g. "When we play, he does not understand what we say.", "When we play together, he won't do what I say.", "We want to include him but he just doesn't want to."

Classmates were asked about the things they liked about Efe. Some children responded to this question with "none", or "I don't know", while others responded with "when he asks for permission", "when he share things such as his book", "when he helps me", or "when he

does what I tell him to do". His classmates were also asked about the things they did not like about him. Their responses mainly indicated his problem behaviors. e.g. "He takes my pencil box without my permission", "He behaves badly to his friends, and he hits Ayşe's head", "When he ruins our play", "When he swears". As it can be seen above, his peers frequently mentioned some aggressive, hurtful or disruptive behaviors of his. Some children addressed Efe's social skill deficits by saying "He won't do what I say." or "When he does not play with me". Consequently, the children's responses indicated a considerable proportion of them (62.5%) chose not to play with him and

mentioned mostly negative statements about him. Given all of these findings it can be interpreted that he is mainly rejected by his peers.

Ahmet

Most of the children's responses to questions about the nature of play with focal child Ahmet included positive statements. A majority of the children in his class (57.9%) stated they played together and 26.3% of the children indicated they sometimes played together. In contrast, only three children (15.8 %) reported they did not play with him. The children's responses were shown on Table 3.

Table 3. Peers' responses to questions about Ahmet

Themes	Categories	n	%
Play	Yes	11	57.9
	No	3	15.8
	Sometimes	5	26.3
	Total	19	100
Play type	Dramatic play	4	22.2
	Physical play	8	44.4
	Preschool activities	6	33.3
	Total	18*	100
Reasons for not playing	Problem behaviors	1	33.3
	Developmental skills	1	33.3
	Others	1	33.3
	Total	3	100

* Some children's responses coded into more than one category.

The ones who stated they played together were asked about the type of play; nearly half of their responses (44.4 %) were related to physical play, including "hide and seek", "gun play" and "chasing." Doing preschool activities together and dramatic play were also reported by his classmates. Each child who was reluctant to play with Ahmet reported different reasons. One child mentioned his problem behaviors ("He ruins our play"), another mentioned his developmental skills ("We want him play with us, but he cannot speak a lot", "When he comes to play we do not understand what he says"), and the last one gave an irrelevant response ("I don't feel like it.").

Peers' responses related to things they liked about Ahmet focused on his helpful and supportive behaviors. Most of his peers' answers included positive comments about him. e.g. "He does favors for me.", "...For example, when he helps me. When I built a house, he helped me.", "When he behaves nicely, when he shares his toys with me and when he does not fight with me." Some children stated they liked him because of his sense of humor. e.g. "He makes us laugh.", "He says funny things.", "When he makes funny things I like him". Along with those positive behaviors, a few unlikeable behaviors about him were expressed by his peers such as, "He plays with

guns." or "He teases me.". Taken as a whole, he frequently received positive comments from his peers. These comments can be considered as an evidence of his good social skills such as sharing, helping and playing, which may facilitate his social interactions with peers. In light of the children's responses, it is possible to say that he was socially accepted by his classmates.

Can

The children's responses to questions about the nature of play with focal child Can were both positive and negative. When Can's classmates were asked if they played together, half of the children reported they played together, less than half (43.8%) reported they did not play with him, and one child said they sometimes played together. The children's responses were shown on Table 4.

Table 4. Peers' responses to questions about Can

Themes	Categories	n	%
Play	Yes	8	50
	No	7	43.8
	Sometimes	1	6.3
	Total	16	100
Play type	Dramatic play	1	11.1
	Physical play	5	55.6
	Preschool activities	3	33.3
	Total	9	100
Reasons for not playing	Problem behaviors	2	28.6
	Developmental skills	3	42.9
	Others	2	28.6
	Total	7	100

For those children who played with Can, the largest proportion (55.6 %) indicated they engaged in physical play such as "hide and seek", "chasing" and "running around." Additionally, several children (33.3%) pointed out preschool activities as things they did together. When the children who were unwilling to play with him were asked about the reasons, two children pointed out his problem behaviors, such as "He hits everybody" and "He teases us". Three children mentioned his developmental skill (especially cognitive) deficits, e.g. "I do not play with him, because he is a little bit crazy. He does not understand anything." For those children who did not play with him, two children's responses were coded in the "others" category ("Umm. I do not go near him and he does not come near me", "He does not want to play with girls").

Although some of Can's classmates expressed their concerns of his problem behaviors, and his cognitive and social skill deficits, they still reported likeable things about him such as his sense of humor and his play skills. e.g. "I like his funniness", "He says funny things and makes me laugh", "He plays with me", "Everything. He plays with me". His peers were also asked about the things they disliked about him. The majority of the children mentioned his problem behaviors such as, "He treats me badly and hits us." and "He hits his friends." Additionally, some of the children's responses were related to his developmental (especially cognitive) skills deficits. For example: "He asks strange questions. He does not understand what I say.", "He does not do anything well enough." Repetitions of both positive and negative comments about Can suggested he

would be considered to be a sociometrically "controversial" child. The frequency of comments about his problem behaviors and his developmental skills deficits may be considered as the main factors affecting his variable social acceptance by his peers.

Comparisons of cases

Peer acceptance of children with disabilities has a major influence on obtaining positive outcomes from inclusive education. Examination of three young children with ID in inclusive preschool classrooms indicated three different peer acceptance patterns. Among these three children, only Ahmet was considered as a regular playmate by his peers. Additionally, close examination of his peers' responses mentioned his positive social skills such as helping and sharing. Along with these likeable attributes, his lack of problem behaviors contributed positively on Ahmet's acceptance by his classmates. In contrast, Efe was seen as rejected by his peers and they rarely chose him as a playmate. His classmates frequently mentioned his problem behaviors and social skills deficits when asked why they did not choose him. Examination of peers' responses about the third focal child, Can, indicated he was a "controversial" child. In his case, half of his peers reported him as a playmate, whereas, others did not choose to play with him. As reasons for not playing with him, his peers mentioned his developmental skills deficits more frequently than his problem behaviors.

Comparison of these three boys indicated socially accepted children had common characteristics. In the present study, these were positive social skills such as sharing, helping and playing, which may facilitated peers' social interactions; fewer problem behaviors may also contributed positively to interactions with classmates. Ahmet, the socially accepted child, and Can, the controversial child, shared characteristics of having good social skills and fewer problem behaviors. On the other hand, Efe's problem behaviors such as being aggressive, hurtful and disruptive may be associated with his rejection by classmates. Across these three cases, the children's play types were found to be similar. In these inclusive early childhood classrooms, typically developing children

frequently reported playing physical games with both the socially accepted and rejected boys.

Discussion

This study investigating peer acceptance of three young boys with mild ID in inclusive kindergarten classrooms revealed each child experienced different patterns of social acceptance by his own classmates. The study has indicated that one of them was an "accepted" child, another was "rejected" child and the third was a "controversial" child with a mixed acceptance pattern. Consistent with the Odom et al. (2006) finding that a substantial proportion of children with disabilities may be well accepted and at least an equal proportion of children with disabilities may be at risk for social rejection in inclusive settings, this study has shown these three focal children in three different inclusive kindergartens encountered both social acceptance and rejection by peers. The results of Dyson's (2005) study indicated only half of children with typical development reported having friends who have disabilities. Similarly, Walker and Berthelsen (2007) revealed socially accepted children with disabilities had at least one reciprocal friendship in inclusive settings. On the other hand, results of some comparative studies showed children with disabilities, even children with mild disabilities were less accepted as playmates than typically developing children (Guralnick et al., 1996; Odom & Diamond, 1998). Research indicated children with disabilities have lower level of social interaction skills and they exhibit more problem behaviors than typically developing peers (Gresham & Elliott, 1990; Sucuoglu & Ozokcu 2005; Roberts & Zubrick, 1992). These children's lower levels of peer acceptance may be related to their inability to socially interact or to enter peer groups during play (Guralnic & Groom, 1987). Studies have also indicated these children mostly prefer solitary play and thus they are unable to use appropriate problem solving strategies when they are faced with a conflict among their peers (for a review, see Guralnick et al., 2006).

Our case study revealed socially accepted child had better social skills than the other two children with ID. Peers' responses about him mentioned frequent occurrences of his

positive social skills such as sharing, helping, and playing with his classmates. In accordance with the literature, close friendship, pretended play skills, social skills and communication skills all contribute to social acceptance (Odom et al., 2006). Gresham and Reschly (1987) reported socially accepted children tend to have positive social skills whereas children who were socially rejected tend to exhibit lower levels of such skills. These findings imply having good social skills are closely related to peer acceptance of children with disabilities.

Along with the contribution of positive social interaction skills to peer acceptance, the role of problem behaviors in social rejection was demonstrated in the findings of our three cases. Peers' responses about the rejected child, Efe, included frequent comments about his aggressive, disruptive and hurtful behaviors. These results are consistent with previous studies which found that emotional and behavioral problems of children were related to peer rejection, and that physically aggressive and disruptive behaviors in class were characteristics shared by socially rejected children (Baydik & Bakkaloğlu, 2009; Odom et al., 2006; Ummanel, 2007). Guralnick (2006) stated behavior problems identified in young children with intellectual delays represent emotion-regulation deficits that are associated with difficulties in organizing adaptive behavior patterns towards their peers and preventing these children from contributing efficiently to their social environment and reducing social isolation.

The present case study contributes to the literature which indicates better social skills and fewer problem behaviors are among the characteristics of socially accepted children with disabilities. Therefore, it can be said that enhancing social skills of children with disabilities in inclusive early childhood classrooms is highly crucial. Well-designed inclusive practices can promote peer-related social competence and social interactions of young children with disabilities (Brown, Odom, Li & Zercher, 1999; Dyson, 2005; Jenkins, Odom & Speltz, 1989; Çolak, Vuran & Uzuner, 2013). Research shows that children with disabilities are not automatically accepted by their peers unless teachers support their acceptance (Favazza, 1998). Thus, it can be said

that preschool teachers working in inclusive settings should be aware of the level of social competence in these children and help them gain better social skills for interacting with their peers. Since social skills deficits is found to be related with exhibiting more problem behaviors (Guralnic, Hammond ve Connor, 2003), improving children's such deficits may play a critical role in reducing the occurrence of problem behaviors. In order to gain positive outcomes for children with disabilities in inclusive classrooms, providing special education services, adapting the curriculum and instructional strategies according to children with disabilities, and creating appropriate learning environment for children with and without disabilities are considered to be crucial. Preschool teachers play a key role in implementing successful inclusive practices thus it is expected that they should have the knowledge, skills, experiences and supports in order to meet needs of children with disabilities (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu & İşcen, 2014). However, research studies indicated that preschool teachers in Turkey do not have adequate qualification for implementing effective inclusive practices (Kaya, 2005; Küçük, Acarlar & Kapci, 2006; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Karasu, Demir & Akalın, 2013). This study investigates the topic of social acceptance in terms of developmental characteristics of children with disabilities; therefore further research should include examining the relation to other aspects of this phenomenon such as teachers' level of knowledge and skills in implementing effective inclusive education regarding the learning environment factors that are mentioned above.

This case study has presented qualitative findings that may advance understandings about the social acceptance of children with disabilities in inclusive early childhood classrooms. Rather than contributing to quantitative findings, our purpose was to provide case-based evidence regarding explorations of classmates' responses to particular individuals (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005). From our three cases, we expect that the reader will see the similarities and differences and transfer relevant information to his/her practice, policy or research. This study investigated only young

boys with mild ID. It remains for future studies to examine other type of disabilities in more detail, and the impact on social acceptance of those disabilities in young girls. Due to source and time limitations, we were only able to conduct interviews with classmates about the focal child in each of their classrooms. In addition, future studies should include classroom play observations to collect rich and detailed information related to social interactions and social status of children with

and without disabilities. Sociometric measures are advantageous in a way that they are peer reports, and they provide information about a child's social status from the viewpoint of their peers (Walker & Berthelsen 2007, p.12). However, peer acceptance, or lack thereof, in young children with disabilities could also be confirmed by teacher reports and classroom observations of these children's social interactions with their typically developing peers in future studies.

REFERENCES

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akçamete, G., & Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.
- Bakkaloğlu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 330-336.
- Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 401-447.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 195-207.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19, 179-194.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19.
- Brown, W.H., Odom, S. L., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, 33(3), 138-153.
- Buysse, V., Goldman, B., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503-517.
- Çolak, A., Vuran, S., & Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 33-49.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95-105.

- Favazza, P. C. (1998). Preparing for children with disabilities in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25, 255-258.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 115-126.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks: Sage.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.
- Guralnick, M. J. (2006). Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 49-56.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal of Mental Retardation*, 100, 350-377.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B., & Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young mildly delayed children: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal of Mental Retardation*, 111, 336-356.
- Guralnic, M. J. & Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed play groups. *Child Development*, 58, 1556-72.
- Guralnick, M.J., Hammond, M.A., & Connor, R.T. (2003). Subtypes of nonsocial play: Comparisons between young children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 108, 347-362.
- Hooper, S. R., & Umansky, W. (2008). *Young children with special needs*. 5th Edition. New York: Pearson.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L., & Speltz, M. L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55, 420-428.
- Kapçı, E. G., & Çorbacı-Oruç, A. (2003) Okul-öncesi çocuklarda sosyometrik yöntemlerin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(3),100-107.
- Kaya, I. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75.
- Küçüker, S., Acarlar, F., & Kapci, E.G. (2006). The development and psychometric evaluation of a Support Scale for Pre-School Inclusion. *Early Child Development and Care*, 176, 1-17.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Laws, G., Bates, G., Feuerstein, M., Mason-Apps, E., & White, C. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviors and a change in placement organization. *Child Language Teaching and Therapy*, 28, 73-86.
- Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 279-286.

- Metin, N. (1989). *Okulöncesi dönemdeki down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Nabors, L. A., & Keyes, L. A. (1997). Preschoolers' social preferences for interacting with peers with physical differences. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 113-122.
- Odom, S. L. (2000). Preschool Inclusion : What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-25.
- Odom, S. L., Zercher, C., Shouming, L., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807-823.
- Özbaba, N. (2000). *Okulöncesi eğitimcilerinin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna karşı tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387-405.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V. & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 467-479.
- Republic of Turkey Prime Ministry Administration for Disabled People. (2006). *Özürü çocuklara yönelik rehabilitasyon ve özel eğitim hizmetleri çalışma raporu*. Retrieved from Document2http://www.ozida.gov.tr
- Roberts, C., Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59, 192-202.
- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., & Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1227-1234.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sigelman, C. K., Miller, T. E., & Whitworth, L. A. (1986). The early development of stigmatizing reactions to physical differences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 17-32.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, T., & Akalın, S. (2013). Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about Inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Şendil, Ç. Ö., & Erden, F. T. (2014). Peer preference: a way of evaluating social competence and behavioural well-being in early childhood. *Early Child Development and Care*, 184 (2), 230-246.
- Ummanel, A. (2007). *An evaluation of the peer acceptance in pre-school children*. Unpublished Master Thesis, Ankara University, Ankara.
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 217-235.

- Walker, S., & Berthelsen, D. C. (2007). The social participation of young children with developmental disabilities in inclusive early childhood programs. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2). Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au>
- Yavuz, C. (2005). *Okulöncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yu, S.Y., Ostrosky, M.M. & Fowler, S.A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3) 132-142.

Geniş Özet

Giriş

Yetersizliği olan çocukların okulöncesi kaynaştırma eğitiminden olumlu kazanımlar elde edebilmelerinde akran kabulü oldukça önemlidir. Bu dönemdeki arkadaşlık ilişkileri ve akran kabulü çocukların sosyal yeterliklerinin gelişmesinde önemli bir rol oynarken, sosyal red görme ise kısa ve uzun dönemde psiko-sosyal uyum açısından risk oluşturmaktadır. Kaynaştırma ortamlarında yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarına göre akran ilişkilerinde daha fazla güçlü ve sosyal red yaşayabildikleri; sosyal beceri yetersizlikleri ve problem davranışların akran kabulüyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Türkiye'de okulöncesi kaynaştırmaya ilişkin yasal düzenlemeler olmasına karşın, uygulamada hem nicelik hem de nitelik açısından hala önemli eksiklikler bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren akranlarıyla yalnızca fiziksel olarak aynı ortamda olmaları bu çocukların sosyal kabulünü sağlamamakta, bunun için daha iyi planlanmış uygulamalara gereksinim bulunmaktadır. Okulöncesi kaynaştırma ortamlarında yetersizliği olan çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi, kaynaştırmadan olumlu sonuçların elde edilmesine yardımcı olacak müdahalelere yol göstermesi açısından önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, okulöncesi kaynaştırma ortamlarındaki hafif zihinsel yetersizliğe (ZY) sahip çocukların akran kabulünün ve bununla ilişki olabilen çocuğa ilişkin özelliklerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Zihinsel yetersizliği olan çocukların okulöncesi kaynaştırma ortamlarında sosyal kabulünü incelemeyi amaçlayan bu nitel araştırmada durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Çalışmaya amaçlı örneklem yöntemiyle, Denizli'de üç ayrı anasınıfına devam eden zihinsel yetersizliğe sahip üç çocuk ile bu sınıflardaki normal gelişim gösteren (NG) 51 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri, NG çocuklarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde, görüşmelere ilişkin video kayıtlarının dökümü yapılmış, bu dökümler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış ve anlamlı (betimleyici) kategoriler oluşturulmuştur. Çalışma bulguları rapor edilirken zihinsel yetersizliği olan çocukların isimleri değiştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın sonuçları, okulöncesi kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif zihinsel yetersizliğe sahip üç çocuğun akran grubu içindeki kabullerinin farklı olduğunu göstermiştir. Efe ile oynayıp oynamadıkları sorulduğunda, sınıftaki çocukların çoğunluğu onunla oynamadıklarını belirtmişler, bunun nedeni sorulduğunda ise sıklıkla Efe'nin problem davranışlarını ve sosyal beceri yetersizliklerini dile getirmişlerdir. Efe ile ilgili nelerden hoşlandıkları sorusuna çocukların çoğu "hiçbirşey" derken, onunla ilgili nelerden hoşlanmadıkları sorulduğunda ise büyük bir kısmı problem davranışlarını belirtmişlerdir. Efe ile ilgili sorulara akranların verdikleri yanıtlar birlikte değerlendirildiğinde, Efe'nin

sınıf içinde sosyal kabul görmediği söylenebilir. Ahmet'le ilgili sorulara sınıf arkadaşlarının verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise, çocukların çoğunun Ahmet'le oyun oynadıkları, onunla ilgili nelerden hoşlandıkları sorulduğunda, sıklıkla olumlu sosyal etkileşim davranışlarını belirttikleri, sadece birkaçının Ahmet'le ilgili hoşlanmadığı davranışları dile getirdiği görülmektedir. Sınıf arkadaşlarının yanıtları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Ahmet'in akranlarından sosyal kabul gördüğü söylenebilir. Can ile ilgili olarak elde edilen bulgulara bakıldığında ise, sınıftaki çocukların yaklaşık yarısı Can ile oynadıklarını, yarısı ise oynamadıklarını belirtmiştir. Can'la oynamayan çocuklara bunun nedeni sorulduğunda, çoğunluğu onun gelişimsel (özellikle bilişsel) yetersizliklerini dile getirirken, çocukların daha azı problem davranışlarından söz etmiştir. Can'la ilgili nelerden hoşlandıkları sorusuna ilişkin olarak çocuklar sıklıkla Can'ın oyun oynama, komiklik yapma gibi sosyal becerilerini belirtirken, onunla ilgili nelerden hoşlanmadıkları sorusuna çoğunluğu onun problem davranışlarını, bazıları ise gelişimsel beceri yetersizliklerini dile getirmiştir. Sınıf arkadaşlarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte değerlendirildiğinde, Can'ın akran grubu içindeki kabulünün "ihtilafı" olduğu, yani birbirine yakın biçimde çocukların bir kısmından kabul görürken, bir kısmı tarafından dışlandığı söylenebilir.

Tartışma

Bu çalışmada, okul öncesi kaynaştırma sınıflarında akranlarla ilişkileri ve sosyal kabulü incelenen zihinsel yetersizliğe sahip üç çocuktan birisinin akranlarından kabul gördüğü, birisinin red gördüğü, diğerinin ise hem kabul hem de red gördüğü belirlenmiştir. Kabul gören çocuğa ilişkin olarak sınıf arkadaşları paylaşma, oyun oynama ve yardım etme gibi olumlu sosyal davranışları sıklıkla belirtirken, red gören çocukla ilgili olarak sınıf arkadaşları sıklıkla fiziksel zarar verme, oyun bozma gibi problem davranışlarını ve sosyal beceri yetersizliklerini dile getirmişlerdir. Hem kabul hem de red gören çocukla ilgili olarak ise akranları bir yandan olumlu sosyal davranışları belirtirken, diğer taraftan da gelişimsel yetersizlikleri ve problem davranışları ifade etmişlerdir. Alanyazınla tutarlı olan bu bulgular, kaynaştırma ortamlarında sosyal kabulü arttırmak üzere yetersizliği olan çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesi ve problem davranışların azaltılmasına yönelik etkili müdahalelerin gerekliliğini desteklemektedir. Bu çalışmada yetersizliği olan çocukların akran kabulü, bu çocukların gelişimsel ve davranışsal özellikleri temelinde incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda, etkili kaynaştırma uygulamaları için önemli görülen, yetersizliği olan çocuğa sağlanan destek hizmetler, programın çocuğun gereksinimlerine göre uyarlanması, uygun öğrenme ortamının yaratılması ve öğretmenlerin bu uygulamaları yürütmeye yönelik yeterlikleri gibi ortamsal faktörlerin yetersizliği olan çocukların sosyal kabulündeki etkisi incelenebilir.

Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışmasına İlişkin Psikometrik Bir Analiz

Fuat TANHAN*, Gamze MUKBA**

Özet

Kişilerarası ilişkilere bakıldığında, bireyin sahip olduğu bir takım kişilik özellikleri ve davranış örüntüleri nedeniyle karşısındakine bağımlı ilişkiler geliştirdiği gözlenebilmektedir. Bu durum, "ilişki bağımlılığı" kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin ilişkilerdeki bağımlılık düzeylerini ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Fischer, Spann ve Crawford (1991) tarafından geliştirilen Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği (SFİBÖ), dışarıya aşırı odaklanma/aşırı bakıcılık, duygularını ifade etmede zorluk ve diğerleriyle olan ilişkilerde bir amaca odaklanma gibi ilişki bağımlılığı özelliklerini ölçmeyi sağlayan ve kişilerarası ilişki bağımlılığını ölçen psikometrik araçlar içinde en önemli ölçeklerden biridir. Bu çalışmada, SFİBÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, SFİBÖ, ölçüt geçerliliğinin yapılabilmesi amacıyla Genel Sağlık Anketi-12 ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği katılımcılara uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına, Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak bakılmıştır. Ölçeğin orijinal yapısı tek faktörlü olup, bu yapı Türk Kültüründe ölçüt geçerliği Genel Sağlık Anketi ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin toplam varyans yüzdesi, % 18.698 olarak elde edilmiştir. Ölçme aracının, iç tutarlılık katsayısı, $\alpha=0.65$ olarak bulunmuştur. SFİBÖ, Türk katılımcıların yer aldığı araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Anahtar Sözcükler: *İlişki bağımlılığı, ilişki bağımlılığı ölçeği, psikometri.*

A Psychometric Analysis Concerning the Turkish Version of the Spann-Fischer Codependency Scale

Abstract

Looking at interpersonal relationships, it can be observed that one develops dependent relationships due to a number of personality traits and behavior patterns. This concept reveals "codependency". In order to measure the levels of codependency of individuals, various measurement tools have been developed. The Spann-Fischer Codependency Scale (SFCDS) developed by Fischer, Spann and Crawford (1991), which includes the acts as excessive focus on the outside / extreme babysitter; find it difficult to express feelings and relationships with others to focus on a goal that measures to assess the codependency traits, is one of the most important psychometric instruments. In this study, it is aimed to assess psychometric properties of the Turkish version of the Spann-Fischer Codependency Scale-SFCDS. According to the goal of this study, a dispositional form of the Spann-Fischer Codependency Scale and in order to search the validity criteria of the study, "General Health Questionnaire-12" and "Rosenberg Self Esteem Scale" were administered to participants. Cronbach's alpha coefficient was calculated to study the internal consistency. The percentage of factor load values of the overall variance were checked, 18.698 % was obtained. The Cronbach Alpha was calculated as 0.65. The original form of the scale is an one factor structure and the Pearson correlation analysis provided the validity of the measurement tool and the scale included adequate internal consistency. The SFCDS is a valid and reliable measure to be used in research purposes among Turkish individuals.

Key Words: *Codependency, codependency scale, psychometry.*

* Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Van. e-posta: ftanhan@yyu.edu.tr

** Uzman Psikolojik Danışman, e-posta: voicetosilence@hotmail.com

Giriş

Kişilerarası ilişkilere bakıldığında, bireyin sahip olduğu bir takım kişilik özellikleri ve davranış örüntüleri nedeniyle karşısındakine bağımlı ilişkiler geliştirdiği gözlenebilmektedir. Bu durum, "ilişki bağımlılığı" kavramını ortaya çıkarmaktadır. Literatüre bakıldığında, ilişki bağımlılığına yönelik çeşitli tanımlamalara rastlanmaktadır. Ançel (2012), ilişki bağımlılığını herhangi bir nedenle başkasının bakımına gereksinim duyan bir kişi ile bakım sağlayan kişi arasında gelişen, kişilerin karşılıklı olarak birbirlerinin bağımlılıklarını destekledikleri ve sürdürdükleri patolojik bir ilişki türü olarak tanımlamıştır. İlişki bağımlılığına yönelik Türkiye dışında çok sayıda yayına rastlanmaktadır. Fischer, Spann ve Crawford (1991), yaptıkları çalışmada ilişki bağımlılığını, dışarıdan birine aşırı müdahalede bulunma, duyguları dışa yansıtmada eksiklik gibi diğerleriyle olan ilişkilerde olumsuz durumlar yaratan bir davranış kalıbı olarak açıklamışlardır. Sioui ve Tousignant (2009) ise ilişki bağımlılığını, bireyin başkalarına güven geliştirmeye dair korku ve güçsüzlük yaşaması sonucu kişisel ilişkilerinde samimiyetten uzak ve diğerlerine aşırı odaklı davranışlar geliştirmesi biçiminde tanımlamışlardır.

Literatüre bakıldığında, ilişki bağımlılığına yönelik yapılan çeşitli tanımlamaların bir araya getirildiği ve ilişki bağımlısı olan bireylerin kişilik özelliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ilişki bağımlılarının kişilik özelliklerine yönelik araştırmalara sık olarak rastlanmaktadır. Yapılan araştırmaların ışığında, ilişki bağımlılığının, süreç içerisinde bireyde birtakım kişilik özelliklerini pekiştirdiği, bazı fiziksel ve davranışsal durumlara neden olduğu belirtilmiştir. İlişki bağımlısı olan bireylerin kişilik özelliklerine bakıldığında, her şeyi kişisel olarak algılama, boyun eğicilik, düşük benlik algısı, benmerkezcilik, gerçek dışı düşüncelerle meşgul olma, mükemmeliyetçilik, sınır koyamama gibi özellikler sayılabilir (Jeremiah & Joan, 1993; McDaniel & Yates, 1994; Beattie, 1992; Pollack, 1992). İlişki bağımlısı olan bireylerin davranışsal özelliklerine bakıldığında ise aşırı derecede sorumlu ya da sorumsuz davranma, kontrolü kaybetmekten korkma, yapılan iltifatları reddetme, hayır demekte zorlanma, diğer insanların hatalarından değersizlik algısına kapılma,

başkalarını memnun etme çabası, süreç içinde öfkelenme gibi davranışlar örneklendirilebilir (Beattie, 1992). İlişki bağımlılarının süreç içerisindeki fiziksel özelliklerine bakıldığında, madde bağımlılığına yatkınlık, stresli bir sürecin etkisiyle uykusuzluk, yoğun kaygı, depresyon ve fiziksel ağrılar gibi özellikler sayılabilir (Beattie, 1992; Bulwer, 2006). İlişki bağımlılığına yönelik çeşitli tanımlamalarla birlikte bu durumu ortaya koymaya yarayan geçerli ve güvenilir ölçüklere ihtiyaç duyulmuştur. İlişki bağımlılığını ölçmeye yarayan çeşitli ölçme araçları, literatürdeki ilişki bağımlılığına yönelik çeşitli tanımlamaları değerlendirme amacıyla geliştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle araştırmacılar, ilişki bağımlılarının kişilik özelliklerini ve ilişki bağımlılığına yönelik çeşitli tanımları dikkate alarak çeşitli psikometrik araçlar geliştirmişlerdir. Spann (1989), literatürde yer alan ve genel olarak kabul görmüş ilişki bağımlılığı kişilik özelliklerini bir araya getirerek Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği'nin temelini oluşturmuştur. Benzer biçimde William Beck, Beck İlişki Bağımlılığı Değerlendirme Ölçeği'ni (The Beck Codependency Assesment Scale-BCAS), bireydeki kontrol eğilimi ve sosyal kaygı gibi birtakım kişilik özelliklerini değerlendirme amacıyla geliştirmiştir (Stafford, 2001). Türkiye dışındaki araştırmalarda, ilişki bağımlılığını ölçmeye yarayan çeşitli psikometrik araçlarla ilgili yayınlara rastlanmaktadır.

Karşılıklı Bağımlılık Belirleme Ölçeği (The Codependency Assesment Tool- CODAT), Hughes-Hammer, Martsof ve Zeller (1998) tarafından geliştirilmiş olup; ilişki bağımlılığını kavramsallaştırma amacıyla beş faktör içermektedir: 1) diğerlerine odaklanma/kendini ihmal 2) düşük öz-saygı 3) gizil benlik 4) sağlık problemleri 5) aile merkezli konular. Potter-Efron İlişki Bağımlılığı Ölçeği (The Codependency Assesment Questionnaire-CAQ) ise Potter Efron ve Potter Efron (1989) tarafından geliştirilmiş olup 34 adet evet hayır biçiminde yanıtlanan sorulardan oluşmakta ve daha çok erkeklere özgü, sertlik, katılık gibi özellikleri içermektedir (Stafford, 2001; Chang, 2010). Karşılıklı Bağımlılık Ölçeği (Codependency Inventory- CODI), Stonebrink (1988) tarafından 29 maddeden oluşturulmuş olup kontrol gereksinimi, kişilerarası bağımlılık,

kendine yabancılaşma ve başkalarının etrafını sarma olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır (Fischer & Corcoran, 2007).

Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği- SFİBÖ (The Spann-Fischer Codependency Scale-SFCDS) ise, bireylerin ilişkilerdeki bağımlılık düzeyini ölçmeyi sağlayan ölçekler içerisinde en önemlilerinden biridir. 6'lı likert tipli olan ölçek, tek boyutlu olup 16 sorudan oluşmaktadır (Fuller & Warner, 2000). Ölçeğin Cronbach alpha katsayısı = 0.77 çıkmıştır. Ölçekten alınan puanların ranjının düşükten yükseğe olduğu süreçte, bağımlı, süreci yüksek bitiren bireyler olarak tanımlanmıştır. Dışarıya aşırı odaklanma/aşırı bakıcılık, duygularını ifade etmede zorluk ve diğerleriyle olan ilişkilerde bir amaca odaklanma boyutlarını ölçmeyi sağlamaktadır (Fischer, Spann & Crawford, 1991). Spann (1989), Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği'ni (SFİBÖ) oluşturmada temel aldığı bağımlılık davranışlarını, dışarıya aşırı odaklanma (takıntılı davranışlar, aşırı bakıcılık, onay ihtiyacı), duygularını ifade etmede zorluk (duygu bastırma, güven eksikliği ve iletişim yetersizliği), düşük özsaygı ve diğerleriyle olan ilişkilerde bir amaca odaklanma (kontrol ihtiyacı, inkâr ve değişmezlik) olarak gruplandırmıştır. SFİBÖ'nün temel aldığı "duygularını bastırma, onay ihtiyacı, güven eksikliği" gibi ilişki bağımlılığı kişilik özellikleri, Türk Kültürü'nde sıklıkla karşılaşılan durumlar arasındadır. Bu tür ilişki bağımlılığı kişilik özelliklerinin, Türk kültürü için bir kişilik bozukluğu mu yoksa kültürel değerlerden mi kaynaklandığına yönelik araştırmalara rastlanmamaktadır. Türkiye'de bu konuya yönelik sadece, Ançel ve Kabakçı'nın (2009), "Karşılıklı Bağımlılık Tanılama Ölçeği'ni" Türkçe'ye uyarladıkları araştırmaları bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçe'de geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış ilişki bağımlılığına yönelik çeşitli psikometrik araçlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Buna ek olarak, SFİBÖ'de "kendinden çok diğerinin ihtiyaçlarına odaklanma, diğerleri adına sorumluluk alma, hayır diyememe" gibi belirlenmeye çalışılan durumlar, Türkiye'de yaygın olarak gözlenen davranışlar arasındadır. Bu çalışmada, SFİBÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye'de ilişki bağımlılığına yönelik yeterince veri

toplama aracı geliştirilmediği göz önüne alınarak bu araştırmayla, ilişki bağımlılığı kavramına daha çok dikkat çekileceği öngörülmüştür. SFİBÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışması kapsamında ölçüt geçerliliğine yönelik Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Genel Sağlık Anketi-12 kullanılmıştır.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği- RBSÖ (The Rosenberg Self-Esteem Scale), bireylerin benlik saygısı düzeyini yaygın olarak ölçmeye yarayan bir öz bildirim ölçeğidir (Hagborg, 1993). Hagborg (1993), Rosenberg Benlik saygısı ölçeği ile benlik kavramıyla ilgili çok boyutlu çeşitli ölçekler arasındaki ilişkinin araştırılmaya açık olduğunu belirtmiştir. İlişki bağımlılarının kişilik özelliklerine bakıldığında, düşük özsaygı ve düşük öz güven gibi durumlar örneklendirilmektedir. Bu çalışmada, SFİBÖ'den ve RBSÖ'den elde edilen puanlar doğrultusunda ilişki bağımlılığı düzeyi yüksek olan katılımcıların, benlik saygısı düzeylerinin düşük düzeyde olması beklenmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada, SFİBÖ puanları ile RBSÖ puanları arasında ters yönde, doğrusal anlamlı bir ilişki olduğu öngörülmüştür.

Genel Sağlık Anketi, GSA-12 ve GSA-28 olmak üzere iki form biçiminde, bireyin genel sağlık durumunu ve psikolojik rahatsızlık durumunu ölçme amacıyla kullanılmaktadır (Goldberg, Gater, Sartorius, Üstün, Piccinelli, Gureje ve Rutter, 1997). İlişki bağımlılığına yatkınlığı olan bireylerin süreç içerisinde öfke kontrolsüzlüğü gibi psikolojik sıkıntılar ve uykusuzluk gibi sağlık sorunları yaşamaları olağandır. Goldberg ve ark. (1997), GSA-12 formunun, GSA-28 formuna göre daha kısa olduğu için kullanımının daha elverişli olduğunu ve bireyin genel sağlık ve psikolojik durumunu ölçmede uzun versiyonu kadar etkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada, SFİBÖ ve GSA-12'den elde edilen puanlar doğrultusunda ilişki bağımlılığı düzeyi düşük olan katılımcıların, genel sağlık durumlarının iyi düzeyde olması beklenmektedir. Bu doğrultuda, SFİBÖ puanları ile GSA-12 puanları arasında pozitif yönde doğrusal anlamlı bir ilişki olduğu öngörülmüştür.

Yöntem

Bu çalışma, ölçek uyarlama çalışmasıdır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak, genel tarama modellerinden betimsel

yaklaşım deseni ile yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte veya hâlihazırda mevcutta olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2012–2013 eğitim öğretim döneminde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu evrendeki alt grupların örnekleme temsiliğinin

sağlanabilmesi amacı ile araştırma evreni öncelikle olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme (Balci, 1997) ile dört düzeye (1., 2., 3. ve 4. sınıflar) ayrılmıştır. Her tabakayı (alt evreni) temsil edecek sayıda olmak üzere seçkisiz örnekleme yoluyla alt örneklem seçilmiş, ardından bu alt örneklem birleştirilerek araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Buna göre, araştırmaya toplam 1409 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın örnekleminin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı, aşağıda Tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı

Cinsiyet	Sınıf				Toplam
	1	2	3	4	
Kadın	212	184	162	121	679
Erkek	199	187	181	162	729
Toplam	411	371	343	283	1408

Tablo-1'de 1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğrenim görmekte olan kadın ve erkek katılımcıların sayıları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan toplam üniversite öğrenci sayısı, 1. sınıfta 411 iken; 2. sınıfta 371, 3. sınıfta 343 ve 4. sınıfta 283'tür. Tablo-1'de görüldüğü gibi 679'u kadın (%48.2) ve 729'u erkek (%51.8) olmak üzere araştırmaya toplam 1408 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 1408 katılımcı ve 1 de kayıp veri olmak üzere toplam 1409 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veriler Span-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği (SFİBÖ); Genel Sağlık Anketi-12 (GSA-12) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) ile toplanmıştır. Span-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği (SFİBÖ-Span-Fischer Codependency Scale-SFCDS), Fischer, Spann ve Crawford (1991) tarafından geliştirilmiş olup 16 sorudan oluşmakta ve bireylerin yaşadıkları ilişkilerde, ne derece bağımlı olduğunu ortaya çıkartacak ifadeleri içermektedir. SFİBÖ, literatürde yapılan tanımların, karakteristik özelliklerini uygun biçimde sağladığını varsayarak geliştirilmiştir. Ölçekte "kendinden çok diğerlerinin ihtiyaçlarına odaklanma", "diğerleri adına sorumluluk alma", "hayır diyememe" gibi literatürde

sıklıkla yer alan karakteristik özelliklere yer verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için üç farklı üniversite öğrenci grubuna yapılan uygulama sonuçlarına bakılmış olup; birinci öğrenci grubu Cronbach alpha katsayısı=0.77 çıkarken ikinci ve üçüncü öğrenci grubuna ait Cronbach alfa değerleri, 0.73 ve 0.80 çıkmıştır. Birinci öğrenci grubundan üçüncü öğrenci grubuna kadar ilişki bağımlılığı ortalamaları, 52.32; 51.55 ve 51.99'dur. Bu bulgular, ölçeğin güvenirliğinin örneklemden örnekleme devam ettiğini ve benzer gruplarda benzer ortalama puanlar çıktığını göstermiştir. Fischer, Spann ve Crawford (1991), geliştirdikleri ölçeğin ölçüt geçerliliğini sınamak amacıyla Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'ni, Dışsal Kontrol Odağı Ölçeği'ni (External Locus of Control Scale, Rotter, 1966), Kaygı Envanteri'ni (Anxiety Scale, Beck, Epstein, Brown & Steer, 1988) ve Beck Depresyon Ölçeği'ni (Beck, 1967) kullanmışlardır. Araştırmacılar, yaptıkları korelasyonlar sonucunda, ilişki bağımlılığı ile benlik saygısı arasında ters yönde doğrusal anlamlı ilişki ($r_{(234)} = -0.54$, $p < 0.001$), ilişki bağımlılığı ile dışsal kontrol odağı arasında pozitif yönde doğrusal anlamlı ilişki ($r_{(234)} = 0.19$, $p < 0.01$), ilişki bağımlılığı ile kaygı arasında pozitif yönde doğrusal anlamlı ilişki ($r_{(226)} = 0.47$, $p < 0.001$) ve ilişki bağımlılığı ile depresyon

arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r_{(226)}=0.42$, $p<0.001$) olduğunu elde etmişlerdir. Araştırmacılar, bu şekilde SFİBÖ'nün ölçüt geçerliliğini sağladığını bulmuşlardır.

Araştırmacılar, SFİBÖ'den elde edilen puanlar doğrultusunda tek yönlü varyans analizlerini uygulamışlar ve sonuçların anlamlı olmadığını bulmuşlardır ($F_{(7, 228)}= 0.63$). SFİBÖ, 6'lı likert biçiminde yanıtlanmakta ve 1'den 6'ya kadar değişen puanlama uygulanmaktadır. Ölçeğin 5. ve 7. maddeleri "ters madde" özelliği taşımakta ve 6'dan 1'e kadar değişen puanlama uygulanmaktadır. Ölçekten en fazla 96, en düşük ise 16 puan alınabilir. Ölçekten alınan puanların ranjının düşükten yükseğe olduğu süreçte, bağımlı (yüksek puan alanlar) bireyler olarak tanımlanmıştır. Diğer bir ifadeyle ölçekten "yüksek" puan alanların "düşük" puan alanlara göre ilişki bağımlılığı düzeyleri daha yüksek değerlendirilmiştir (Fischer, Spann ve Crawford, 1991).

David Goldberg (1972), tarafından geliştirilen Genel Sağlık Anketi (GSA- General Health Questionnaire- GHQ), toplumda ruhsal rahatsızlıkları belirlemek amacıyla oluşturulmuş olup GSA-12 ve GSA-28 biçiminde iki formu bulunmaktadır. GSA, Türkçe'ye Kılıç (1992) tarafından uyarlanmış olup GSA- 12 için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.78, GSA- 28'in iç tutarlılık katsayısı 0.84 ve GSA- 12 ve GSA- 28'in kendi aralarındaki korelasyon 0.71 ($p<0.001$) bulunmuştur (Kılıç, 1992; Akt: Güven, 2008). GSA-12'nin ölçüt geçerliliğine Türkçe'ye Öztürk, Göğüş ve Savaşır (1974) tarafından çevrilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Şimdiki Durum Muayenesi" aracılığıyla bakılmıştır. Katılımcıların her iki ölçekten aldıkları puanlar, 0.51 değerinde ilişki göstermiştir ($p<0.001$). Ölçeğin faktör analizinde GSA-12'nin duyarlılığı 0.74 ve özgüllüğü ise 0.82 olarak elde edilmiştir (Kılıç, 1992; Akt: Güven, 2008). Anket, kişinin son zamanlarda belirli bir yakınmasının olup olmadığını araştıran sorulardan oluşmakta ve her bir soru, "her zamankinden az" ile "her zamankinden çok fazla" arasında değişen dört derecelendirmekten oluşmaktadır. GSA'nın puanlanmasında iki yöntem kullanılmakta olup birincisi dörtlü ölçeğin 0, 1, 2 ve 3 olarak puanlanmasıdır. Diğerisi ise Goldberg tarafından GSA için geliştirilen 0 ve 1'lerin 0, 2 ve 3'lerin 1 şeklinde puanlanma yöntemidir ve

katılımcılar, 0-12 arasında puan alabilmektedir. Sunulan bu çalışmada Goldberg'in geliştirdiği puanlama yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin kesme noktası olarak iki kabul edilmekte, iki ve yukarı puan alanlar, vaka olarak görülmektedir (Kılıç, 1992; Akt: Güven, 2008).

Morris Rosenberg (1963) tarafından geliştirilen Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ- Rosenberg Self Esteem Scale), çoktan seçmeli 63 sorudan oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe'de geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmış olup, geçerlilik katsayısı 0.71 olarak bulunmuştur. Test- tekrar test güvenilirlik yöntemi kullanılarak da güvenilirlik katsayısı 0.75 olarak saptanmıştır (Çuhadaroğlu, 1986; Akt: Tezcan, 2009). Ölçek, on iki alt kategoriden oluşmakta olup araştırmanın amacı doğrultusunda benlik saygısını ölçmeye yönelik olarak, ölçeğin ilk "on" maddesi kullanılmıştır. Ölçek, "çok doğru" ile "çok yanlış" arasında değişen 4'lü likert biçiminde yanıtlanmaktadır. 1, 2, 4, 6, 7. maddeler olumlu kendilik değerlendirmesini sorgulamakta olup, 3'den 0'a kadar değişen puanlama uygulanırken, 3, 5, 8, 9, 10. maddeler ters madde özelliğini ve olumsuz kendilik değerlendirmesini sorgulamakta olup, 0'dan 3'e kadar değişen bir puanlama uygulanmaktadır. Ölçeğin toplam puan aralığı 0-30 arasında olup, 15-25 arası alınan puan benlik saygısının yeterli olduğunu gösterirken, 15 puanın altı düşük benlik saygısını göstermektedir (Tezcan, 2009).

İşlem

İlk olarak, ölçeğin uyarlama çalışmasının yapılabilmesi için ölçeği geliştiren uzmanlardan gerekli izinler alınmıştır. İkinci aşamada SFİBÖ, iki ayrı İngilizce Dil Uzmanı tarafından birbirlerinden bağımsız biçimde Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler sonrası, bir eğitim bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Anabilim Dalı Uzmanı ve araştırmacı ölçek maddelerinde yer alan ifadeleri Türk Kültürü'ne ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanına uygun olarak daha anlaşılır hale getirmişlerdir. Üçüncü aşamada ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş halinin üniversite öğrencileri tarafından anlaşılır olup olmadığını sınamak amacıyla Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama kapsamında 46 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır.

İfadelerin anlaşılır olup olmadığına karar vermeleri ve anlaşılır olmayanların yerine alternatifleri yazmaları istenmiştir.

Bu aşamalara ek olarak çeviri aşamasında, kelime denkliği açısından Türkçe’de aynı terimi karşılamayan kelime olduğu gözlenmiş ve dil uzmanı tarafından aynı terimi karşılayan başka bir kelime kullanılmıştır. Deneyimsel denklik, dilbilgisi-sözdizimsel denklik açısından sorun yaşanmamıştır. Kavramsal denklik açısından ise bazı kavramların kültürel denkliğinin olmadığı gözlenip aynı anlamı karşılayacak biçimde uygun kavram kullanılarak kültürel denkliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde kültürlerarası bir uyarlama çalışması için literatürde yer alan aşamalara dikkat edilmiş ve Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin maddelerinin orijinal kültür ile hedef kültür arasındaki kavramsal denkliği sınanmıştır.

SFİBÖ, gerekli yasal izinler alındıktan sonra, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ne gidilerek örnek grubundaki öğrencilere öğretim üyelerinin uygun gördükleri ders saatlerinde dağıtılarak uygulanmıştır. Araştırmanın önemi, araştırmacı tarafından açıklanmış ve gerekli yönergeler sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Örneklem grubundan elde edilen veriler bilgisayar ortamına (SPSS 15,0) aktarıldıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir. SFİBÖ’nin tek faktörlü orjinal yapısı RBSÖ ve GSA-12 arasındaki Pearson korelasyonlarına bakılarak ölçeğin, “ölçüt geçerliliği” sınanmıştır. Ölçeğin

iç tutarlılığına ise, Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak bakılmıştır. Verilerin dağılım yapısı Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi ile değerlendirilmiştir ($Z=1.293$ ve $p=0.070>0.01$). Verilerin analizlere uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile bakılmıştır ($KMO=0.76$ $df=120$ ve $p=0.000$).

Bulgular

Bu kısımda, SFİBÖ’nün Türkçe’ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi amacıyla toplanan verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayısı, $\alpha=0.65$ bulunmuştur. Her bir maddenin toplam iç güvenirlik katsayısına etkisi, bir başka ifadeyle her bir madde ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçeğe ilişkin hesaplanan iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.62$ ile $\alpha=0.68$ arasında bir değişim göstermiştir. Böylelikle ölçekte yer alan her bir madde ölçeğin iç tutarlılık katsayısına pozitif katkı sunduğu gözlenmiştir. Ölçeğin sahip olduğu ortak varyans %48.698 olarak belirlenmiştir. Bu değer, ilişki bağımlılığını açıklamada ölçeğin ancak %50’ye yakın bir oranda açıklayıcı olabildiğini göstermektedir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan RBSÖ ile GSA-12 toplam puanları, SFİBÖ’nün geliştirilmesinde ölçüt bağımlı geçerliliği için kullanılmıştır. Bu amaçla ölçeklere ait toplam puanlar arasındaki korelasyonlar dikkate alınmıştır. SFİBÖ için kullanılan ölçüt geçerliliğine ilişkin değerler Tablo 2’ye aktarılmıştır.

Tablo 2. SFİBÖ’nün RBSÖ ve GSA-12 puanları arasındaki Pearson korelasyon sonuçları

	Madde Sayısı	\bar{x}	ss	N	r
İlişki Bağımlılığı Ölçeği	16	54.72	11.37	1409	
					-0.194**
Benlik Saygısı Ölçeği	10	19.47	4.68	1408	
İlişki Bağımlılığı Ölçeği	16	54.72	11.37	1409	
					0.293**
Genel Sağlık Anketi-12	12	4.82	2.75	1409	

** $p<0.01$

Tablo-2'de görüldüğü gibi SFİBÖ'nün ölçüt geçerliliği kapsamında, Pearson Korelasyon sonuçlarına göre SFİBÖ puanları ile RBSÖ puanları arasında -0.19 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki ($p < 0.01$) ve SFİBÖ puanları ile GSA-12 puanları arasında 0.29 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki ($p < 0.01$) bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, ilişki bağımlılığı düzeyi yüksek olan katılımcılar, düşük düzeyde benlik saygısına ve yüksek düzeyde genel sağlık problemlerine sahiptir denilebilir.

Tartışma

SFİBÖ'nün iç tutarlılık katsayısının güvenilir bir değer olduğu ve ölçüt geçerliliğini sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. SFİBÖ, Türk katılımcıların yer aldığı araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak bireylerin kişilerarası ilişkilerde geliştirdiği bağımlılık düzeylerini ölçme amacıyla kullanılabilir. Türk Kültürü'ne bakıldığında, kişilerarası ilişkilerde "karşısındakine hayır diyememe", "karşısındakine aşırı odaklanma ve kendini ihmal etme" gibi davranışlar sergileyen bireylerin geliştirdiği ilişki bağımlılığı düzeyini belirlemeye yönelik çeşitli ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu göz önüne alındığında SFİBÖ'nün bu alanla ilgili yeni çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

Giordano, Lindley ve Hammer (1999), araştırmalarında ilişki bağımlılığı ölçeklerinden Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini yeniden değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, ilişki bağımlılarının etrafındakilerin yaşamlarını kontrol etmeye çalışırken onların yaşamlarına kendi düşünce ve duygularıyla dokunmaktan kaçındıklarını ve buna yönelik davranışların düzeylerinin literatürde yer alan uygun ölçme araçlarıyla ölçülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği'nin literatürde yer alan üç farklı ilişki bağımlılığı ölçeği ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu ve bireylerin ilişki bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesinde uygun bir ölçme aracı olduğu sonucunu bulmuşlardır. Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği'nin Co-Dependents Anonymous Checklist (CODA) ile 0.65 düzeyinde, NewQ ile 0.73 düzeyinde ve Succorance ile 0.33 düzeyinde anlamlı

ilişkili olduğu, $p < 0.01$ sonucu araştırmacılar tarafından elde edilmiştir.

SFİBÖ'nün ölçüt geçerlilik çalışması kapsamında RBSÖ ile arasında negatif yönde anlamlı ilişki ve GSA-12 arasında pozitif yönde anlamlı ilişki çıktığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu durum, ilişki bağımlılığı ölçeğinden yüksek puan alan üniversite öğrencilerinin, benlik saygısına yönelik algılarının düşük olduğu ve genel sağlık sıkıntılarının yüksek düzeyde olduğu, bu biçimde kişilerarası ilişkilerinde daha bağımlı hale gelebildikleri biçiminde yorumlanabilir. Springer, Britt ve Schlenker (1998), Marks, Blore, Hine ve Dear (2012) ve Cook ve Barber (1997) araştırmalarında ilişki bağımlılığı ile benlik saygısı arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Carr ve Cullen (1999) de, araştırmalarında, ilişki bağımlılığı düzeyi yüksek olan bireylerin psikolojik sorunlarının yüksek olabileceği ve düşük benlik saygısına sahip olabilecekleri hipotezlerini oluşturmuşlardır. Araştırmacılar, üniversite öğrencileri üzerinde, Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği, GSA-28 ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'ni uygulamışlardır. Araştırmacılar, ilişki bağımlılığı puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin genel sağlık anketi puan ortalamalarının da yüksek olduğu sonucunu ve ilişki bağımlılığı puan ortalamaları yüksek olan öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının, ilişki bağımlılığı puan ortalamaları düşük olanlarınkine göre daha düşük olduğu sonuçlarını ortaya koymuşlardır.

Makvand-Hosseini, Bigdeli ve Aghabeigi (2009), kişilerarası bağımlılık ve genel sağlık durumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında GSA-28 ve kişilerarası bağımlılık ölçekleri araştırmacılarca uygulanmıştır. Araştırma bulgularına paralel olarak, araştırmacılar, ilişki bağımlılığı ve genel sağlık durumu arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon bulmuşlardır.

Zaluska, Lubawicka, Traczewska, Kszczotek, Zaniewskachłopik ve Poświata (2010), alkolik ailelerden gelen bireylerde ilişki bağımlılığı özelliklerini ve genel sağlık durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Alkolik aileye üye olan 39 kadında, ilişki bağımlılığı özellikleri olduğu, araştırmacılar tarafından ortaya

konulmuştur. Araştırmacılar, ilişki bağımlılığı özellikleri olan bireylerde, GSA-28 puanlarının anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, GSA-12 aracılığıyla alkollü ailelerden gelen kişilerde ruhsal bozukluklar olduğunu doğrulamışlardır.

Bu araştırmada, SFİBÖ'nün güvenilirlik değeri ise Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanarak bulunmuş ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, 0.65 düzeyinde güvenilir bir değerde olduğu sonucu elde edilmiştir. Ançel ve Kabakçı, (2009), Karşılıklı Bağımlılık Belirleme Ölçeği'ni (Codependency Assesment Tool-CODAT) Türkçe'ye uyarladıkları çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin aldıkları toplam puanlarda Cronbach Alfa Katsayısı'nı, 0.75 olarak bulmuşlardır.

Sonuç ve Öneriler

Yukarıda verilen bulgular doğrultusunda Spann-Fischer İlişki Bağımlılığı Ölçeği'nin Türkçe versiyonuna ilişkin psikometrik analizleri tamamlanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında SFİBÖ ile RBSÖ arasında negatif yönde ve GSA-12 arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu gözlenmiştir. Ölçekler

arasında gözlenen bu ilişki, SFİBÖ'nin Türkçe versiyonunun ölçüt geçerliliğini sağladığı anlamındadır. Ölçeğe ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayısı, açıklanan varyans ve ölçüt geçerliğinde kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen anlamlı korelasyon düzeylerine bakıldığında ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu görülebilir. Sonuç olarak, SFİBÖ'nün, Türk katılımcıların yer aldığı araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu psikometrik analizlerle belirlenmiştir.

Ortaya konan her bilimsel araştırma bulgusu gibi, bu araştırma bulguları da başka araştırmalarla sınanmaya açıktır. Bu çalışma, üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı popülasyonlar üzerinde Ölçeğin Türkçe formuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik araştırmaları yenilenebilir. Bu araştırma kapsamında yapılmayan, ancak ileriki araştırmalarda yapılması ölçeğin ölçüt geçerliliğini güçlendirebilecek farklı ölçme araçları da kullanılabilir. Bu yönüyle ileriki araştırmalarda, SFİBÖ ve Ançel ve Kabakçı'nın (2009) Türkçe'ye uyarladıkları Karşılıklı Bağımlılık Belirleme Ölçeği arasındaki korelasyonlara bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Ançel, G. (2012). Karşılıklı bağımlılık kavramı: hemşirelikle ilişkisi ve karşılıklı bağımlılığı belirleme araçları. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 2012-1, 70-78.
- Ançel, G. ve Kabakçı, E. (2009). Psychometric properties of Turkish form of codependency assessment tool. *Archives of Psychiatric Nursing*, 23 (6), 441-453.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beattie, M. (1992). *İlişki Bağımlılığına Son*. (Çev. Öztürk, F. Nagehan Öztürk). İstanbul: Ovvo.
- Bulwer, M. (2006). Treatment Development In Problem and Pathological Gambling. (Doctoral dissertation, University of South Africa, 2006). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.
- Carr, A. & Cullen, J. (1999). Codependency: an empirical study from a systemic perspective. *Contemporary Family Therapy*, 21 (4), 505-526.
- Chang, H., S. (2010). Codependency Among College Students In The United States and Taiwan: A Cross-Cultural Study. (Doctoral dissertation, Ohio Üniversitesi, 2010). Retrieved from <http://vslb109-148.ohiolink.edu/sendpdf.cgi/Chang%20ShihHua.pdf>
- Cook, DL. & Barber, KR. (1997). Relationship between social support, self-esteem and codependency in the African American female. *Journal of Cultural Diversity*, 4(1), 32-38.
- Fischer, J. & Corcoran, K. (2007). *Measures for Clinical Practice and Research a Source Book, Volume 1 Couples, Families and Children*. Oxford University Press: USA.

- Fischer, J. L., Spann, L. & Crawford, D. (1991). Measuring codependency. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8, 87-100.
- Fuller A. J. & Warner M. R. (2000). Family stressors as predictors of codependency. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126 (1), 5-12.
- Giordano J., P., Lindley, R., N. & Hammer D., E. (1999). Codependency: predictors and psychometric issues. *Journal of Clinical Psychology*, 55 (1), 59-64.
- Goldberg, P., D., Gater, R., Sartorius, N., Üstün, T., B., Piccinelli, M., Gureje, O. & Rutter, C. (1997). The validity of two versions of the GHQ in the WHO study of mental illness in general health care. *Psychological Medicine*, 27 (1), 191-197.
- Güven, S., G., İ. (2008). *Fen ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri ve Psikolojik Belirti Türleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Hagborg, J., W. (1993). The Rosenberg Self-Esteem scale and Harter's Self-Perception profile for adolescents: a concurrent validity study. *Psychology In The Schools*, 30 (2), 132-136.
- Hughes-Hammer, C., Martsof, S. D. & Zeller, A. R. (1998). Development and testing of the codependency assessment tool. *Archives of Psychiatric Nursing*, 12(5), 264-272.
- Jeremiah, D. & Joan, M., G. (1993). Use of Bowen theory. *Journal of Addictions and Offender Counseling*, 14 (1), 25-35.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Makvand-Hosseini, Sh, Bigdeli, I. & Aghabeigi, A., B., A. (2009). Codependency and mental health in wiefs of opioid drug abusers. *Journal of Clinical Psychology*, 1 (2), 71-79.
- Marks, D., G., Blore, R., L., Hine, W., D. & Dear, E., G. (2012). Development and validation of a revised measure of codependency. *Australian Journal of Psychology*, 64, 119-127.
- McDaniel L. J. & Yates, G. J. (1994). Are you losing yourself in codependency? *The American Journal of Nursing*, 94(4), 32-36.
- Pollack, D., L. (1992). *A Study of Developmental Precursors to Codependency and Cross-Generational Correlations of Psychological Functioning In Mothers and Adult Daughters*. (Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, 1992). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses.
- Sioui, N. & Tousignant, M. (2009). Resilience and aboriginal communities in crisis: theory and interventions. *Journal of Aboriginal Health*, 5 (1), 43.
- Spann, A. L. (1989). *Developing A Scale To Measure Codependency*. (Dissertation, Texas Tech University, 1989).
- Springer, C., A., Britt, W., T. & Schlenker R., B. (1998). Codependency: clarifying the construct. *Journal of Mental Health Counseling*, 20 (2), 141-158.
- Stafford, L., L. (2001). Is codependency a meaningful concept? *Issues In Mental Health Nursing*, 22, 273-286.
- Tezcan, B. (2009). *Benlik Saygısı, Beden Algısı ve Travmatik Geçmiş Yaşantılar*. (Uzmanlık Tezi). Bakırköy ve Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Zaluska, M., Lubawicka, K., A., Traczewska, Z., Kszczotek, M. Zaniewskachłopik & Poświata, E. (2010). Codependency, traumatic events and symptoms of posttraumatic stress disorder (PTSD) in hospitalized and nonhospitalized women from alcoholic families. *Postępy Nauk Medycznych*, 8, 670-676.

Summary

Introduction

Looking at interpersonal relationships, due to a number of personality traits and behavior patterns that an individual has, it can be observed that he or she develops dependent relationships. This concept reveals "codependency". The description of "codependency" can be seen at several studies. It can be described as a pathological relationship between someone else who needs a person providing care and the caregiver that support and sustain the mutual dependence. A large number of publications and various definitions about codependency can be seen outside of Turkey.

In addition to that, several instruments have been in order to measure the levels of codependency of individuals and assess the personality traits and the definitions of codependency in the literature. The Spann-Fischer Codependency Scale- SFCDS is one of the most important scales that measure the one's level of codependency. The SFCDS is a six point likert scale consisting of 16 items and based on a definition of codependency as a dysfunctional pattern of relating to others with an extreme focus outside of oneself, lack of expression of feelings, and personal meaning derived from relationships with others

The conditions to be determined in the SFCDS such as "focussing on the needs of the others, taking responsibility on behalf of the others, having difficulty in saying no" are the commonly observed behaviours in Turkey. In this study we aimed to assess psychometric properties of the Turkish version of the SFCDS. Having regard to the fact that there isn't enough data collection tool about codependency in Turkey, much more attention to the concept of codependency would be taken with this study.

Method

The research was based upon the study of adapting the scale into the new culture. Population of the study is composed of undergraduate students studying in the Faculty of Education in Yüzüncü Yıl University, at the academic year of 2012-2013. These sample sub-groups of the universe of the

research with the aim of ensuring primarily stratified sampling probability based sampling methods and four levels (1, 2, 3 and 4) were separated. 679 subjects were females (%48.2) and 729 subjects were males (%51.8).

We administered to participants a dispositional form of the Spann Fischer Codependency Scale-SFCDS, the General Health Questionnaire-12-GHQ-12 and the Rosenberg Self Esteem Scale-RSES. In order to search the validity criteria of the study, RSES and GHQ-12 were used.

Procedure

At first, the necessary permits were obtained from experts who developed the scale in order to perform the adaptation study. At the second stage, the SFCDS was translated into Turkish by two separate English language specialists that are independently of each other. Then a psychological counseling and guidance expert and the researcher's opinions were evaluated and the necessary corrections were made by the researcher.

At the third stage, the Turkish form of the study was pre-implemented to the students of primary school teaching department in education faculty in order to test the adaptation of the scale whether it is understood or not. 46 students were part of pre-implementation pilot study. In this way, the steps of the literature have been noted for the cross-cultural adaptation study and conceptual equivalence of the scale items between the original culture and the target culture has been tested.

After obtaining the necessary legal permissions from the education faculty of Yüzüncü Yıl University, designated areas were visited and SFCDS was distributed to students during course hours as faculty members see fit.

Findings

To evaluate the psychometric properties of the Turkish adaption of the SFCDS, the data was collected and in the light of the analyze of the data by statistical methods, the resulting findings are given in this section.

The data obtained from the sample group was transferred to a computer (SPSS 15.0) and then the analysis of data was done. In order to search the validity criteria of the study, the correlations between SFCDS and GHQ-12, RSES were studied. According to the correlations between RSES and GHQ-12, the one factor original structure of the scale was assessed for "criterion validity". The internal consistency of the scale was examined by calculating Cronbach's alpha coefficient. Distribution of the data structure has been obtained by the Kolmogorov-Smirnov normality test results and as a result, normal distribution of the data was observed ($Z=1.293$ ve $p=0.070$). According to the findings, it was obtained that the data was compliance with Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO), $KMO=0.76$ $df=120$ and $p=0.000$.

The SFCDS included adequate internal consistency, 0.65 and the percentage on the total variance, set at 18.69 %. It was observed that each item effect to total internal consistency changed from 0.62 to 0.68. According to the Pearson's correlations, significantly negative relationship, $r=-0.19$ was found between the scores of SFCDS and the RSES, significantly positive relationship was found, $r=0.29$ between the scores of SFCDS and the GHQ-12 ($p<0.01$).

Discussion

The results emerged that SFCDS included adequate internal consistency and ensured validity criteria of the study. SFCDS can be used as a valid and reliable instrument to measure the codependency level of individuals in the interpersonal relationships among Turkish participants and to reveal the behaviors of those.

According to the scope of the validity of this study, a significantly negative relationship was found between the correlations of the SFCDS and the RSES. The college students had the

perception of low self-esteem who took high scores on the SFCDS. It can be interpreted as they can become more dependent on interpersonal relationships. In other words, it can be mentioned that that individuals who have high levels of codependency, may have higher of psychological problems and low self-esteem. In addition to that a significantly positive relationship was found between the correlations of the SFCDS and the GHQ-12. The students with high mean scores on the SFCDS got high mean scores on the GHQ-12. It can be interpreted as the students in low-level general health status may be prone to develop codependency. In the literature, the studies which are parallel to these research results can be seen.

In this study, the reliability value of the SFCDS was found by calculating the Cronbach's alpha coefficient and adequate internal consistency was obtained, 0.65. In Turkey, the Turkish version of the Codependency Assessment Tool (CODAT) was studied and the Cronbach's alpha coefficient as 0.75 was found through the total scores of college students.

According to the findings, the Turkish version of SFCDS ensures the validity criteria of the study. The results obtained concerning the internal consistency, explained variance, total load factor values of the SFCDS appear to be a reliable and valid instrument. Consequently, the SFCDS is a valid and reliable measure to be used in research purposes among Turkish individuals. As set forth in any scientific research findings, these research findings are open to be studied with other researches. This study was conducted on college students. The validity and reliability studies of the Turkish version of the scale can be renewed on different populations. With this aspect in the future researches, the correlations between the SFCDS and the Codependency Assessment Tool (CODAT) adapted into Turkish can be examined.

Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı: Müdürlerin Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü*

Zeynep Meral TANRIÖĞEN**, Ramazan BAŞTÜRK ***, Meral Uras BAŞER****

Özet

Bu çalışmanın amacı dört liderlik çerçevesi ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri incelemektir. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan ve oranlı küme örneklemini yoluyla seçilen 618 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilen "Leadership Orientation Questionnaire (LOQ)" ve Terzi (2005) tarafından geliştirilen "Örgüt Kültürü Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve Sperman's rho korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, LOQ (Leadership Orientation Questionnaire)' nun boyutları ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yapısal Liderlik, İnsan Kaynaklı Liderlik, Politik Liderlik, Sembolik Liderlik, Örgüt Kültürü.

Bolman and Deal's Four Frame Theory: Manager's Leadership Style and Organizational Culture

Abstract

The purpose of this research is to investigate the relationship between four leadership frames and organizational culture. The sample of this research which used survey model and quantitative techniques composed of 618 teachers working for central Denizli primary schools and these subjects were selected by proportional cluster sampling. The data of this research was collected by administering two instruments: "Leadership Orientation Questionnaire (LOQ)" developed by Bolman and Deal (1991) and "Organizational Culture Questionnaire" developed by Terzi (2005). The data collected was analyzed by employing several statistical techniques including mean, Sperman's rho correlation tests and standart deviation. After analyzing the data collected, the following findings have been reached: A statistically significant relation has been found between the dimensions of LOQ (Leadership Orientation Questionnaire) and organizational culture.

Key Words: Structural Leadership, Human Resource Leadership, Political Leadership, Symbolic Leadership, Organizational Culture.

*Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (PAÜBAP) Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen proje kapsamında " İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürü ile İlişkisi" adlı doktora tezinden derlenmiştir.

**Öğr. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli, e-posta: zatogen@gmail.com

*** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli, e-posta: rbasturk@pau.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli, e-posta: muras@pau.edu.tr

Giriş

"Liderlik" kavramı bugüne kadar birçok araştırmacının konusu olmuştur. Birçok araştırmacı liderlik kavramını analiz etmeye ve tanımlamaya çalışmıştır. Liderlik, insanları bireysel ilgilerini bir kenara bırakmaya ve bir grubun iyiliği için önemli olan genel bir hedefi izlemeye ikna etmektir (Lunenburg ve Ornstein,1996,s.113).

Liderlikle ilgili ilk çalışmalar temel olarak lider üzerine odaklanmış ve liderliğin temel belirtileri olarak liderlere atfedilen özellikler üzerinde çalışılmıştır. Bu sınırlayıcı bakış açısı lider davranışının hayati önemini tanımlamada hata yaptığı için eleştirilmiştir. Etkili liderleri davranışlarıyla karakterize eden bakış açısı alanda "Davranışçı Liderlik Teorileri" olarak geçmektedir. "Durumsal Teoriler" bir duruma uyan en etkili liderlik davranışının hangisi olabileceği üzerine yoğunlaşmaktadır. Örgüt ve liderlik kavramına ilişkin yeni yaklaşımlardan birisi olan "Dört Çerçeve Kuramı" nda Bolman ve Deal (2003) ise örgütlere ve liderliğe dördü çerçeveden çoklu bir bakış açısı ile bakmışlardır.

Bolman ve Deal kendi geliştirdikleri yönetim kuramında örgütü; yapı boyutu, insan kaynağı boyutu, örgütsel politika boyutu ve kültürel semboller boyutu olmak üzere örgütü dört bakış açısından incelemiştir. Örgüte çoklu yaklaşım, tek yönlü bakış açısının yaratacağı ihmallerin önüne geçebilmeyi amaçlar.

Model temel okul düşüncesine göre örgütlerle ilgili birçok görüş açısını içine almaktadır. Her bir örgütsel boyut (modeli ya da çerçevesi) bir durumun, davranışın ya da olayın derinlemesine görülüp değerlendirilmesini sağlamakta ve daha fazla etkili kararlar alabilmek için örgütlerde yaşanan olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilen liderlik davranışlarının önemini vurgulamaktadır.

Lider demokrat mı yoksa otoriter mi olmalı gibi seçeneklerden lideri bir ya da ikisini seçmeye çalışmaya zorlamak ya da örgütlerde belirli bir kuramın diğer kuramlardan arındırılmış homojen görüntüsünü elde etmeye çalışmak örgütü ve lideri sınırlandırmaktan başka bir şey değildir. "...yeni anlayış yönetim ve liderlik konularında klasik ve yeni görüşlerin bir araya getirilmesini savunmaktadır..." (Bolman ve

Deal,2008, s.19). Çünkü her teorik geleneğin ya da kuramın örgütlere katkısının olmasına karşılık kör noktaları da bulunmaktadır.

Çağdaş kuramlardan birisi olan "Dört Çerçeve Kuramı" örgütlerin karşılaştıkları bu sorunlara çoklu bir perspektiften bakmanın yollarını göstermektedir. Yapısal boyut, insan kaynağı boyutu, politik boyut ve sembolik boyut bugüne kadar ilgili yapılmış bütün araştırma ve kuramların sentezidir. Bolman ve Deal "örgütsel teori alanını parçalanmış olarak lanse etmek yerine bunu çoğulcu olarak sunuyoruz" demektedirler (2008,s.67). Ve çoklu perspektiften faydalanan yöneticilerin etkili birer yönetici ve lider olabileceklerini söylemektedir.

Dört çerçeve yöneticilerin karşılaştıkları olayları analiz etmede onlara yardım eder. Çünkü "zihinsel bir model yoksa gerçekler organize edilemez" (Hampten ve Turner,1992,s.167). Çerçeve bir zihinsel modeldir. İyi bir çerçeve ne ile karşı karşıya olduğunun anlaşılmasını ve ne yapılacağına görülmesini sağlar. Yöneticinin yargısının kalitesi; elinde bulunan bilgiye,zihinsel haritalara ve bunları kullanmayı ne kadar iyi bildiğine bağlıdır (Bolman ve Deal, 2003,s. 45).

Bolman ve Deal (1991) geliştirdikleri örgütlere çoklubakış(yada çoklulensler,çoklu çerçeveler, dört çerçeve) ve bu çoklu bakıştan türeyen dördü liderlik tarzları ile örgütsel düşüncenin temel akımlarını kapsamlı dört bakış açısını içeren bir çerçevede birleştirmeye çalışır. Dört yaklaşımın uygulamasını öğrenmek, örgütleri anlamamızı ve değerlendirmemizi derinleştirir.

"Yapısalcı Yaklaşım" Bolman ve Deal'ın ileri sürdüğü yönetim kuramı içinde dört önemli kuramsal temelden birini oluşturmaktadır. Yapısalcı lider "Örgütsel amaç ve görevleri açık hale getirir; Yapıyı, çevreyle sağlıklı ilişkiler kurulacak biçimde ayarlar; Yanlı davranmaz; Sürekli dener, değerlendirir, değiştirir; Yapısalcı liderler otoriter olacak diye bir kural yoktur; Probleme uygun yeni bir yapı geliştirirler; Problemleri çözme yöntemleri emir-komuta zinciri değildir; Yapısalcı liderlerle çalışanlar görev ve sorumluluklarını, örgüte katkılarını bilirler (Bolman ve Deal,2003, s. 348-354).

"İnsan Kaynakları Yaklaşımı" yapısalcı yaklaşımdan farklı olarak, örgütü ve insanı bir makine gibi görmek ve çalıştırmaktan ziyade insanı karşılaması gereken psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarıyla birlikte organik bir varlık olarak algılamaktadır. Bu stilde lider destek sağlayan ve güçlendiren kişi imajına sahiptir. İnsan kaynağı liderine göre İnsan örgütün kalbidir; Otoriter ve duyarsız yöneticiler başarılı liderler olamazlar; Örgütün ve çalışanların amaçlarının gerçekleştirilmesi için çalışırlar; Çalışanlarını destekler ve güçlendirir; Çalışanlarına inanır ve güvenir; Ulaşılabilirlerdir; Bilgiyi paylaşır, katılımı destekler; Astlar açıklık ve katılım sağlanarak, otonomi verilerek güçlendirilir; Dürüsttür, sorunlar birlikte çözülür (Bolman ve Deal,2003, s. 354-356).

"Politik Yaklaşım" örgütlere Bolman ve Deal tarafından getirilen çoklu bakış açısı içinde en ilgi çekenlerden birisi de örgütlerin politik arenalara benzetilmesidir. Politik lider Örgütü etkileyen örgüt dışı gruplarla iyi ilişkiler geliştirir çatışmayı yönetebilir; Ne istediğini ve ne alacağını iyi bilir ve açıklar; Güç dengelerini, ihtiyaç ve ilgileri iyi değerlendirir; Gücünü dikkatli kullanır; Herkese her istediğini vermez; Grupların pazarlık yapmaları için gerekli ortamı hazırlar (Bolman ve Deal,2003,s.354-356). Liderler her gruba istediklerini veremezler fakat grupların farklılıkları tartışabilecekleri ve mantıklı uzlaşmalar yapabilecekleri arenalar yaratabilirler.

"Sembolik yaklaşım" insanların yaşadıkları karmakarışık, belirsiz dünyayı nasıl anlamlı hale getirdiklerine odaklanmaktadır (Bolman ve Deal,2003,s.240). Sembolik lider, bir liderin işinin en önemli parçasının ilham –insanlara inanabilecekleri bir şeyler vermek- vermek olduğuna inanır. İnsanlar özgün bir kimliğin bulunduğu yerden, yaptıkları işin gerçekten önemli olduğunu hissettikleri özel yerden heyecan duyar ve oraya kendilerini adarlar. Etkili sembolik liderler örgütü kendi alanında eşsiz yapma konusunda hırslıdır ve bu hırsı diğerlerine aktarırlar. Bu liderler insanları heyecanlandırmak için dramatik sembollerini kullanırlar ve onlara örgütün misyon duygusunu verirler. Bu kimseler görülebilen ve enerjik liderlerdir. Sloganlar üretirler, hikayeler anlatırlar, ödüller verirler, en umulmadık yerlerde ortaya çıkarlar ve etrafta dolaşarak yönetirler.

Hofstede (1997,s.5) kültürü grup üyelerinin diğerlerinden ayrılmasını sağlayan aklın kolektif programlanması olarak görür. Yönetim süreçleri örgüt kültüründen etkilenmekte ve aynı zamanda etkileyebilmektedir. Bir örgütün kültürü, örgütü karakterize eden inançlar, duygular, davranışlar ve sembollerdir (Lunenburg ve Ornstein, 1996,s.60). Örgütler genellikle, kendi çalışanlarının davranışlarını ortaya koyan farklı kimliklere sahiplerdir. Örgütün kültürel parçaları olan değerler ve normlar çalışanların davranışlarını etkilemektedir. Bu fikre yönelik olarak Hoy ve Miskel de (2010,s.167) "paylaşılan değerler örgütün temel karakterini belirler ve örgüte bir kimlik kazandırır" ifadesini kullanmaktadırlar. William Ouchi (1981,s.41), örgüt kültürünü örgütün temel değerlerini ve inançlarını çalışanlara aktaran semboller, törenler ve efsaneler olarak görmektedir. Robbins (1998,s.595) de örgüt kültürünü bir örgütü diğerlerinden ayıran örgüt içindeki üyelerin paylaştıkları anlamlar sistemi şeklinde açıklamaktadır.

Amerikalı sosyal psikolog Harrison'ın çalışmalarına dayanarak örgütlerin sahip oldukları kültürleri sınıflandıran Handy kültürleri,dörttemel grubaayırarakincelemiştir (Handy, 1993,s.181-191). Güç kültürü, küçük girişimci örgütlerde bulunur. Kültür, merkezi bir güç kaynağına dayanır. Bu modeli örümcek ağı temsil eder. *Rol kültürü* aşırı derecede biçimsel ve merkezidir. Ayrıntılı iş tanımları, haberleşme kuralları, ayrıntılı hiyerarşik düzenlemeler, katı biçimde belirlenmiş örgütsel roller gibi özellikler gösterir. Weber'in bürokrasi modeli ile benzerlik taşır. *Görev kültüründe* proje ve takım çalışmalarına önem verilir. Çalışanların kendi kendilerini kontrol etmesinin esas olduğu bu kültür, esnek ve uyum sağlayabilir yapılarda kendini gösterir. Bu modelin simgesi filedir. *Birey kültüründe* mevcut örgütsel yapı, örgüt içinde bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak ve desteklemek için vardır. Bu kültür, herkesin kendi işini yaptığı, başkasına karışmadığı, en önemlisi de kişinin faaliyet gösterdiği örgüt dışında da varlıklarını koruyabilmenin mümkün olduğu ortamlarda işlerliğini korur. Pheysey (1994,s.153) Harrison ve Handy'nin sınıflamasından ayrı "Başarı" ve "destek" kültürlerinden de bahsetmektedir. *Başarı kültüründe* iyi bir yönetici görevle ilgili konularda etkileyici ve eşitleyicidir. "Otoritesini

işin başarılması için gerekli olan kaynakları sağlamak için kullanır”(Pheysey,1994,s.155). Lider çalışanlarını yönlendirir ve katılımı cesaretlendirir. *Destek kültüründe* lider başkalarının ihtiyaçlarına karşı ilgili ve cevap vericidir (Pheysey,1994,s.155). Pozisyonunu iş fırsatları yaratmak için kullanır. Çalışanlarını hesaba katar ve onları dinler. Vries ve Miller (1996) ise bürokratik Kültürü rasyonel ve yasal yapılanmalara dayalı kuralların hakim olduğu kültür olarak tanımlamıştır.

Literatürde yurt dışında Bolman ve Deal’ın “Dört Liderlik Çerçevesi” nin çeşitli örgütsel süreçlerle olan ilişkisinin araştırıldığını da görmekteyiz. Bunlar; iş doyumu (Crist, 1999; Harrell, 2006; Mathis, 1999; Pritchett, 2006), iş etiği (Hollingsworth, 1995), cinsiyet (DeFrank-Cole, 2003; Deluca,2009; Edmunds, 2007; Guidry, 2007; Kolb, 2009; Maitra, 2007; Tobe; 1999; Toy, 2006; Welch, 2008;), güçlendirme “empowerment” (Ecley,1997), risk yönetimi (Eick, 2003), akademik başarı (King, 2006), etkililik (Small, 2002; Little, 2010), değişim (Matalon, 1997; Shipley, 2000; Winnans, 1995; Zhixian, 2010), mesleki eğitim (Miller, 1998), stres (Miron, 1994), örgüt kültürü (Duncan, 2004; Scott , 1997,), özel eğitim (Washington, 1996) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada Bolman ve Deal’ın Dört Liderlik Çerçevesi ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Literatürde Dört Liderlik Çerçevesi-örgüt kültürü ilişkisini belirlemeye çalışan yurt dışında çok az sayıda çalışmanın olması (Duncan, 2004; Scott , 1997) yurt içinde yöneticilerin dört liderlik çerçevesini saptama açısından kullanılan bir çalışmaya (Dereli,2003) ulaşılmış olmasına karşın örgüt kültürü ile ilişkisinin henüz çalışılmamış olması bu çalışmanın gerekçelerinden biridir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre Denizli’deki ilköğretim okullarında görev yapan İlköğretim Okulu Müdürlerinin liderlik tarzları nelerdir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre Denizli’deki ilköğretim okullarının örgüt kültürü nasıldır?
3. İlköğretim okullarında görev yapan

öğretmenlerin algılarına göre, LOQ ile örgüt kültürü ve boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılında Denizli Merkez İlçe’ de bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 3467 öğretmen oluşturmuştur. Oranlı küme örnekleme yöntemi dikkate alınarak Denizli Merkez İlçe altı eğitim bölgesi içinde değerlendirilerek ve örneklem bu altı alt bölgenin her birinden yansız olarak belirlenmiştir. Evreni temsil edecek örneklem sayısı Cochran(1962)tarafından önerilen formül dikkate alınarak 618 olarak belirlenmiştir. Örneklemenin evren içindeki oranı hesaplanmış elde edilen oran uygulama yapmaya karar verilen her bir okuldaki öğretmen sayısı ile karşılaştırılmıştır. Bu yöntem belirlenen her bir eğitim bölgesinde kaç öğretmene uygulama yapılması gerektiğini göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Bolman ve Deal (1991) tarafından geliştirilen “Liderlik Stilleri Betimleme Anketi”(Leadership Orientations Questionnaire, LOQ) ve Terzi (2005) tarafından geliştirilen “Örgüt kültürü ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmada “LOQ”nun ve “Örgüt Kültürü Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının test edilmesi amacıyla bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama örneklem içinden asıl uygulamaya dahil edilmeyen 469 kişilik öğretmen grubu ile gerçekleştirilmiştir.

Liderlik Stilleri Betimleme Anketi (LOQ) üç bölüm ve yapısal, insan kaynağı, politik, sembolik liderlik olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada anketin 32 soruluk birinci bölümünden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu çalışmada yapı geçerliği için test- madde korelasyonu tercih edilmiş ve Pearson Korelasyon tekniği ile açıklanmıştır. Yapısal Boyut’a ait maddeler yapısal boyutta, İnsan kaynağı Boyut’una ait maddeler insan kaynağı boyutunda, Politik Boyut’a ait maddeler politik boyutta, Sembolik Boyut’a ait maddeler sembolik boyutta en yüksek puanı almışlardır. LOQ’nun güvenilirliğini belirlemek amacıyla çalışmada pilot uygulamada elde edilen veriler ışığında, 32 maddelik ölçeğin

alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları Yapısal Boyut için .93; İnsan Kaynağı Boyutu için .94; Politik Boyut için .92; Sembolik Boyut için .94 bulunmuştur. Alfa katsayısına bağlı olarak LOQ'nun boyutlarının güvenilirlik testinden aldığı puanların $0.80 \leq \alpha < 1.00$ (Kalaycı,2008) arasında olması LOQ'nun yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Örgüt Kültürü Ölçeği 29 madde ve başarı, destek, görev, bürokratik olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Örgüt Kültürü Ölçeği'nde yer alan boyutları temsil eden her bir maddenin ait olduğu boyutta en yüksek diğer boyutlarda ise düşük puanı alması maddenin belirtilen boyuta ait olacağını düşündürdüğü için Pearson Korelasyon yöntemi kullanılarak anket maddelerinin ait oldukları boyutta en yüksek puanı alıp almadıkları pilot uygulamada elde edilen verilerle kontrol edilmiştir. Buna göre Görev Boyutu'na ait maddeler görev boyutunda, Destek Boyut'una ait maddeler destek boyutunda, Bürokratik Boyut'a ait maddeler Bürokratik boyutta, Başarı Boyutu'na ait maddeler başarı boyutunda en yüksek puanı almışlardır. Örgüt Kültürü Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırmada pilot uygulamada elde edilen veriler ışığında, 29 maddelik ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayıları Görev Boyutu için .84; Destek Boyutu için .90; Bürokratik Boyut için .83; Başarı Boyutu için .87 bulunmuştur. Alfa katsayısına bağlı olarak Örgüt Kültürü Ölçeği'nin boyutlarının güvenilirlik testinden aldığı puanların $0.80 \leq \alpha < 1.00$ (Kalaycı,2008) aralığında olması Örgüt Kültürü Ölçeği'nin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Her iki ölçeğin uygulanması için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli onay alınmış ve uygulama yapılmıştır. Ölçeklerin okullara ulaştırılması, uygulanması ve geri dönüşlerin sağlanması, Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (PAUBAP)'nden alınan destekten yararlanılarak anketörler aracılığı ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Liderlik Stili Betimleme Anketi (LOQ) ve Örgüt Kültürü Ölçeği ile toplanan verilerin çözümlenmesi, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar, LOQ için "Her Zaman" dan "Hiçbir Zaman" a; Örgüt Kültürü Ölçeği için "Her zaman" dan "Hiçbir zaman" a 5'ten 1'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Ölçeklerde ters çevrilmiş olumsuz madde bulunmamaktadır.

Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov – Smirnov testi değerlerine bakılarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Kolmogorov – Smirnov testi değerleri verilerin normal dağılımdan uzak olduğunu göstermiştir. Bu nedenle araştırmanın verileri nonparametrik testler kullanılarak çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin LOQ ve Örgüt Kültürü Ölçeği'ne verdiği yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar LOQ ve Örgüt Kültürü Ölçeği için; 4.20-5.00 "Her Zaman", 3.40-4.19 "Sık sık", 2.40-3.39 "Bazen", 1.80-2.59 "Nadiren", 1-1.79 "Hiçbir Zaman" olarak değerlendirilmiştir. LOQ ile örgüt kültürü ve boyutları arasındaki ilişkiyi çözümlemek için nonparametrik testlerden Sperman's rho korelasyon testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları araştırma amaçlarına göre düzenlenmiş ve aşağıda açıklanmıştır:

İlk olarak ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim Okulu Müdürlerinin liderlik tarzlarına bakılmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin algısına göre ilköğretim okulu müdürlerinin dört liderlik çerçevesi kullanım sıralaması verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin algısına göre ilköğretim okulu müdürlerinin dört liderlik çerçevesi kullanım sıralaması

Boyutlar	\bar{X}	Ss
İnsan kaynağı	3.89	6.71
Yapısal	3.77	6.02
Politik	3.62	6.37
Sembolik	3.48	7.09

Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik tarzları sırasıyla; İnsan kaynaklı ($\bar{X}=3.89$), yapısal ($\bar{X}=3.77$), politik ($\bar{X}=3.62$), sembolik ($\bar{X}=3.48$) liderlik tarzları olmuştur. Öğretmenlere göre ilköğretim okulları müdürlerinin en çok tercih ettikleri liderlik davranışı insan kaynaklı liderlik

olmuştur. İkinci en çok tercih edilen liderlik davranışı yapısal, üçüncü politik ve dördüncü sembolik liderlik davranışlarıdır.

Tablo 2’de ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okullarındaki örgüt kültürü sınıflaması verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin algısına göre ilköğretim okullarındaki örgüt kültürü sınıflaması

Boyutlar	\bar{X}	Ss
Görev	4.07	4.00
Destek	3.67	6.17
Başarı	3.64	4.84
Bürokratik	3.14	5.99

Öğretmenlerin algısına göre ilköğretim okullarındaki örgüt kültürü boyutlarının ortalamalarına bakıldığında sırasıyla görev kültürü ($\bar{X}=4.07$), destek kültürü ($\bar{X}=3.67$), başarı kültürü ($\bar{X}=3.64$) ve bürokratik kültür ($\bar{X}=3.14$) görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre Denizli’deki ilköğretim Okullarında görev kültürünün diğer alt boyutlarına göre daha çok gözlemlendiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin algılarına

göre Denizli’deki ilköğretim Okullarında Bürokratik kültürün diğer alt boyutlarına göre daha az gözlemlenmektedir. Başarı kültürü ise görev ve destek boyutundan sonra gelmektedir.

Tablo 3’te öğretmenlerin LOQ’nun yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik boyutlarına verdikleri yanıtlar ile Örgüt Kültürü Ölçeği’ne verdikleri yanıtlardan elde edilen genel örgüt kültürü puanları arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 3. LOQ’nun boyutları ile genel örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri

	(1) Yapısal	(2) İnsan kaynağı	(3) Politik	(4) Sembolik	(5) Genel örgüt Kültürü
(1) Yapısal	1	.79*	.84*	.82*	.60*
(2) İnsan kaynağı	.79*	1	.80*	.82*	.58*
(3) Politik	.84*	.80*	1	.88*	.60*
(4) Sembolik	.82*	.82*	.88*	1	.59*
(5) Genel Örgüt Kültürü	.60*	.58*	.60*	.59*	1

* Korelasyon .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde, LOQ'nun boyutları ile örgüt kültürü arasında .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Spearman's rho korelasyon katsayıları incelendiğinde, en yüksek ilişkinin (.60) LOQ'nun yapısal ve politik boyutları ile genel örgüt kültürü arasında olduğu görülmektedir. Politik ve yapısal boyuttan sonra örgüt kültürü ile en yüksek ilişkiyi sembolik boyut göstermektedir (.59). Örgüt kültürü ve sembolik boyut arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yani değişkenlerden birindeki artış diğerinde de artışa neden olur, ya da tam

tersi şekilde değişkenlerden birindeki düşme diğerinin de düşmesine neden olur. Veriler LOQ ve örgüt kültürü arasında negatif bir ilişki göstermemektedir.

Ayrıca LOQ'nun boyutları ile örgütsel kültür boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, LOQ'nun boyutları ile örgüt kültürünün boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hesaplanan Spearman's rho korelasyon değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4 LOQ'nun boyutları ile örgüt kültürü boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri

	<i>Destek</i>	<i>Başarı</i>	<i>Bürokratik</i>	<i>Görev</i>
<i>Yapısal</i>	.53*	.56*	.20*	.56*
<i>İnsan kaynağı</i>	.62*	.64*	.03	.53*
<i>Politik</i>	.56*	.59*	.17*	.53*
<i>Sembolik</i>	.56*	.61*	.15*	.49*

* Korelasyon .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde, yapısal, politik ve sembolik boyutların örgüt kültürünün tüm boyutlarıyla ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin pozitif yönde olduğu görülmektedir. İnsan kaynaklı liderlik davranışları ise destek, başarı ve görev boyutlarıyla ilişkili çıkmıştır ve bu ilişkiler pozitif yöndedir. İnsan kaynaklı liderlik davranışları ile örgüt kültürünün bürokrasi boyutu arasında ilişki çıkmamıştır. LOQ'nun boyutları ve örgüt kültürünün boyutları arasındaki ilişkileri gösteren Spearman's rho korelasyon katsayıları incelendiğinde, en yüksek ilişkinin (.64) insan kaynaklı liderlik davranışları ve başarı kültürü arasında olduğu görülmektedir. İnsan kaynaklı liderlik davranışları ve başarı kültüründen sonra en yüksek ikinci ilişki, İnsan kaynaklı liderlik davranışları ve destek kültürü (.62) boyutları arasında ve pozitif yönlüdür.

Tartışma

Öğretmenlere göre ilköğretim okulları müdürlerinin en çok tercih ettikleri liderlik davranışı insan kaynaklı liderlik olmuştur. Öğretmenlerin algıları İlköğretim Okulu Müdürlerinin en az kullandıkları liderlik tarzının sembolik liderlik olduğunu göstermektedir fakat Bolman ve Deal (1991)'e

göre bu iki çerçeve etkili liderliğin en önemli bileşenleridir.

Higgins (2008) okul öncesi yöneticilerinin okul personeli tarafından algılanan liderlik davranışlarını sorgulamış ve yapısal çerçeve yöneticilerin en çok tercih ettikleri çerçeve olmuştur. Pennix (2009) yaptığı araştırmada küçük okul yöneticilerinin orta ölçekli okul yöneticilerine nazaran anlamlı olarak insan kaynaklı çerçeveyi kullandıklarını söylemektedir. Dereli (2003) Türkiye genelinde yaptığı çalışmada "öğretmenlerin müdürleri değerlendirmeleri ile ilgili sonuçlara göre müdürler en çok insan kaynaklı liderlik davranışını sergilemektedirler" bulgusuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada öğretmenler müdürlerinin insan kaynaklı liderlik davranışlarının ardından sırasıyla yapısal, politik ve sembolik liderlik davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. Sembolik liderlik davranışları burada da en az sergilenen liderlik davranışları olmuştur. Oysa ki Bolman ve Deal (1991)'a göre etkili liderler sembollere değer verenlerdir.

Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim Okullarında görev kültürünün kültürün diğer alt boyutlarına göre daha çok gözlemlendiği

söylenbilir. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre İlköğretim Okullarında Bürokratik kültürün diğer alt boyutlarına göre daha az gözlemlenmektedir. Başarı kültürü ise görev ve destek boyutundan sonra gelmektedir. Max Weber'in bürokrasi kuramının bileşenlerinden birisi ve insanların örgütlerdeki sürekliliğini, motivasyonunu, moralini arttırıcı bir süreç olarak bahsettiği kariyer yönelimi örgütte çalışanların kıdeme veya başarıya göre terfi edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein,1996). Öğretmenlerin MEB' deki ve okullarda gelişme ve terfi aracı olarak var olan kariyer yönelimini başarı ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz görme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Esinbay (2008) çalışmasında öğretmenlerin okullarındaki örgüt kültürünü sırasıyla görev, destek, başarı ve bürokratik kültür olarak algıladıklarını belirtmiştir. Koşar (2008) araştırmaya katılan öğretmenlere göre ilköğretim okullarının daha çok görev yönelimli olduğunu bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Smart ve John (1996) tarafından dört yıllık yüksek öğretim örgütlerinde yapılan araştırmada örgüt kültürü boyutları sıralaması klan kültürü, adhokrasi kültürü, market kültürü ve bürokrasi kültürü şeklinde olmuştur. Bu araştırmada da Bürokrasi kültürü en son sırada yer almaktadır.

İpek (1999) tarafından yapılan ortaöğretim kurumlarının örgütsel kültürünü belirlemeye yönelik araştırmada, resmi liselerdeki örgütsel kültür boyutu sıralaması, güç kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü şeklindedir. Foster (2007) tarafından iki yıllık meslek yüksek okullarında güç, rol, başarı ve destek kültürü tiplerinden hangisinin baskın olduğunu belirlemek amacı ile yapılan araştırmanın sonucunda rol kültürünün baskın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İra (2011) eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerine yaptığı araştırmada örgütsel kültür boyutlarının sırasıyla güç kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü olarak belirlediğini söylemektedir. Bu araştırmaların bulgularında elde edilen örgütsel kültür boyutu sıralamaları ile bu araştırmada elde edilen örgüt kültürü boyutlarına ilişkin sıralama farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin LOQ' nun yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik boyutlarına verdikleri yanıtlar ile Örgüt Kültürü Ölçeği' ne

verdikleri yanıtlardan elde edilen genel örgüt kültürü puanları arasındaki ilişki LOQ' nun boyutları ile örgüt kültürü arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. En yüksek ilişkinin ($r=.60$) LOQ' nun yapısal ve politik boyutları ile örgüt kültürü arasında olduğu görülmektedir.

Örgüt kültürü ve sembolik boyut arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yani değişkenlerden birindeki artış diğerinde de artışa neden olmakta, ya da tam tersi şekilde değişkenlerden birindeki düşme diğerinin de düşmesine neden olmaktadır. Sembolik liderlik davranışlarını örgüt kültürü güçlendirmektedir denilebilir. Bennet (2006) Bolman ve Deal'ın liderlik stilleri ile örgütsel kültürü karşılaştırmıştır. Personel tarafından algılanan liderlik stili örgüt kültürü ve çıktıları üzerinde anlamlı olarak etkilidir. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

İnsan kaynaklı liderlik davranışları destek, başarı ve görev boyutlarıyla ilişkili çıkmıştır ve bu ilişkiler pozitif yöndedir. İnsan kaynaklı liderlik davranışları ile örgüt kültürünün bürokrasi boyutu arasında ilişki çıkmamıştır. Bu da beklenen bir sonuçtur. Çünkü insan kaynaklı liderlik çalışanların ihtiyaçlarını karşılama odaklı iken bürokratik kültür örgütsel yapı üzerinde durmaktadır. İki farklı bakış açısının aynı anda yükseliyor ya da azalıyor olması beklenemezdi.

LOQ'nun boyutları ve örgüt kültürünün boyutları arasındaki ilişkileri gösteren Sperman's rho korelasyon katsayıları incelendiğinde, en yüksek ilişkinin ($r=.64$) insan kaynaklı liderlik davranışları ve başarı kültürü arasında olduğu görülmektedir. İnsan kaynaklı liderlik çalışanları maddi, psikolojik ve sosyal beklentilerini karşılamaya çalışır. Çalışanların başarı ihtiyacının karşılanması için gösterilen başarıyı ödüllendirici, çalışanları başarılı olmaları için cesaretlendirici davranışlar gibi insan kaynaklı liderlik davranışları başarı kültürü ile ilişki içindedir.

İnsan kaynaklı liderlik davranışları ve başarı kültüründen sonra en yüksek ikinci ilişki, insan kaynaklı liderlik davranışları ve destek kültürü ($r=.62$) boyutları arasında ve pozitif yönlüdür. Destek kültürü ve insan kaynaklı liderlik davranışları birbirini desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Baker, B. (2008). *Leadership Orientation and Effectiveness of Chief Student Affairs Officers on Coalition of Christian Colleges and Universities Campuses*. Unpublished Doctoral Dissertation, The School of Graduate Studies Department of Educational Leadership, Administration & Foundations, Indiana State University Terre Haute, Indiana.
- Bennett, V. J. S. (2006). *A Study of The Effectiveness of a Diverse Workforce Within Nonprofit Organizations Serving Older Adults: An Analysis of The Impact of Leadership Styles and Organizational Culture*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University.
- Bolman, L., Deal, T. E. (1991). *Images of leadership*. NCEL Occasional Paper No. 7, January, Nashville, TN: National Center for Educational Leadership.
- Bolman, L., Deal, T. (2003). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L., Deal, T. (2008). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırmak* (Çev. A. Aypay, A. Tanrıöğen). Seçkin Yayıncılık. Ankara (Eserin orijinali 2003'te yayınlandı).
- Crist, B. E. (1999). *A study of the relationship of the job satisfaction of chief academic officers of institutions of higher education and the perceived leadership style of the institution's president*. (Unpublished Doctoral dissertation), West Virginia University.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DeFrank-Cole, L. M. (2003). *An exploration of the differences in female and male self-perceptions of presidential leadership styles at colleges and universities in West Virginia*, (Unpublished Doctoral dissertation), University of Pittsburgh.
- Deluca, S. (2009). *Leadership orientation style and use of power: a study of New Jersey male superintendents*. (Unpublished Doctoral dissertation), Seton Hall University.
- Dereli, M. (2003). *A Survey Research of Leadership Styles of Elementary School Principals*. Middle East Technical University, Master of Science in Educational Sciences, unpublished master thesis.
- Eckley, M. E. N. (1997). *The relationship between teacher empowerment and principal leadership styles (school organization)*, (Unpublished Doctoral dissertation), The Pennsylvania State University.
- Edmunds, M. (2007). *The female superintendency: reframing our understanding of women's leadership styles and behaviors*, (Unpublished Doctoral dissertation), Seton Hall University.
- Eick, C. L. M. (2003). *Factors that promote effective risk management at universities classified by the Carnegie system as Doctoral/Research universities*, (Unpublished Doctoral dissertation), Auburn University.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir
- Foster, D.J.G. (2007). *Differences in Perceptions of Organizational Culture: Executives, Administrators and Faculty at North Texas Community Colleges*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Phoenix.
- Guidry, T. C. (2007). *Women deans' perceptions of their leadership styles: A study based on Bolman and Deal's four frame theory*, (Unpublished Doctoral dissertation), East Carolina University.
- Hampden-Turner, C. (1992). *Creating Corporate culture: From Discord to Harmony*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Handy, C. (1993). *Understanding Organizations*. 4th Ed., Clays Ltd, England.

- Harrell, A. P. (2006). *An analysis of the perceived leadership orientation of senior student affairs officers and the work satisfaction of their professional staff subordinates in the North Carolina Community College System*. (Unpublished Doctoral Dissertation), East Carolina University.
- Higgins, B. C.(2008). *An Evaluation of the Relationship of Nursing School Administrators' Leadership Frame Orientation to Faculty Perceptions of Job Satisfaction and Leadership Effectiveness*. University of Missouri-Columbia, unpublished doctoral thesis.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations* (2nd Edition). USA: McGraw-Hill Companies.
- Hollingsworth, C. (1995). *Leadership characteristics and work ethic of Tennessee agricultural extension service home economists*. (Unpublished Doctoral Dissertation), The University of Tennessee.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G.(2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*.7. basımdan çeviri,Nobel Yayıncılık.
- Ira, N. (2011). *Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetimsel Etkililik*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İpek, C. (1999). "Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve öğretmen Öğrenci İlişkisi". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın, Ankara.
- King, B. W. (2006). *The relationship of principals' leadership behaviors to academic achievement and school improvement efforts*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Maryland.
- Kolb, C. S. (2009). *Perceptions of the Use of Leadership Frames by Male and Female Superintendents by Subordinate Top-Ranking School Administrators*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Seton Hall University.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Little, S. D. (2010). *Perception or Reality? A Frame Analysis of Leadership Behavior, Style and Effectiveness Among Selected Community College Administrators*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of North Carolina-Charlotte.
- Lunenburg F.C., Ornstein A.C. (1996). *Educational Administration Concepts and Practice*., Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Maitra, A. (2007). *An Analysis of Leadership Styles and Practices of University Women in Administrative Vice Presidencies*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Bowling Green University.
- Matalon, B. Y. (1997). *An examination of attitude toward change as a predictor of policy/program implementation*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Florida International University.
- Mathis, S. G. (1999). *The relationship of leadership frame use of departmental chairs to faculty job satisfaction as perceived by selected departmental faculty members*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of West Virginia.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, MA. Addison-Wesley.
- Pennix, G. E. (2009). *A study of Teacher Perceptions of the Relationship Between Leadership Styles of Principals in High and Low Performing West Virginia Elementary Schools*. (unpublished doctoral theses), Department of Advanced Educational Studies, College of Human Resources and Education at West Virginia University.
- Pheysey, D. C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.

- Pritchett, W. (2006). *The relationship between the president's leadership style(s) at Tennessee's public four-year institutions and the job satisfaction of their chief academic leaders*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Middle Tennessee State University.
- Robbins, S. (1998). *Organizational Behaviour: Concepts, Controversies, Applications*. Upper saddle, NJ: Allyn and Bacon.
- Scott, D. K. (1997). *An exploratory study of leadership and organizational climate/culture of NCAA and NAIA Finalists for the 1995-1996 Sears Directors Cup (Athletic Directors)*, (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Northern Colorado.
- Shipley, S. D. (2000). *A study to identify cognitive frames accessed by special education administrators under conditions of required change*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Texas Tech University.
- Small, T.T. (2002). *A study of the relationship between the perceived leadership style of nursing chairpersons and the organizational effectiveness of baccalaureate nursing programs*. *Dissertation Abstracts International*. UMI Dissertation Services Item: AA13055943.
- Smart, J., John, E. P. (1996). Organizational Culture and Effectiveness in igher Education: A Test of the "Culture Type" and "Strong Culture" Hypotheses". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. C:18. S:3. s: 219-241.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yaz Sayı 43, 423-442.
- Tobe, D. E. (1999) *The development of cognitive leadership frames among African American female college presidents*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Columbia University.
- Toy, T. C. (2006). *The self-perceived leadership style and comprehensive profile of African-American women in the role of president in four-year historically black colleges and universities (HBCUs) in the United States*, (Unpublished Doctoral Dissertation), Seton Hall University,
- Vries K.M., Miller, D. (1996). *Personality, culture and organization*. *Academy of Management Review*, 11/2: 266-279.
- Washington, N. G. (1996). *Special Education Administrators: Paths of Preparation and Models of Practice (Oklahoma, Compliance)*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Oklahoma State University.
- Welch, C. (2008). *Leadership Frames of Female Presidents of American Research Universities*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of North Texas.
- Winans, D. P. (1995). *School Board/Superintendent frames of reference from school districts engaged in systemic change*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Kansas.
- Zhixian, Y. (2010). *The management of change in the information age: Approaches of academic library directors in the United States*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Texas Woman's University.

Summary

Introduction

Frames are windows on the world of leadership and management. A good frame makes it easier to know what you are up against and what you can do about it. Like maps, frames are both windows on a territory and tools for navigation. Every tool has distinctive strengths and limitations. The right tool makes a job easier, but the wrong one just gets in the way.

One or two tools may suffice for simple jobs, but not for more complex undertakings. Only experience and practice bring the skill and wisdom to size up a situation and use tools well. Managers reframe until they understand the situation at hand. They do this by using more than one frame, or perspective, to develop both a diagnosis of what they are up against

and strategies for moving forward. Multiframe thinking requires elastic movement beyond narrow and mechanical approaches for understanding organizations. Basic premise is that a primary cause of managerial failure is faulty thinking rooted in inadequate ideas. Managers and those who try to help them too often rely on narrow models that capture only part of the realities of organizational life. The *structural frame* focuses on the architecture of organization—the design of units and subunits, rules and roles, goals and policies—that shape and channel decisions and activities. The *human resource frame* emphasizes an understanding of people, with their strengths and foibles, reason and emotion, desires and fears. The *political frame* sees organizations as competitive arenas characterized by scarce resources, competing interests, and struggles for power and advantage.

The *symbolic frame* focuses on issues of meaning and faith. It puts ritual, ceremony, story, play, and culture at the heart of organizational life. Each of the frames is both powerful and coherent. Collectively, they make it possible to reframe, viewing the same thing from multiple perspectives (Bolman and Deal, 2003). Organizational culture is defined as shared philosophies, ideologies, beliefs, feelings, assumptions, expectations, attitudes, norms and values (Lunenburg and Ornstein, 1996). The culture of an organization is interrelated with most concepts in educational administration, including leadership....(Lunenburg and Ornstein, 1996). It is assumed that LOQ and organizational culture are related to each other. The purpose of this research is to investigate the relationship between four leadership frames and organizational culture. For this purpose three basic research questions have been asked:

1. What are the leadership styles of the managers as perceived by teachers?
2. What is the organizational culture in the primary schools as perceived by teachers?
3. According to the teachers perception what is the relationship between LOQ and organizational culture and its dimensions?

Methodology

The sample of this research which used survey model and quantitative techniques composed of 618 teachers working for central Denizli primary schools and these subjects were selected by proportional cluster sampling. The data of this research was collected by administering two instruments: "Leadership Orientation Questionnaire (LOQ)" developed by Bolman and Deal (1991) and "Organizational Culture Questionnaire" developed by Terzi (2005). The data collected was analyzed by employing several statistical techniques including mean, standart deviation and Sperman's rho correlation tests.

Findings

After analyzing the data collected, the following findings have been reached: according to teachers' perceptions school principals displays human resource leadership, structural leadership, political leadership and symbolic leadership respectively. The subjects of the research perceived that organizational cultures in Denizli primary schools ranged as follows respectively: task culture, support culture, achievement culture and bureaucratic culture. A statistically significant relation has been found between the dimensions of LOQ (Leadership Orientation Questionnaire) and organizational culture.

Discussion

According to the findings human resource frame is the most preferable leadership style besides sembolic frame. Task culture is the dominant organizational culture of the primary schools. And there is a relationship between LOQ and organizational culture.

Çocukların Bakış Açısıyla Okul Öncesi Eğitim

Sezai Koçyiğit*

Özet

Bu araştırmada okul öncesi eğitimin en temel paydaşı olan çocukların okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan Olgu Bilim deseniyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Aydın il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında eğitim gören 45 altı yaş çocuğu oluşturmuştur. Araştırmada veriler Mosaic Approach (Çok Metotlu Yöntem) ile toplanmıştır. Çok Metotlu Yöntem, çocukları da birer yetişkin gibi kendilerini ifade edebilecek yeterlilikte kabul etme temeline dayanan, farklı görüşme teknikleri, resim çizip anlatma, çocuk fotoğrafları vb. teknikleri birleştiren bir veri toplama yöntemidir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna eğitim görmek ve oyun oynamak amacıyla gidildiğini ve okulda geçirilen zamanın büyük çoğunluğunda oyun/oyuncak oynandığı ve rutin etkinlikler yapıldığını belirtmişlerdir. Çocukların okul çalışanları ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları sadece öğretmenlerin görevlerine yönelik net ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Son olarak çocuklar, sınıfta yapılacaklara öğretmenlerin karar verdiğini ve sınıfta yapılacakların kararını vermesi gereken kişinin de öğretmen olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Çocuk Algısı, Çok Metotlu Yöntem.

Preschool Education from Children's Point Of View

Abstract

The aim of this study is to determine the views of children, who are the most basic stakeholder of preschool education, about preschool education. The study was in terms of rules of phenomenological design. The participants of the study are composed of 45 six years old children attending preschools under Ministry of National Education in Aydın city centre in 2013-2014 school year. Data in the study were obtained by Mosaic Approach. Mosaic approach is a data collection method which is based on the consideration of children as having ability to express themselves like adults and combining techniques like different interview techniques, child drawings, child photographs etc.. The data gathered was analyzed by Descriptive Analysis Technique. According to the results children expressed that they come to pre-school to be educated and to play games and they play games and routine activities are made in the course of school time. It was determined that children have not got any knowledge about pre-school staff and they used clear expressions only for the duties of their teachers. Finally, children indicated that their teacher decides what to do in the classroom and the person who will decide things that will be done in the classroom must be their teacher, too.

Key Words: Preschool Education, Children Perceptions, Mosaic Approach.

*Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okulöncesi Eğitim Anabilim Dalı, Aydın. e-posta: skocyigit@adu.edu.tr

Giriş

Doğumdan ilkokula kadarki yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönem, çocuğun ilk öğrenmelerinin gerçekleştiği ve çok önemli deneyimler kazandığı dönemdir. Bu dönemin yaşam süreci içinde önemli ve kritik dönemlerden biri olduğu ve çocuğun gelişimi ile ilgili olarak ortaya çıkan aksaklıkların genellikle okul öncesi dönemde yapılan hatalarla ilgili olduğu bilinmektedir (Demoulin, 1999; Akt: Kuru Turaşlı, 2007). Bu aksaklıkların en aza indirilebilmesi ve mümkün olduğunca engellenebilmesi, bilinçli ve iyi planlanmış bir eğitim sürecine bağlıdır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları; çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, çocukları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Okul öncesi eğitim hizmetlerine yönelik uygulamalarda takip edilmek üzere 2002-2003 eğitim-öğretim yılında yürürlüğü girmiş Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 yılında yapılan değişikliklerle son halini almıştır. Program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişmelerinin en üst düzeye ulaşmasını, özbakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Programın temel özellikleri çocuk merkezli, dengeli ve oyun temelli olmasıdır. Öğretmenler çocukların yapmak istediklerini planlamalarına, düzenlemelerine, araştırma ve tartışma yapmalarına olanak sağlamalıdır. Çocukların olumlu benlik algısı geliştirebilmesi, yapacağı etkinlikleri ve oynayacağı materyalleri seçmede özgür olabilmesi ve bulunduğu ortamda değer gören bir birey olarak görülmesi ile doğrudan ilişkilidir. Program çocukların gelişimini çok yönlü desteklemeyi hedeflediği için bütün gelişim alanlarıyla ilgili kazanım ve göstergelerin eğitim planlarında dengeli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Benzer şekilde; pasif ve hareketli etkinlikler, etkinlik çeşitleri (Türkçe, matematik, oyun vb.), çalışma şekilleri (büyük grup, küçük grup, bireysel),

etkinliğin uygulandığı yer (iç ve dış mekânlar) ve etkinliklere ayrılan sürenin dengeli bir şekilde ayarlanması önemlidir. Programda kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Oyun aracılığıyla öğrenme bu programın ve okul öncesi eğitiminin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir.

Çocukların ilgileri, istekleri, ihtiyaçları ve çevresel koşulları doğrultusunda şekillenebilen esnek bir yaklaşıma sahip olan programın temel öğeleri; 36–72 aylık çocukların gelişim özellikleri, kazanım, göstergeler, belirli gün-haftalar ve kavramlardır. Bu unsurlar doğrultusunda oluşturulan, aylık eğitim planları, günlük eğitim akışı, aile katılımı çalışmaları, programın uygulamaya yönelik unsurlarıdır. Gelişim Kontrol Listesi, Kazanım Değerlendirme Formu, Gelişim Raporu Formu, programdaki çocukların gelişimlerini değerlendirmeye yönelik araçlardır (MEB, 2013). Öğretmen okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Öğretmen, çocuğun var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesine destek olmak için etkinlikler sırasında sonuçtan ziyade sürece önem vermeli, çocuğun çabalarına odaklanmalı, bu çabaları takdir etmeli, çocuğa iyi bir model olmalı ve yeni öğrenme fırsatları yaratmalıdır. Öğretmen bütün bu yaklaşımları oyun sırasında veya yapılandırılmış etkinliklerle kullanabilmelidir. Aynı şekilde öğretmenin öğrenme ortamını; gelişimi destekleyici bir şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye isteklendirmek için belirli aralıklarla güncellemesi ve bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasına yardımcı olması gerekmektedir (MEB, 2013). Literatürde okul öncesi eğitimin amacına ve program uygulamalarına yönelik görüşler ile ilgili araştırmalar mevcuttur (Durmuşçelebi, Akkaya, 2011; Kandır, Özbay ve İnal, 2009; Kıldan, 2012; Öztürk, Şahin ve Mercan, 2010). Bu konuda özellikle öğretmen, öğretmen adayı ve ebeveyn görüşlerine başvurulmuştur. Okul öncesi eğitim ile ilgili 2013 yılında yapılan son düzenlemeyle birlikte çocuğun eğitimin merkezinde yer alması gerektiği tekrar vurgulanmıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin en temel

paydaşı olan çocukların okul öncesi eğitim ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi ve özellikle eğitim sürecinin söz konusu görüşler ışığında tasarlanması önem arz etmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada, okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitimin amaçlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının karar verme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden Fenomenoloji (Olgu Bilim) Deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, bireylerin yaşamış deneyimlerine odaklanırken onların kendi koşullarını nasıl problematize ettiklerini betimlemeyi amaçlar (Marshall ve Rossman, 2006). Yapılan çalışmada da okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim olgusunu anlamak, betimlemek ve yorumlamak amacıyla Olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da okul öncesi eğitim olgusu okul öncesi dönem çocuklarının görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Aydın il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında eğitim gören 45 altı yaş çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya sadece altı yaş grubu çocuklarının dâhil edilmesinin sebebi, söz konusu yaş

grubundaki çocukların okul öncesi eğitim ile ilgili tecrübelerinin daha fazla olabileceği ve yine bu çocukların kendilerini daha kolay ifade edebilecekleri düşüncesidir. Araştırmaya katılan çocuklar, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme görelilik olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da hem bağımsız anaokullarında hem de ilkokulların anasınıflarındaki altı yaş grubu çocuklarının görüşlerine başvurulmuştur. Çocuklar belirlenirken sırasıyla; Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış, okul müdürlükleri ile görüşülmüş ve her bir çocuğun velisinden çalışma ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Velisinin izni olmasına rağmen çalışmaya katılmak istemeyen çocuklar çalışmadan çıkartılmıştır. Gerekli izinlerin sonunda 25 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 45 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocukların yaşları 58-69 ay arasında olup yaş ortalamaları 66 aydır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Mosaic Approach (Çok Metotlu Yöntem) ile toplanmıştır. Çok Metotlu Yöntem, çocukları da birer yetişkin gibi kendilerini ifade edebilecek yeterlilikte kabul etme temeline dayanan bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntem, çocukların kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine olanak sağlanması amacıyla veri toplama sürecinde; farklı görüşme teknikleri, resim çizip anlatma tekniği, çocuk fotoğrafları tekniği gibi teknikleri birleştiren bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Clark, 2005; Darbyshire, MacDougall ve Schiller, 2005; Freeman ve Mathison, 2009; Punch, 2002). Bu çalışmada da okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim olgusunu nasıl algıladıkları farklı veri toplama teknikleri kullanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Veri toplama işlemine açık uçlu yoğunlaşmış görüşme tekniği ile başlanmıştır. Açık uçlu yoğunlaşmış görüşmede araştırmacının elinde önceden belirlenmiş bir konu vardır ama önceden hazırlanmış sorular yoktur. Araştırmacı görüşmenin akışı içinde önceden saptadığı konuya yoğunlaşmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada

da araştırma soruları doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan ön görüşmelerde küçük grup görüşmeleri denenmiş ama çocukların birbirlerinden fazlasıyla etkilenmesi sebebiyle bireysel görüşmeye karar verilmiştir. Görüşmeler çocukların rahat olabilmeleri adına okul öncesi öğretmeni eşliğinde gerçekleştirilmiştir ve 21-38 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler kamera ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yapılan görüşmelerin sonrasında çocuklardan okul öncesi eğitime ilişkin resimler çizmeleri ve kendi çizdikleri resimleri anlatmaları yorumlamaları istenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların kelime dağarcığının az olması, çocukların resim çizerken daha aktif olmaları ve kendilerini resimlerle daha kolay ifade edebilmeleri bu tekniğin kullanılmasında en önemli faktör olmuştur (Barker ve Weller, 2003; Clark, 2005; Einarsdottir, Dockett ve Perry, 2009; Montserrat, Dominic, Emma ve Clive, 2010).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu tekniğe göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da temalar araştırma sorularına göre oluşturulmuştur. Araştırmada açık uçlu yoğunlaşmış görüşme ve çocukların çizimleri sonrasındaki yorumların hepsi kameraya kaydedilmiş daha sonra veriler yazılı doküman haline getirilmiştir. Yazılı dokümanlar NVivo nitel araştırma yazılımına yüklenmiş ve kodlamalar araştırma soruları ışığında yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden biridir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik kavramları, araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını veya niteliğini gösteren en önemli unsurlar olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2009; Maxwell, 2005). Bu araştırmada da geçerlik ve güvenirliliği artırmak amacıyla aşağıda belirtilen işlemlere başvurulmuştur:

a) Veri toplamaya başlamadan önce sırasıyla; İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Okul Müdürlüğü ve çocukların velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Velisinin izni

olmasına rağmen araştırmaya katılmak istemeyen çocuklar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

- b) Veri toplamaya başlamadan önce çocukların güvenini kazanmak amacıyla her bir grupta haftanın iki günü olmak üzere 16 gün zaman geçirilmiştir. Çocukların kendilerini güvende hissedebilmeleri adına veri toplama işlemi esnasında okul öncesi öğretmenin de bulunmasına önem gösterilmiştir.
- c) Araştırmada farklı veri toplama teknikleri kullanılarak güvenirlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Roberts ve Priest (2006) aynı olgunun değişik zamanlarda farklı veri toplama yöntemleri ile incelenmesinin ya da aynı olgunun farklı gruplar üzerinde araştırılmasının, araştırmanın tutarlılığını, anlaşılabilirliğini ve güncelliğini artıracığını belirtmişlerdir.
- d) Araştırmanın geçerliğini artırabilmek adına araştırma süreci detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.
- e) Araştırmanın tutarlılığını artırabilmek adına bulgular yorum yapılmadan ve birebir alıntılar yapılarak sunulmaya çalışılmıştır. Bulgular sunulurken çocukların isimleri değiştirilmiştir. Ayrıca çocuklardan elde edilen veriler lisansüstü düzeyde nitel araştırma dersi veren bir öğretim üyesi tarafından da kodlanmıştır. Her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalara Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik= Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) uygulanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum %90 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70 veya üzeri çıkması yeterli görülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının görüşleri belirlenen temalar çerçevesinde ve sırasında sunulmuştur.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesi Eğitimin Amaçlarına Yönelik Görüşleri

Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitimin amaçlarına yönelik görüşleri kategoriler ve frekanslar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitimin amaçlarına yönelik görüşleri

Tema	Kategori	Frekans
Okul Öncesi Eğitimin Amacı	Eğitim	77
	Oyun	53
	Büyüme	13

Çalışma grubunda yer alan çocukların okul öncesi eğitimin amacına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla "Niçin okula gidilir?" sorusu yöneltilmiş ve çocukların ifadeleri "Eğitim", "Oyun" ve "Büyüme" kategorileri altında toplanmıştır. Eğitim (f=77) kategorisi altında yer alan ifadeler tekrarlanma sıklığına göre; "Güzel şeyler öğrenmek" (f=29), "Ders öğrenmek" (f=20), "Etkinlik yapmak" (f=19), "Okuma-yazma öğrenmek" (f=5), "Sayıları öğrenmek" (f=4) şeklindedir. Yaşanan diyaloglarda "Etkinlik" kelimesinin çocuklar tarafından sık ifade edilmesi dikkat çekmiş ve çocuklardan ayrıntı vermeleri istenmiştir. Çocuklar "etkinlik" kelimesini; boyama, resim, kesme, yapıştırma, kâğıt katlama ifadeleriyle açıklamışlardır. Etkinlik kelimesinin okul öncesi eğitim öğretmenleri tarafından sıkça kullanıldığı bilinmektedir. Ancak çocukların ifadelerinde sadece Sanat Etkinliği ile ilgili çalışmalara değinilmesi düşündürücüdür. Okul öncesi eğitimin amacına yönelik en dikkat çekici bulgu çocukların büyük çoğunluğunun "Oyun"u okul öncesi eğitimin en önemli amacı olarak görmesidir. "Oyun" kategorisine ait ifadeler tekrarlanma sıklığına göre "Oyun oynamak" (f=39), "Eğlenmek" (f=11) ve "Sevdiğim için" (f=3) şeklindedir. "Büyüme" kategorisine ait ifadelerin hemen

hepsinde çocuklar okula büyümek için gidildiğini dile getirmişlerdir. Çocukların bu şekilde düşünmesinin sebebi ebeveynlerinin yönlendirmesinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Nitekim görüşmelerde yaşanan diyaloglar incelendiğinde bu bulguyu destekler ifadeler rastlanmaktadır.

Araştırmacı: Okula neden gidilir?

Ali: Oyun oynamak için gidilir. Ben oyuncak oynamak ve güzel şeyler öğrenmek için geliyorum.

Araştırmacı: Çocuklar okula gitmeliler mi?

Ali: Evet gitmeliler. Eğer okula gitmezlerse büyüyemezler. Hep beş yaşında kalırlar.

Araştırmacı: Hep aynı yaşta mı kalırlar? Nereden duydun ki bunu?

Ali: Annem çocuklar okula gitmezlerse büyüyemezler diyor. O yüzden çocuklar okula gitmeli.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Görüşleri

Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi dönem çocuklarının eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri

Tema	Kategori	Frekans
Okul Öncesi Eğitim Faaliyetleri	Oyun	106
	Etkinlik	81
	Rutin Dışı Etkinlikler	11

Çalışma grubunda yer alan çocukların okul öncesi eğitim faaliyetlerini belirlemek amacıyla çocuklara "Okulda bir gün" konulu resim çizdirilmiştir. Daha sonra çocuklardan çizdikleri resmi anlatması istenmiştir. Ayrıca "Bir gün boyunca okulda neler yaptığını anlatabilir misin?", "Sen okulda neler yapıyorsun?" vb. sorular sorulmuştur.

Çocuklardan gelen cevaplar doğrultusunda Okul Öncesi Eğitim Faaliyetleri teması altında "Oyun", "Etkinlik" ve "Rutin dışı etkinlikler" kategorileri oluşturulmuştur. Çocukların hemen hepsi gün içinde genelde oyun oynadıklarını ve oyuncaklarla zaman geçirdiklerini dile getirmişlerdir. Çocukların çizdikleri resimler incelendiğinde 45 resimden

sadece 12'sinde belirli bir oyuna ait çizime rastlanmıştır. Çocukların çizdikleri oyunlar; parmak oyunu, satranç, sandalye kapmaca ve dramatik oyunlardır. Diğer 33 resimde belirli bir oyun yoktur ve çocuklar sadece oyun oynayan çocuklar çizdiklerini, hangi oyun olduğunun çok önemli olmadığını ifade etmişlerdir. Aşağıda çocukların çizdikleri resimlerden örnekler verilmiştir.



Resim 1. Dramatik Oyun Oynayan Çocuklar



Resim 2. Oyun Oynayan Çocuklar

Okul öncesi eğitim faaliyetleri ile ilgili bir diğer kategori ise "Etkinlik" kategorisidir. Çocuklardan elde edilen veriler Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan Rutin etkinliklerin altında kodlanmış ve kategorize edilmiştir. Çocukların gün içinde yaptıklarını ifade ettikleri rutin faaliyetler tekrarlanma sıklığına göre şöyledir: Sanat Etkinliği (f=44), Matematik

Etkinliği (f=19), Türkçe Etkinliği (f=11) ve Alan gezileridir (f=3). Sanat etkinlikleri altında yer alan kodlar tekrarlanma sıklığına göre; boyama, kesme-yapıştırma ve kâğıt katlama çalışmaları şeklindedir. Okul öncesi eğitim faaliyetleri ile ilgili çocuklarla yaşanan diyaloglardan bazıları önemli bilgiler vermektedir.

Araştırmacı: Okulda neler yapıyorsunuz Ayşe?

Ayşe: Hiç bir şey yapmıyoruz. Bazen resim yapıyoruz, sulu boya yapıyoruz.

Araştırmacı: Sıkılıyor musunuz? Neler yapmak isterdin?

Ayşe: Kurallar var. Öğretmenin sözünden çıkamayız.

Araştırmacı: Öğretmenin izin verecek olsa neler yapmak isterdin?

Ayşe: Takla atmak yasak, koşmak ve kavgaya etmek de yasak. Başkalarına ve kendimize zarar verebiliriz.

Yukarıdaki diyaloga benzer şekilde görüşmelerde çocuklar okulda neler yaptıkları ile ilgili ifadelerin dışında okulda neler yapılmamalı/yapılmaz ile ilgili de birçok görüş bildirmişlerdir. Söz konusu ifadelerden büyük çoğunluğu okul ve sınıf kuralları ile ilgili olmakla birlikte koşmak, takla atmak, zıplamak gibi çocukların doğasında var olan fiziksel hareketlerdir. Dikkat çeken bulgu hemen her çocuğun okulda kuralların olması gerektiğini ifade etmesidir. Okul öncesi eğitim faaliyetleri ile ilgili diğer kategori Rutin Dışı Etkinliklerdir. Çocuklar okulda oyun ve etkinliklerin haricinde yemek yediklerini ve öğle uykusu uyduklarını ifade etmişlerdir.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öğretmenlere Yönelik Görüşleri

Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlere yönelik görüşleri tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlere yönelik görüşleri

Tema	Kategori	Frekans
Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni	Ders	27
	Etkinlik	25
	Bakım	6

Okul öncesi dönem çocuklarının öğretmene yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla "Öğretmenler ne iş yaparlar?" sorusu sorulmuştur. Çocukların hemen hepsi öğretmenlerin ders yaptıklarını ve etkinlik hazırlayıp uygulattıklarını ifade etmişlerdir. Tabloda da görüleceği üzere sadece altı çocuk öğretmenlerin çocukların bakımından sorumlu olduğunu, çocukların beslenme ve sevgi ihtiyaçlarını karşıladıklarını dile getirmişlerdir. Çocukların öğretmenlerden beklentilerini belirleyebilmek amacıyla "Öğretmenler ne yapmalı?" ve "Öğretmenin ne yaparsa daha mutlu olursun?" soruları yöneltilmiştir. Çocukların hemen hepsinin öğretmenlerin oyun oynatması gerektiğini ve/veya oyun oynatırlarsa daha mutlu olacaklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırmanın planlanma aşamasında okul öncesi dönem çocuklarının okul çalışanları ile ilgili farkındalıkları belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla çocuklara "Okulda çalışan büyükler var mı? Kim bunlar? Ne iş yaparlar?" soruları sorulmuştur. Ancak çocukların büyük bir kısmının okul çalışanları hakkında bilgilerinin olmadığı anlaşılmıştır. Çocuklardan sadece dördü okulda müdürün çalıştığını ve müdürlerin tam olarak ne iş yaptıklarını bilmediklerini dile getirmiştir. Okul çalışanları ile ilgili dikkat çeken diyaloglar aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Okulda çalışan büyükler var mı? Kim bunlar?

Murat: Öğretmenler. Müdürler.

Araştırmacı: Müdürler ne iş yaparlar Murat?

Murat: Müdürler yaramazlık yapanları okuldan atarlar.

Araştırmacı: Müdürlerin, yaramazlık yapan çocukları okuldan attığını sana kim söyledi?

Murat: Annemler yaramazlık yaparsan okuldan atarlar dedi. Aslında müdürler başka da iş yaparlar ama ne yaparlar bilmiyorum.

Bir başka diyalogda da okula gelen stajyerlerin olduğu fakat çocuklara stajyerler ile ilgili bilgi verilmediği anlaşılmaktadır.

Araştırmacı: Okulda çalışan büyükler var mı? Kim bunlar?

Selin: Büyükler var ama ne iş yapıyorlar bilmiyorum.

Araştırmacı: Kim bu kişiler Selin?

Selin: Büyük ablalar var. Bir de orta büyük ablalar ve en büyük ablalar.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme Sürecine Yönelik Görüşleri

Okul öncesi dönem çocuklarının karar verme sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla "Sınıfta ne yapılacağına kim karar veriyor?" ve "Sınıfta yapılacaklara kim/kimler karar vermeli?" soruları sorulmuştur. Çocukların hepsi sınıfta yapılacakların kararını öğretmenin verdiğini ifade etmişlerdir. Dikkat çeken bulgu ise "Sınıfta yapılacaklara kim/kimler vermeli?" sorusuna da bütün çocukların öğretmen/öğretmenler cevabı vermesidir. Çocukların hemen hepsi, karar verme işinin çocuklar tarafından yapılamayacağı, karar vermenin büyük kişiler tarafından yapılması gerektiği ve bunun bir kural olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çocuklara "Eğer kararları çocuklar verseydi ne yapardın?" sorusu yöneltilmiştir. Çocukların hepsi eğer karar verme şansları olsaydı oyun oynamayı tercih edeceklerini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı ve ilgili araştırmalar ışığında tartışılmıştır. Çocukların büyük çoğunluğu okul öncesi eğitim kurumuna eğitim görmek ve oyun oynamak amacıyla gidildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, okul öncesi eğitimin amaçları ve daha önce yapılan benzer çalışma bulgularıyla örtüşmektedir (Dahl, 1995; Formosinho ve Araújo, 2004; Wiltz ve Klein, 2001). Einarsdottir (2005) yaptığı çalışmada belirttiği üzere, çocukların erken çocukluk eğitiminden beklentileri; sessiz bir şekilde oturmalarını gerektiren etkinliklerden ziyade diğer çocuklarla etkileşim içinde olmak, etkinlik tercihi yapabilmek ve oyun oynamaktır. Benzer şekilde Clark ve Moss (2005) çocukların erken çocukluk eğitim kurumunda oyun oynamayı ve diğer çocuklarla birlikte olmayı önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Okul Öncesi Eğitim Programında da vurgulandığı üzere, Okul Öncesi Eğitim; çocukların sağlıklı

büyümlerini, motor, sosyal duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerini desteklenmeyi, özbakım becerileri kazanmalarını ve ilkökula hazırlamayı amaçlamaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programının temel özelliklerinden biri oyun temelli olmasıdır. Ayrıca Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkelerinden biri de "Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir" şeklindedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri incelendiğinde okulda geçirilen zamanın büyük çoğunluğunda oyun/oyuncak oynadığı ve rutin etkinlikler yapıldığı anlaşılmaktadır. Burada dikkat çeken nokta ise çocukların ifade ettikleri oyunların içinde bahçe oyunlarının yer almaması ve rutin etkinliklerin içinden sanat etkinliğine çok fazla vurgu yapılmasıdır. Bahçe oyunlarının çocuklar tarafından ifade edilmemiş olması çocukların bu fırsattan yeterince yararlanamadığını düşündürmektedir. Oysa programda çocukların oyun oynayarak bütün deneyim alanlarında gelişim gösterebilecekleri, bu nedenle de onlara farklı oyun fırsatları sunulması gerektiği belirtilmiş ve sadece sınıf içinde değil açık havada da oyun oynayabilecekleri fırsatlardan yararlandırılmaları gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2013). Rutin etkinliklerden sanat etkinliğinin çok fazla vurgulanmış olması ise etkinlikler arasında bir denge gözetilmiyor olabileceği anlamına gelebilir. Ancak Okul Öncesi Eğitim Programında da (MEB, 2013) belirtildiği üzere okul öncesi öğretmenin yıl içerisinde Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri etkinliklerinin tümüne yer vermesi beklenmektedir. Çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenmesi adına söz konusu etkinliklerin dengeli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca etkinliklerin sınıf içi veya sınıf dışı gerçekleştirilmesi öğretmen ve çocukların tercihinin bırakılmış olmakla birlikte bu etkinliklerin mümkün olduğunca açık havada gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Çocuklar eğitim faaliyetleri dışında okulda yapılmayan veya yapılmaması gereken şeyler olduğunu da (koşmak, takla atmak, zıplamak vb) ifade etmişlerdir. Burada dikkat çeken nokta çocukların hemen hepsi okulda

kuralların olması gerektiğini dile getirmiş olmalarına rağmen koyulan kuralların çocukların gelişimsel gereksinimlerine veya özelliklerine uygun olup olmadığıdır. Nitekim çocukların fiziksel hareketliliğinin kural adı altında kısıtlandığı ifadelerinde görülmektedir. Her ne kadar öğretmen eğitim etkinliklerini gerçekleştirirken kural koyma, istenmeyen davranışları değiştirme ve sınıf düzeni gibi sınıf yönetimi konularında sorumlu ise de çocukların okula karşı olumlu tutum kazanmalarından da sorumludur (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011).

Araştırma bulguları okul öncesi dönem çocuklarının okulda çalışan yetişkinler ile ilgili çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Çocuklardan sadece dördü okulda okul müdürünün çalıştığını ama müdürlerin tam olarak ne iş yaptıklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. İlkokul bünyesindeki anasınıflarında eğitim gören çocukların okul öncesi öğretmeni haricinde diğer okul çalışanlarından yalıtılmış olması söz konusu bilgi eksikliğinin sebebi olarak görülebilir. Benzer şekilde bağımsız anaokullarındaki çocukların da okul çalışanları hakkında bilgi sahibi olmaması okulda zamanın büyük çoğunluğunun sınıflarda geçirildiğini ve fiziksel olarak aynı mekânı kullanmalarına rağmen diğer okul çalışanlarının öğretmenler tarafından tanıtılmadığını düşündürmektedir. Hâlbuki çalışma yapılan bağımsız anaokullarında çocukların sınıfları dışında zaman geçirdiği yemekhane, spor salonu, drama odası, oyun parkı gibi birçok alan mevcuttur.

Çocukların öğretmene yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin görevlerine ilişkin net ifadeler kullandıkları görülmektedir. Çocukların çoğu öğretmenlerin en önemli görevinin ders ve etkinlik planlamak olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim okul öncesi öğretmenlerinin görevi çocuğun var olan yeteneklerini geliştirmesine ve yeni beceriler edinmesine destek olmak amacıyla etkinlikler hazırlamaktır (MEB, 2013). Sadece altı çocuk öğretmenlerin çocukların bakımından sorumlu olduğunu, çocukların beslenme ve sevgi ihtiyaçlarını karşıladıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkilerde daha ilgili olmaları gerektiğini düşündürmektedir. Bu düşüncenin temeli

çocukların değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfedici olabildikleri ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirebildikleri görüşüne dayanmaktadır (MEB, 2013). Çocukların öğretmenlere yönelik görüşlerinde en çarpıcı bulgu ise hemen her çocuğun "Öğretmenler ne yapmalı? Öğretmenin ne yaparsa daha mutlu olursun?" sorularına verdikleri cevaptır. Çocukların hemen hepsi öğretmenlerin oyun oynatması gerektiğini ve oyun oynattıkları takdirde daha mutlu olacaklarını ifade etmişlerdir. Burada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Eğitim sürecinde çocukların görüş ve düşüncelerinin sorgulaması ve dikkate alınması gerekebilir. Çünkü öğretmenler çocukları dinlediğinde ve onlardan bir şeyler öğrendiğinde dünyayı çocukların gözünden görmeye başlarlar (Cook-Sather, 2002).

Araştırmada son olarak çocukların karar verme sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çocukların hepsi sınıfta yapılacaklara öğretmenlerin karar verdiğini belirtmişlerdir. Bu konuya paralel olarak Lin'in (2009) çocukların yetişkinlerin güç ve otoritesini yorumlamalarıyla ilgili yaptığı araştırmada "yetişkin" kavramı çocuklar tarafından gücün ve otoritenin merkezi olarak görülmektedir. Yine bu çalışmada benzer olarak çocuklar kuralları öğretmenlerin belirlemesini benimsemiş görünmekte, hatta bunun gerekli olduğunu belirten ifadeler kullanmaktadırlar. Ayrıca müdürlerin çocukları okuldan atabileceklerine dair ifadelere rastlanmıştır. Bu durum çocukların, birer yetişkin olan öğretmen ve müdürlerin otoritesini kabul ettiklerini göstermektedir. Çocukların bu ifadeleri kullanma sebebi olarak kendi hak ve sorumluluklarının bilincinde olmadıkları

düşünülebilir. Oysaki okul öncesi eğitim, çocuğun özgür bir düşünce oluşturmaya teşvik edici olmalıdır. Özellikle kuralların öğretmen tarafından belirlenmesi gerektiğine dair ifadeler doğrultusunda, çocukların kendileriyle ilgili konularda söz hakları ve sorumlulukları olduğunu öğrenebilecekleri şekilde bu süreçlere katılmalarının sağlanması gerekmektedir. Nitekim Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede (2009) de belirtildiği üzere "Çocuklar tarafından ifade edilen görüşler konu ile ilgili bakış açıları ve deneyim katabilir; bunlar karar verme süreçlerinde, politika belirlemede, yasaların hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde dikkate alınmalıdır. Bu süreçlere genellikle katılım adı verilir. Çocuğun veya çocukların kendilerini ifade etme hakkını kullanması, bu süreçlerin temel bir unsurudur. Katılım kavramı, çocukların süreçlere dâhil edilmesinin yalnızca o ana mahsus bir şey olmayıp, yaşamları boyunca çocukların kendileri ve yetişkinler arasında, çocuklarla ilgili bir takım politikalar, programlar ve tedbirler geliştirilirken bir başlangıç noktası olması gerektiğine vurgu yapar."

Bu araştırmada çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklanan bir takım sınırlılık mevcuttur. Her ne kadar veri çeşitliliğine gidilmek istense de çalışılan konu gereği sadece görüşme ve resim çizip anlatma teknikleri kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı görüşme teknikleri, çocuk fotoğrafları, drama gibi daha farklı veri toplama teknikleri kullanılabilir. Ayrıca çocukların hayatları ile ilgili uzman sayılabilecek kadar bilgi sahibi olduğu gerçeğinin göz önüne alınması ve çocukların eğitiminden sorumlu paydaşların çocukların görüş ve önerilerine başvurmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3, 1-9.
- Barker, J., & Weller, S. (2003). Is it fun? developing children centred methods. *International Journal of Sociology and Policy*, 23(1), 33-58. doi: 10.1108/01443330310790435
- Birleşmiş Milletler (2009). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Genel yorum no 12. İnternette 10 Şubat 2014 tarihinde www.cocukvedemedyahareketi.org adresinden alınmıştır.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives, in Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services, pp. 29-49. Bristol: Policy Press.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). Space to Play. More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach. London: National Children's Bureau.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Creswell, J. W. (2009). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. London: Sage.
- Dahl, K., L. (1995). Challenges in understanding the learner's perspective. *Theory into Practice. Learning From Student Voices*, 34(2), 124-130.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436. doi: 10.1177/1468794105056921
- Durmuşçelebi, M., & Akkaya, D. (2011). 2006 okulöncesi eğitim programının uygulanmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri il örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 255-272.
- Einardottir, J. (2005). We can decide what to play! children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education & Development*, 16(4), 469-488. doi: 10.1207/1556693516047
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232. doi: 10.1080/03004430802666999
- Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). Children's perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 103-114.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). Researching Children's Experience. New York: Guilford Publications.
- Kandır, A., Özbay, S., & İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373-387.
- Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına yönelik öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 135-150.
- Kuru Turaşlı, N. (2007). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Edt), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde, s. 1-24. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). Designing Qualitative Research. London: Sage.
- Maxwell, J. A. (2005). Qualitative Research Design: An Interactive Approach. London: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis. London: Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.
- Montserrat, F. M., Dominic M., Emma, L., & Clive, R. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192. doi:10.1177/1476718X09345412
- Öztürk, Ş., Şahin, Ş, & Mercan, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri (Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 175-186.
- Punch, S. (2002). Research with children, the same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341. doi: 10.1177/0907568202009003005
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Wiltz, N. W., & Klein, E. L. (2001). "What do you do in child care?" children's perceptions of high and low quality classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 209-236.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Lin, A. C. (2009). *Young children's perceptions of power Dynamics in the preschool classroom: a case study in Taiwan*. Doctoral Thesis, Arizona State University.

Summary

Introduction

The importance of preschool education has risen around the world in last decades. As a first step General Directorate of Preschool Education was established in 1992 in Turkey. In 2011 preschool education and primary education were combined under the General Directorate of Basic Education. Preschool Education Curriculum, which was enacted in 2003 academic year to watch the applications in Preschool education services, took its final form after the changes made in 2012. The curriculum has a flexible approach which can be shaped according to the children's interest, wishes, needs and environmental conditions. The basic characteristic of the curriculum is its being child-centered, balanced and play based. In this sense, it is important to determine the views of children, who are the most basic stakeholder of preschool education, about preschool education and to design the educational processes according to the views mentioned. The purpose of the study is to determine the views of children about preschool education. For this purpose answers for the questions below were looked for:

- What are the views of preschool age children's views about the aims of preschool education?
- What are the views of preschool age children about educational activities?
- What are the views of preschool age children about teachers?
- What are the views of preschool age children about decision making process?

Method

In this study, phenomenology was used in order to understand, describe and interpret the preschool education phenomenon in accordance with the views of preschool age children. The phenomenon preschool education was analyzed according to the views of preschool age children. Data in the study were collected by Mosaic Approach. Mosaic approach is a data collection method which is based on the consideration of children as having ability to express themselves like adults. This method is used as a method combining techniques like different interview techniques, drawing and telling, child photographs etc. for the aim of children's expressing themselves better in the process of data collection. In this

study data collection process started with open ended focused interview according to the research questions. After the interviews children wanted to draw pictures about preschool education and to tell/interpret the pictures they had drawn. Collected data were analyzed by Descriptive Analysis Technique. According to this technique obtained data are summarized and interpreted according to the predetermined themes. The themes in this study are the research questions.

Findings

Most of the children expressed that they come to pre-school to be educated and to play games. It was seen that the expression of the word "Activity" used frequently by the children in the dialogues. When the views of children about educational activities are analyzed it is understood that they play games and routine activities are made in most of the school time. Another category related to preschool educational activities was appeared as the category of "Activities".

In the planning process of the study it was wanted to determine the awareness of preschool age children about preschool staff. Within the direction of the questions asked children for this purpose it was seen that they do not have much information about the adults working at the school.

When the views of the children about teacher analyzed it was seen that the children used clear expressions for the duties of teacher. Most of the children expressed that planning the lessons and activities is the most important task of the teacher.

Finally the views of children about decision making process were analyzed. All the children expressed that teacher decides what to do in the classroom. What is surprising is that all the children think that the person who must decide the things to be done in the classroom must also be the teacher.

Discussion

It is remarkable that the word "Activity" was expressed frequently by the children under the theme of the aim of preschool education. The children explained the word "Activity" with the expressions of painting, picture, cutting, sticking on and folding papers. It is known that teachers use the word activity frequently. However, it is meaningful that the children mentioned just about Art Activities in their expressions. What the remarkable point is that outdoor plays were not mentioned among the plays expressed by the children. However, it is emphasized in the curriculum that children will show development in all experimental areas and thus it is necessary to give them opportunities of playing different games and it is also necessary to make them benefit from the opportunities that they can play not only in the class bout also at the outside.

Nearly all of the children expressed that the teacher make lessons, prepare activities and make students perform these activities under the theme of Preschool Teacher. Only six of the children expressed that teachers are responsible for childcare and they meet the needs of nutrition and love of children. This finding suggests that the teachers are required to be more interested in their relationships with the children. This thought is based on the view that children can be exploratory and use the opportunities presented for them in the environments in which they are sure to be loved and feel themselves safe.

According to the answers for the questions asked to the children with the aim of defining the views of the children about decision making process, all of the children expressed that they would prefer playing if they had the chance to decide. At this point teachers have important duties. It can be required to investigate and to take care of the ideas of children in the process of education. Because when the teachers pay attention and learn from children they started to understand the world from the viewpoints of the children.

Öğretmen Eğitsel Değerler Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

Ekber TOMUL* , Kazım ÇELİK**

Özet

Bu çalışmada, öğretmenlik mesleğinin eğitsel değerlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Eğitsel değerler ölçeğinin madde havuzu Husu ve Tirri (2007)'nin belirledikleri 42 maddeden oluşturulmuştur. Eğitsel değerler ölçeği Denizli ve Burdur il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 317 sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır. Eğitsel Değerler Ölçeği'nin (EDÖ) KMO değeri ve Bartlett testi sonuçları incelenmiş ve değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olması [KMO: 0.971 $\chi^2=12939,275$, $sd = 820$, $p < .001$] sonucundan hareketle veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir. Eğitsel Değerler Ölçeğinin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir. Yapı geçerliliği kuramsal açıklamalar doğrultusunda üç faktörlü olarak analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek "bireysel, sosyal ve ilişkisel" eğitsel değerleri içeren üç boyuttan oluşmaktadır. Bu üç boyut toplam varyansın %68,253'ünü açıklamaktadır. Eğitsel Değerler Ölçeği'nin güvenilirliği ise Cronbach Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonları incelenmiş ve güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda, Eğitsel Değerler Ölçeğinin öğretmenlerinin eğitsel değerlerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitsel değerler, ölçek geliştirme, değerler, mesleki değerler.

A Scale on Teachers' Pedagogical Values: A Reliability and Validity Analysis

Abstract

This study aimed to develop a measuring tool with the aim of determining pedagogical values of teaching profession. The item pool for the scale of pedagogical values consisted of 42 items which were determined in the study of Husu and Tirri (2007). The participants were 317 primary school and subject matter teachers who work at the primary schools in the city centers of Burdur and Denizli. After KMO values and Bartlett test results were analyzed for the Pedagogical Values Scale, the data set seemed to be suitable for factor analysis based on the statistically significant findings [KMO: 0.971 $\chi^2=12939,275$, $sd = 820$, $p < .001$]. The exploratory factor analysis was used to evaluate the construct validity for the Pedagogical Values Scale. The construct validity was analyzed in three factors based on the theoretical explanations. As a result of the exploratory factor analysis, three factors were found as "individual, social and relational". These three factors accounted for 68.253% of total variance. The results indicated that the Pedagogical Values Scale is a valid and reliable instrument in order to determine the pedagogical values of teachers.

Key Words: pedagogical values, scale development, values, professional values.

* Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Burdur.
e-posta: etomul@mehmetakif.edu.tr

** Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü , Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Denizli.
e-posta: kcelik@pau.edu.tr

Giriş

Günümüzde okullar akademik başarı kadar sosyal edinimleri de kazandıracak güvenli düzenli ve etkili öğrenme ortamlarını sağlama baskısı altındadırlar (Tirri, Campbell, Gearon, Lovat, 2012). Eğitim ortamları, bireylerin sosyalleşmesine ve iletişim biçimlerinin gelişimine büyük ölçüde katkı sağlayan, aynı zamanda da belirli tutum ve davranışların kazandırıldığı, yeni tutum ve davranışların üretildiği yerlerdir (Tomul, 2012). Bu tutum ve davranışların en başında ise değerler gelmektedir. Değerler, öğretmen ile okul arasındaki yakın ilişkinin sonucunda okuldaki eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir (Tirri, Campbell, Gearon, Lovat, 2012). Slattery ve Rapp (2003) öğrencilerin değer oluşturmalarında okulun değerler sisteminin önemini belirtmektedirler. Husu ve Tirri (2007) okulların sadece entelektüelliği barındıran yerler olarak değil aynı zamanda sosyalliği ve duygusallığı içeren yerler olarak öğretmenler tarafından kabul edildiğini vurgulamışlardır. Bunun içindir ki okulun değerler sistemi öğrencilerin pedagojik uygulamalarını derin bir biçimde etkilemektedir. Sarı (2005), eğitimin değer aktarımının yapıldığı bir süreç olduğunu ve öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin de öğrencilere yansıtacağını belirtmektedir. Aktepe ve Yel (2009), değer oluşumunun toplumun değer yargılarına, toplum tarafından kabul edilen tutum ve davranışlara göre şekillendiğini ifade etmektedirler.

Değer kavramı kaynaklarda çok çeşitli şekilde tanımlanmaktadır. Değerlerin genelde ahlakla ilişkilendirildiği görülmektedir. Ancak ahlak, insani değerlerin sadece bir kısmını yansıtmaktadır. Değerlerle ilgili tanımların çeşitliliğinin nedeni, değer algısının kişilere, çevreye, zamana, mekâna ve toplumsal ilişkilerin yapılarına göre değişmesi, yerel ya da evrensel düzeyde tanımlanması ve pek çok bilim dalının incelediği bir konu olmasından kaynaklanmaktadır. Değerler, felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji, ekonomi, sosyal antropoloji, eğitim gibi bilimlerle ahlak ve dinin araştırma sahasında yer alan bir konudur. Değer; felsefede insan ilişkilerinde ortaya çıkan, hayata yön veren fikir, inanç, eylem ve idealler olarak tanımlanırken, iktisatta mal ve hizmet alış verişi, sosyolojide insanlar arasındaki

ilişkiyi düzenleyen davranışlar ve düşünceler, psikolojide ise bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak tanımlanmıştır. Eğitim Bilimleri ise değeri hem insan hem toplum boyutuyla ifade etmektedir. Yani, felsefenin ve sosyolojinin bakış açısı birlikte kullanılmıştır. İnsan boyutuyla değer, öğrenim çağındaki bütün bireylerin uygun ahlaki kararlar almasına ve davranışlar sergilemesini sağlayacak duygu, düşünce ve davranışlardır (Ekşi, 2003; Özensel, 2003; Taşdan 2008; Aşıcı, 2009; Vurgun, ve Öztöp, 2011).

Değerler neyin ne olması gerektiğini açıklayan ölçütlerdir. Değerler soyut olduğu için gözlenmesi zordur ve davranışa dönüştüklerinde sezilirler. Değerler soyut kavramlar olmalarına rağmen sonuçları somut olmakta ve inandıklarımız ile davranışlarımız arasında bir köprü oluşturmaktadırlar. Başarma arzusu kişilik ile ilgili iken, bunu nasıl gerçekleştirdiğimiz değerlerimiz ile ilgili olmaktadır (Baltaş, 2009). Rokeach (1973) değeri, özel bir davranış tarzı veya bir durum karşısında kişisel ve sosyal tercih durumu olarak tanımlamaktadır (Akt. Akbaba Altun, 2003). Aydın (2011), değerlerin özelliklerini sıralarken, kişinin kendi tercihi olduğunu, benimseme ve inançla ilgili olduğunu, değerlerin her durumda olumluluk taşıdığını, ortak olabileceklerini ve sosyal özellik taşıdıklarını ifade etmiştir. Değerlerin, aynı zamanda kişileri etkileyerek topluma bağlanmayı sağlama ve kişilerin toplumun kimliğini benimsemesine yardımcı olma gibi özellikleri de vardır.

Uyan'ın (2002) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okulda en çok önem verdikleri beş iş değerinin; başarıma, yeteneğini kullanma, estetik, bireysel gelişim ve fedakârlık olduğu, en az önem verdikleri değerlerin ise fiziksel güç, risk, fiziksel etkinlik ve kültürel kimlik olduğu saptanmıştır. Sağnak'ın (2005) çalışmasına göre ise öğretmenler, ilk beş sırada "adil olmak, itaat, ahlaki tutarlılık, düzenlilik, açık görüşlülük ve gayret" değerlerini seçerek bunların önemli olduğunu vurgulamışlardır. Husu ve Tirri (2007), yaptıkları eylem araştırmasında öğretmenlerin değerlerini bireysel, sosyal ve ilişkisel olarak üç kategoriye ayırmışlardır. Araştırmacılar, bu temel üç

kategorinin altı alt kategorisinin olduğunu belirtmektedirler. Yılmaz (2006) Türkiye'deki ilköğretim okullarında öğretmenlerin en çok önem verdikleri bireysel değerlerin "adalet, dürüstlük, insana saygı, eşitlik ve sorumluluk" olduğunu belirtmektedir. Tunca ve Sağlam (2013), yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değer yapılarının "farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma" dört alt boyutta incelenebileceğini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin görevleri formal olarak belirlenmesine rağmen meslekleri gereği etkileşim içinde oldukları çevre ile ilişkileri nedeniyle informal yönü formal yönüne ağır basan bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin formal yönü nedeniyle, öğretmenler eğitim-öğretim içeriğini belirlemede özgür değillerdir. Öğretmenler, informal boyutta eğitim ortamında bir mesleki kimlik algısı yaratarak mesleki değerleri oluştururlar. Öğretmenlik aynı zamanda etik yönü olan eğitsel ağırlıklı bir meslektir. Eğitsel değerler öğretmen davranışlarına yön veren tutum, beklenti ve normlarla ilgilidir. Eğitsel değerler daha çok okulda öğretmenler arasında, öğretim sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimi sonucunda ve plansız olarak oluşur. Husu ve Tirri (2007), öğretmenlerin mesleki bilgilerini oluşturan pedagojik, sınıf ve müfredat bilgileri ile ilgili değer ve inançların ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki davranışları kabul edilebilir standartlar tarafından yönlendirilmelidir. Öğretmenlerin okuldaki günlük çalışmalarına rehberlik eden pedagojik değerlerinin içerik ve yapısını inceleme sorunu eğitim araştırmacılarının uzun zamandır dikkatini çeken bir konudur. Türkiye'de öğretmenlerle ilgili değerler konusu; örgütsel, mesleki ve öğretim yönleri ile araştırma konusu yapıldığı görülmektedir (Doğanay ve Sarı, 2004; Taşdan, 2008; Akbaş, 2009; Aktepe ve Yel, 2009; Tunca ve Sağlam, 2013). Yurt dışında konu ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmasına rağmen (Kjellin, Mansson, ve Vestman, 2009; Campbell, 2003; Husu ve Tirri 2007; Tirri, Campbell, Gearon, Lovat, 2012) yurt içinde yapılan çalışmalar ise daha çok mesleki değer eksensidir. Öğretmenlik mesleğinin önemli bileşeni olan eğitsel değerleri belirleyecek bir ölçme aracının geliştirilmesi, öğretmenlik

mesleğinin gerektirdiği eğitsel değerlerin bir bütün olarak anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Denizli ve Burdur il merkezlerinden seçilen resmi ilköğretim okullarında 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 317 öğretmenin % 46.5'si kadın (148), % 53.5'i erkektir (169). Katılımcıların, % 55.7'si sınıf öğretmeni, % 44,3'ü ise branş öğretmenidir. Öğretmenlerin % 13,2'si (42) 1-5 yıl, % 15,1'i (48) 6-10 yıl, %23'ü (73) 11-15 yıl, % 15,4'ü (49)16-20 yıl, % 33,3'ü (106) ise 20+ üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların %17,6'sı (56) ilk yıl, %14,8'i (47) ikinci yıl, %33,6'sı (107) 3-5 yıl, %23,3'ü (74) 6-10 yıl, %7,9'u (25) 11-15 yıl, %2,2'si (7) ise 16-20 yıl arasındadır aynı okulda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmanın veri toplama aracı geliştirilirken Husu ve Tirri'nin (2007) öğretmenlerin değer açıklama sürecini inceledikleri eylem araştırması sonucunda oluşturdukları 42 maddelik öğretmenlerin pedagojik değerler listesinden yararlanılmıştır. Ölçekteki değerler, pedagojik değerlerin hem kuralcı hem de betimleyici temellerini incelemektedir (Husu ve Tirri; 2007). Husu ve Tirri (2007) değer açıklama sürecini [process of value clarification] kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki değerleri ve okula ilişkin inanç ve değerlerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Aynı çalışmada öğretmenlerin etik ve pedagojik değerler sistemi belirlemiş ve boyutlandırılmıştır.

Husu ve Tirri (2007) tarafında gerçekleştirilen nitel çalışmada listelenen 42 okul temelli değer ifadesi bu çalışmada araştırmacılar tarafından nicel ölçeğe dönüştürülmüştür. Bu süreçte, 42 madde öncelikle Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen maddeler Türkçe eğitimcisi tarafından incelenmiş, uzman önerileri doğrultusunda özü değiştirilmeden maddeler yeniden ifade edilmiştir. Daha sonra listede yer alan değerlere ilişkin kavramların açıklığı, anlaşılabilirliği ve uygunluğu yönünden değerlendirilmek

üzere ölçek, iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, her bir maddeyi, açıklığı-anlaşılabilirliği ve ilgili değerlerin davranış göstergesi olup olmadığı açısından, form üzerinde belirtilen "uygunluk derecelerini" (madde uygun, uygun değil, değiştirilebilir) dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar mevcut maddelerle ilgili görüş belirtmekle birlikte ek maddeler (yeni) eklenmesini önermişlerdir. Ancak bu çalışma Husu ve Tirri'nin (2007) belirledikleri listeyi temel aldığı için önerilen maddeler eklenmemiştir. Mevcut maddeler, önerilen düzeltmeler dikkate alınarak yeniden ifade edilmiştir. Ölçek, ön uygulama için branş ve sınıf öğretmenlerinden oluşan 28 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Katılımcılardan taslak ölçekte yer alan maddelerdeki ifadelerin kendilerini yansıtıp yansıtmadığını beşli Likert tipi dereceleme ölçeğinde belirtmeleri istenmiştir (1=hiç katılmıyorum, 5=tamamen katılıyorum). Ayrıca katılımcılardan ölçekteki anlaşılmayan maddelere ilişkin önerilerini not etmeleri istenmiştir. Gerçekleştirilen ön uygulama sonrasında, maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili olarak 28 katılımcı 5 madde ile ilgili öneri sunmuştur. Öneriler doğrultusunda maddelerle ilgili düzenleme yapılmış, 42 maddelik ölçek, geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılması için uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçek verileri kodlanırken 5 madde olumsuzluk ifade ettiği için ters kodlanmıştır.

Bulgular

Yapı geçerliği

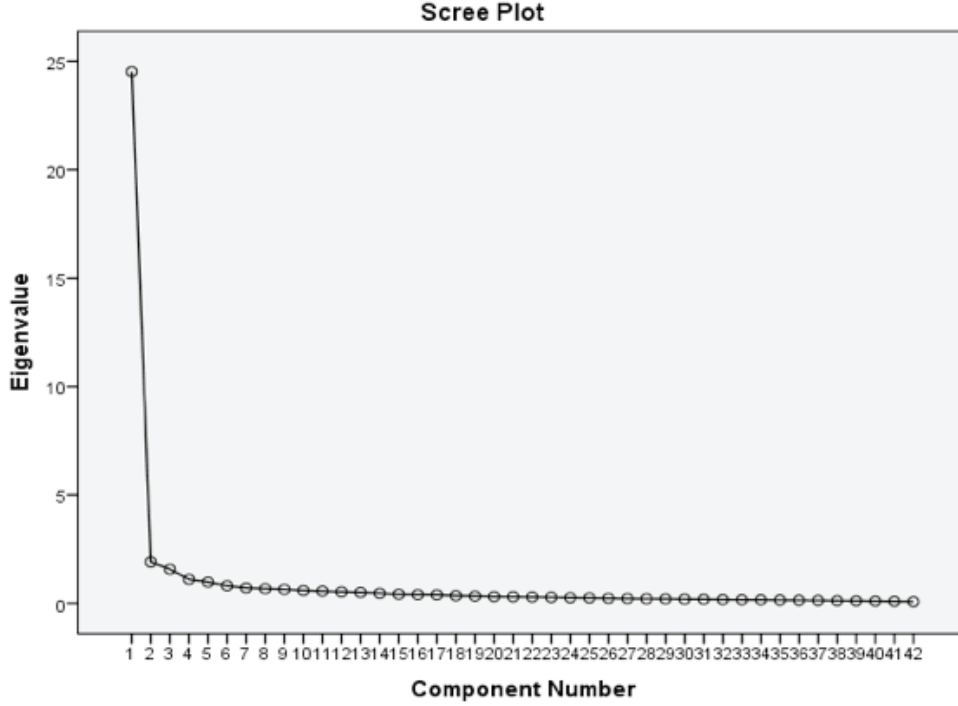
Eğitsel Değerler Ölçeği (EDÖ) veri setinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO değeri ve Bartlett testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucunda KMO değerinin 0.971, Bartlett Küresellik testi sonucunda ise Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı olması [$\chi^2=12939,275$, $sd = 820$, $p < .001$] nedeniyle veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2006).

EDÖ'nin genelinden alınan en düşük puan 66 iken, en yüksek puan 170 (Ranj=104) olup genel ortalama 131,1586'dur. Ortalama değer 134,2000 olan ortancaya yakındır. Standart sapma değeri 25,43, varyans ise 646,712'dir. Analizlerde puanların çarpıklık katsayısı (Skewness) " -0,389" (Kurtosis -0,586) olarak

hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısının "0" olması ortalamaya göre tam simetrik dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Çarpıklık katsayısının +1 ile -1 sınırları içinde kalması ise, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Çarpıklık katsayısıyla elde edilen değerler sıfıra yakın olduğundan puanların normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çalışmada EDÖ'nün faktör yapısının analizi, açımlayıcı faktör analizinin bir tekniği olan temel bileşenler analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Kullanılan temel bileşenler analizi tekniğine göre (döndürmesiz olarak), Kaiser- Guttman ilkesi gereği, EDÖ'nin özdeğerleri 1'den büyük dört (4) faktörlü bir yapısı olduğu belirlenmiştir. Bu 4 faktör (1. Faktör %58,387, 4. Faktör %1,008) toplam varyansın % 69,362'sini açıklamaktadır. Bu dört faktörün ortak varyanslarına göre maddelerin yük değerleri 0,508 - 0,801 arasında değişmektedir. Component Matrix tablosu incelendiğinde 42 maddenin birinci faktör yük değerlerinin 0,654 ve üzerinde, bir maddenin (3. madde) yük değeri ise 0,126 dir. Bu bulgular ölçeğin genel bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir.

İlk üç bileşen dışındaki faktörler altında toplanan maddelerin ya sayıca çok az olduğu (4. faktör bir madde) ya da iki bileşen altındaki yüklerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür (Madde 6, 18, 21, 32, 38, 40). Faktör sayısına karar verilirken her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı da dikkate alınmış varyans açıklama işlevinin büyük bölümünü özdeğeri 1'den büyük olan 4 faktörden ilk 3'ünün gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu faktörlerden ilkinin öz değeri 24.523'dür ve açıklanan toplam varyansa % 58,387 düzeyinde bir katkı sağlamaktadır. Üçüncü faktörün özdeğeri ise 1.578'dir ve açıklanan toplam varyansa katkısı % 3.758 düzeyindedir. İlk üç faktör % 66,702'lük bir varyans açıklamaktadır. Bu değerler tek başlarına ele alındığında, ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği düşünülmektedir. Üç faktörlü yapıyı çizgi grafiği (screeplot) sonucu da desteklemektedir (Şekil 1). Bu üç faktörlü yapı, Husu ve Tirri'nin (2007) çalışmalarında da belirlediği üçlü kategori ile uyumludur. Husu ve Tirri'nin (2007) çalışmalarına göre eğitsel değerler; bireysel, sosyal ve ilişkisel değerler boyutlarından oluşmaktadır.



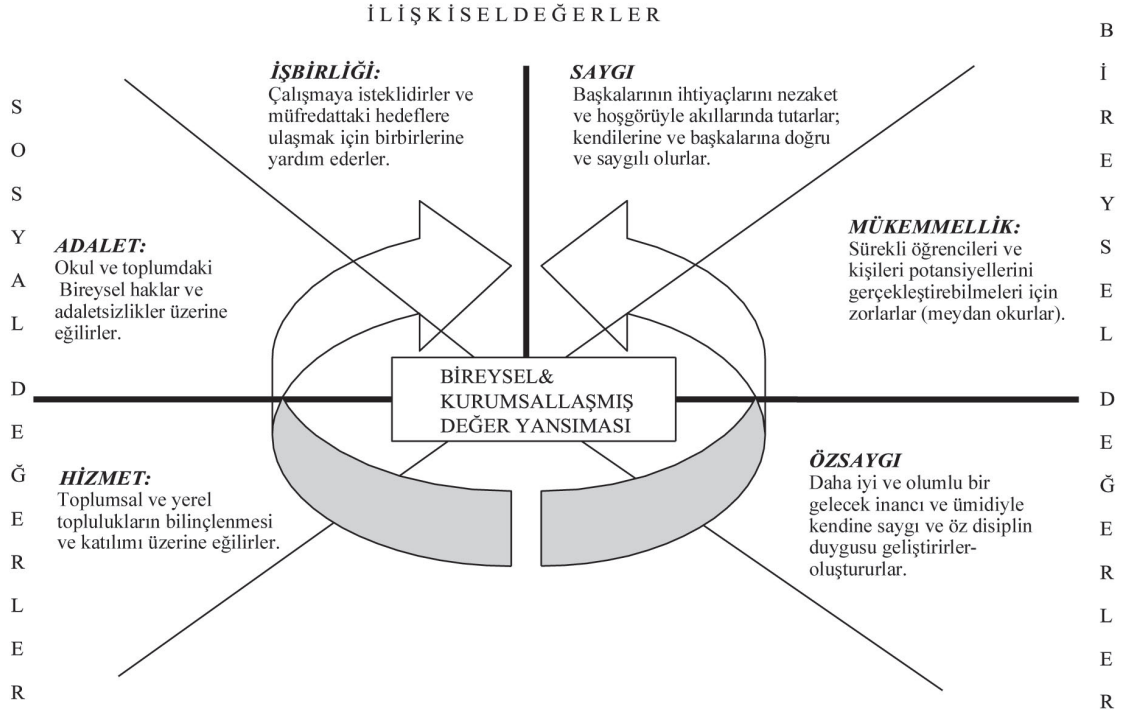
Şekil 1. Eğitsel Değerler Ölçeği faktör yapısı çizgi grafiği (screeplot)

Alan uzmanları, ölçeğin faktör yapısının Kaiser-Guttman ilkesi ile birlikte kuramsal açıklamaların da dikkate alınarak belirlenmesinin daha doğru olacağı vurgulanmaktadır (Akbulut 2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tunca ve Sağlam 2013). Ayrıca, Büyüköztürk (2002), faktörlerin içerdiği maddelerin tanımlanabilmesine olanak sağlayan faktör döndürme sonuçlarının incelenmesinin de önemli olduğunu belirtmektedir. Bu görüşler doğrultusunda, faktör yapılarının kolay yorumlanmasını sağlamak ve bir faktördeki birbiriyle yüksek ilişkili maddeleri bir araya getirmek için döndürme (rotation) tekniği kullanılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyona göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Bunun sonucunda 35 madde üzerinden işlem yapılmıştır.

Bu çalışmanın dayandığı ve madde havuzunu oluşturan Husu ve Tirri (2007)'nin çalışmalarında öğretmenlerin eğitsel değerleri üç ana kategoride ele alınmıştır. Husu ve Tirri (2007) eğitsel değerleri; bireysel, sosyal ve ilişkisel yönlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu ana kategoriler de yine kendi içinde 6 alt kategoriye ayrılmıştır. Bireysel değerler mükemmellik ve özsaygı; sosyal değerler hizmet ve adalet; ilişkisel değerler ise işbirliği ve saygı alt kategorileri olarak belirlenmiştir. Bu

yapı şekil 2'de gösterilmiştir. Bu açıklamalara dayanarak, ölçeğin faktör yapısına ilişkin daha nesnel karar verebilmek amacıyla üç faktörlü yapı açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ortaya çıkan yapı değerlendirilmiştir.

Üç faktörlü yapıya göre gerçekleştirilen EDÖ faktör analizi (döndürülmüş temel bileşenler analizi) sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. EDÖ, 3 faktörlü açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre; bireysel değerler alt boyutu toplam varyansın %32,977'sini, sosyal değerler alt boyutu %19,327'sini, ilişkisel değerler alt boyutu %16,194'ünü açıklamaktadır. Döndürme sonrasında, bireysel değerlerin 18 maddeden (M_19, M_22, M_24, M_25, M_26, M_27, M_28, M_29, M_30, M_31, M_33, M_34, M_35, M_36, M_37, M_39, M_41, M_42,) oluştuğu ve maddelerin yük değerlerinin 0,547-0,757 arasında değiştiği, sosyal değerlerin 10 maddeden (M_7, M_9, M_10, M_11, M_12, M_14, M_15, M_17, M_20, M_23) oluştuğu ve maddelerin yük değerlerinin 0,481-0,727 arasında değiştiği, ilişkisel değerlerin 7 maddeden (M_1, M_2, M_4, M_5, M_8, M_13, M_16) oluştuğu ve maddelerin yük değerlerinin 0,486-0,780 arasında değiştiği belirlenmiştir.



Tablo 1. Üç faktörlü yapıya göre EDÖ faktör analizi (döndürülmüş temel bileşenler analizi) sonuçları

	Faktör ortak varyansı	Rotated Component Matrix ^a		
		Bireysel	Sosyal	İlişkisel
M_31	,723	,757		
M_30	,729	,752		
M_27	,736	,730		
M_26	,761	,729		
M_39	,703	,726		
M_34	,722	,725		
M_29	,757	,722		
M_33	,725	,708		
M_28	,702	,707		
M_36	,696	,694		
M_35	,685	,680		
M_41	,719	,664		
M_37	,681	,662		
M_42	,704	,660		
M_25	,719	,640		
M_19	,617	,582		
M_24	,671	,573		
M_22	,631	,547		

M_10	,628		,727	
M_11	,630		,711	
M_12	,646		,689	
M_9	,648		,659	
M_23	,719		,630	
M_20	,710		,630	
M_7	,641		,616	
M_17	,643		,590	
M_14	,515		,569	
M_15	,625		,481	
M_2	,715			,780
M_1	,648			,757
M_16	,650			,752
M_4	,607			,689
M_5	,382			,614
M_8	,681			,613
M_13	,580			,486
Açıklanan Varyans; Toplam: %68,253;				
Bireysel: %32,270; Sosyal: %19,578; İlişkisel: %16,405				

Kuramsal olarak eğitsel ölçeğin sosyal boyutu, toplumsal ve yerel bilinçlenme ve katılımı ifade etmektedir. Aynı zamanda kişinin kendinin ve diğerlerinin haklarını savunmasını, okul ve toplumdaki adaletsizliğe karşı gelmesini vurgulamaktadır. Başkalarına karşı empati geliştirmek, hassasiyetlerine önem vermek, bakış açılarını anlamak ve değerleri üzerine yoğunlaşmayı da içermektedir (Husu ve Tirri, 2007).

İlişkisel değerler, kişilerarası ilişkilerin gerçekleştirilmesi ve süreci üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenler açısından öğrencilerin ve diğerlerinin ihtiyaçlarını dikkate almanın ve onlarla nazik ve hoşgörülü ilişki kurmanın önemini vurgulamaktadır (Husu ve Tirri, 2007). Eğitim programlarının hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmen-öğrenci ilişkilerinin birbirini desteklemeye istekli olması, öğretmenlerin birbirleriyle meslektaş dayanışması ve işbirliği içinde olması gerekmektedir.

Bireysel değerler, daha iyi ve olumlu bir gelecek inancı ve ümidiyle özsaygı ve öz disiplin duygusu geliştirmeyi kapsamaktadır.

Ayrıca, öğrencileri potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için onlara destek olmayı içermektedir. Öğretmenler bunu, kısa ve uzun vadeli hedefler koyarak, öğrencilerin en uygun performansla belirlenen görevlere odaklanmalarını sağlayarak, umut ve iyimserliği sadece öğrenciler arasında değil aynı zamanda meslektaşları arasında da yayarak yapmaktadırlar (Husu ve Tirri, 2007).

Analiz sonucunda, ölçek maddelerinin bireysel, sosyal ve ilişkisel faktör yapıları altında 3 boyutlu olarak istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplandığı; ancak bu toplanmada kuramsal yapıya göre bazı sapmaların olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, kuramsal olarak farklı boyutlarda olması gereken ifadeler istatistiksel olarak değişik boyutlar altında toplanmıştır. Örneğin; kuramsal olarak madde 30 (Uzlaştıkları ortak kurallara uyar ve saygı duyarlar) ve 31 (Birbirlerinin fiziksel ve psikolojik mahremiyetine saygı duyarlar) ilişkisel, madde 28 (Barış içinde ve birlikte çalışmayı alışkanlık haline getiriler) ve 34 (Okullarında eğitsel bir ortamı oluşturma çabasındadırlar) ise sosyal boyuta vurgu yapan ifadeler olmasına rağmen istatistiksel

olarak bireysel boyut altında toplanmıştır. Madde 7 (Değişikliklere hazır ve esnekler) ve 23 (Hatalarını kabul etmeyi ve bunlardan ders çıkartmayı öğrenirler) bireysel boyuta vurgu yapan ifadeler olmasına rağmen istatistiksel olarak sosyal boyut altında toplanmıştır. Madde 4 (Huzurlu ve şefkatli bir ortam yaratmak amacındadırlar) maddesi sosyal boyuta vurgu yapan ifade olmasına rağmen istatistiksel olarak ilişkisel boyut altında toplanmıştır. Bu maddelerin, ifade ettiği boyutlar altında toplanmamasının kültürel algı farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu eksikliklerine rağmen, genel olarak maddelerin kuramsal olarak tanımlanan boyutlar altında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde toplandığını söyleyebiliriz.

Güvenirlilik Çalışmaları

Güvenirlilik çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. 317 katılımcının, ölçeğin 38 maddesine verdikleri yanıtlardan elde edilen iç tutarlılık

katsayısı 0,982 olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan üç boyutun iç tutarlılık katsayıları; "Bireysel " için .957, "Sosyal" için .903, ve "ilişkisel" için .866'dir. Ölçeği oluşturan altı boyutun iç tutarlılık katsayıları; mükemmellik 0,968, özsaygı 0,897, hizmet 0,901, adalet 0,930; işbirliği 0,916 ve saygı 0,814 'dir. EDÖ'ne ait ortalama, standart sapma, madde-toplam korelasyonları ile alt %27 ve üst %27' lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları hesaplanmış, ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .642 ile .825 arasında değiştiği ve t-testi değerlerinin anlamlı çıktığı saptanmıştır (p<.001). Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2007) dikkate alındığında, ölçekteki maddelerin güvenirliliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir. EDÖ faktörleri arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir korelasyonun olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, bu alt ölçekler arasında olumlu bir tutarlılığı olduğu sonuçlardan anlaşılmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. EDÖ Faktörleri Arasındaki İlişkiler

		FAK1	FAK2	FAK3
FAK1	Pearson Correlation	1	,748**	,863**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	316	315	310
FAK2	Pearson Correlation	,863**	1	,712**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	310	312	311
FAK3	Pearson Correlation	,748**	,712**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	315	311	317

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sonuç

Ölçek için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla, 35 maddelik üç faktörlü yapısı olan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Eğitsel Değerler Ölçeği (EDÖ); bireysel, sosyal ve ilişkisel değerler alt boyutlarından oluşmaktadır. Analiz sonucunda ölçek maddelerinin bireysel, sosyal

ve ilişkisel faktör yapıları altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplandığı; ancak bu toplanmalarda kuramsal yapıya göre bazı sapmaların olduğu görülmüştür. Kuramsal olarak farklı boyutlarda ifade edilen maddeler istatistiksel olarak değişik boyutlar altında toplanmıştır.

Kuramsal olarak eğitsel değerler ölçeğinin sosyal boyutu, toplumsal ve yerel bilinçlenme ve katılımı ifade etmektedir. Kişinin kendi haklarını ve diğerlerinin haklarını savunmasını, okul ve toplumdaki adaletsizliğe karşı gelmesini, başkaları ile empati kurmasını, başkalarının hassasiyetlerine önem vermesini, diğerlerinin bakış açılarının anlamayı ve değerleri üzerine yoğunlaşmayı da içermektedir.

İlişkisel değerler, kişilerarası ilişkilerin gerçekleştirilmesi ve süreci üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenciler ve diğerleri ile nazik ve hoşgörülü ilişki kurmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin birbirini desteklemeye istekli olması, öğretmenlerin birbirleriyle meslektaş dayanışması ve işbirliği içinde olması ile ilgilidir. dir.

Bireysel değerler, daha iyi ve olumlu bir gelecek inancı ve ümidiyle özsaygı ve öz disiplin duygusu geliştirmeyi kapsamaktadır. Öğrencilerin potansiyellerinin açığa çıkarılabilmesi için onlara destek olmayı, bu

amaçla, belirlenen görevlere odaklanmalarını sağlayarak, umut ve iyimserliği sadece öğrenciler arasında değil aynı zamanda meslektaşları arasında da yaymayı içermektedir.

Sonuç olarak; açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek "sosyal, bireysel ve ilişkisel değerler" olarak isimlendirilen üç boyuttan oluşmuştur. Bu üç boyut toplam varyansın %68,253'ünü açıklamaktadır. Analiz sonuçlarına göre, kuramsal olarak belirtilen maddelerin ifade ettikleri 3 boyutun altında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde toplandığını söyleyebiliriz.

Eğitsel Değerler Ölçeğinin güvenirligi, Cronbach Alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonları değerlerine göre oldukça yüksektir. Analiz sonuçlarına göre, Eğitsel Değerler Ölçeğinin, öğretmenlerinin eğitsel değerlerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2): 403-414.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları (sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklanmalı SPSS çözümleri)*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 607-622.
- Altun, A. S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1:7-18.
- Aşçı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17) 9-26.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. London: Open University Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 355-383.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), s.79-96.
- Husu ve Tirri (2007). Developing whole school pedagogical values—A case of going through the ethos of "good schooling" *Teaching and Teacher Education* 23: 390-401

- Kjellin, MS., Mansson, N. & Vestman, OK (2009). Values in student teachers educational practice. *Research in Higher Education Journal*, 4,1-13.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3): 217-239.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları, *Eğitim ve Bilim*, 30, 31 – 38.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Slattery, P., & Rapp, D. (2003). *Ethics and the foundations of education: Teaching convictions in a postmodern world*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Taşdan, D. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tirri, K., Husu, J. (2006). The pedagogical values behind teachers' reflection on school ethos. In M. B. Klein (Ed.), *New teaching and teacher issues* (pp. 163–182). New York: Nova Publishing.
- Tirri, K., Campbell, E., Gearon, L. & Lovat, TJ. (2012). The Moral core of teaching, *Education Research International*, (2012), Article ID 716268, 1-2, doi:10.1155/2012/716268
- Tomul, E. (2014). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. (ed. Hüseyin Kıran). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2014
- Tunca, N. ve Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1):139-164
- Uyan, G. (2002). Öğretmenlerin iş değerleri, kişilik özellikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: MEB'na bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Vurgun, L. & Öztop, S. (2011). Yönetim ve örgüt kültüründe değerlerin önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3): 217-230
- Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre resmi ilköğretim okullarının örgütsel değerleri ve bu değerleri okul yöneticilerinin yönetme durumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ek: Eğitsel Değerler Ölçek maddeleri

Bir değer olarak alttaki ifadelere katılma düzeyinize uygun seçeneği X ile işaretleyiniz.			Hiç katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
No	Sıra	Bu okulda öğretmenler;	1	2	3	4	5
1		Mesleki rollerine uygun davranırlar.					
2		Yol gösterici ve aktif olmayı amaçlar					
4		Huzurlu ve şefkatli bir ortam yaratmak amacındadırlar					
5		Yeni öğrenme yollarına kuşkulu yaklaşırlar					
7		Değişikliklere hazır ve esnektiler					
8		Öğrencileri için buradadırlar					
9		Her şeye açık ve dürüsttüler					
10		Birbirlerinin ihtiyaçlarına duyarlıdırlar.					
11		Başkalarından bekledikleri davranışları kendileri de davranırlar					
12		İşbirliğinde demokratiktirler					
13		Velilerle işbirliği yaparlar					
14		Okulları dışındaki insanlarla işbirliği yaparlar					
15		Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerini kullanırlar					
16		Farklılıkları hoş görmek için eğitim verirler					
17		Bireysel çıkarlarından çok toplumun çıkarlarını düşünürler					
19		Doğal çevreye karşı duyarlıdırlar					
20		Birbirlerine yardım eder ve cesaretlendirirler.					
22		Okullarında iyi geleneklerin oluşmasını sağlarlar					
23		Hatalarını kabul etmeyi ve bunlardan ders çıkartmayı öğrenirler.					
24		Doğru ve yanlış ayırt etmeyi öğrenirler					
25		İşlerini dürüstçe değerlendirmeyi öğrenirler					
26		Çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerde nazik davranılır.					
27		İşlerine karşı olumlu bir tutum izlerler					
28		Barış içinde ve birlikte çalışmayı alışkanlık haline getiriler					
29		Ellerinden gelen en iyi çabayı sergilerler					
30		Uzlaştıkları ortak kurallara uyar ve saygı duyarlar					
31		Birbirlerinin fiziksel ve psikolojik mahremiyetine saygı duyarlar					
33		Okulun eşyalarını (ve mülkünü) korur.					
34		Okullarında eğitsel bir ortamı oluşturma çabasındadırlar. -					
35		Mesleki gelişimleri için sorumluluk alırlar					
36		Görevleri ile ilgili sorumluluk alırlar					

37	Çalışma arkadaşları ile ilgili sorumluluk alırlar					
39	Çalışma arkadaşlarına güvenirler					
41	Bilgi ve becerilerinin olası en iyi standartlara ulaşması için çalışırlar.					
42	Oluşturdukları hedeflere ulaşmaya çalışırlar					

Summary

Introduction

Although the responsibilities of teachers are defined formally, the informal part of teaching profession outweighs the formal part. Teachers are not free to decide on the content of education and instruction due to the formal part of teaching profession. In the informal part, teachers form professional values in an educational environment by creating a professional identity perception. Furthermore, teaching is an ethical and pedagogic-based profession. Pedagogical values are related to the attitudes, expectations and norms which form teaching behaviors. Pedagogical values mostly develop through the interaction with other teachers and students in a spontaneous way. As the pedagogical values guide teachers in their daily school life, researchers in the education field have a growing interest to analyze the content and structure of pedagogical values. In Turkey, researchers scrutinize the values of teachers in terms of organizational, professional and instructional aspects. However, although there are some studies on the issue, the studies in Turkey are mostly based on professional values. Developing a scale which determines the pedagogical values as an important component of teaching profession might contribute to the understanding of pedagogical values which are prerequisites for teaching profession.

Methodology

The study group: The study group consists of the teachers who work at the official primary schools in the city centers of Denizli and Burdur in 2010-2011 academic years. Of the participants, 46.5% are females and 53.5% are males. 55.7% of the participants were primary school teachers, and 44.3% were subject matter teachers.

The development of the scale: In the development process, 42-item pedagogical values list of Husu and Tirri (2007) contributed to our study. These items were translated into Turkish, and evaluated by a teacher who teaches Turkish. By considering its actual meaning, the items were rewritten based on the suggestions. The items were analyzed by two experts based on their clarity, comprehensibility and relevancy. The first draft of the scale was conducted to 28 primary and subject matter teachers. As for the clarity of the items, 5 items were reconsidered due to the problems in the piloting process. After these items were rewritten again, the 42-item scale was ready for the reliability and validity analyses.

Findings

After the evaluation of KMO values and Bartlett test results of Pedagogical Values Scale, the factorability was confirmed with a Kaiser-Myer-Olkin (KMO) value and a significant Bartlett's Test of Sphericity [KMO: 0.971 $\chi^2=12939,275$, $sd = 820$, $p < .001$]. The construct validity of Pedagogical Values Scale was confirmed with exploratory factor analysis. A principal component analysis was examined without rotation, and a final four-factor structure whose eigenvalues are more than 1 in line with Kaiser-Guttman principle of Pedagogic Values Scale was obtained. These 4 factors explain 69.362% of the total variance. According to the communality of these 4 factors, the factor loadings fluctuate between 0.508 and 0.801. Considering the component matrix table, the first factor loading values of 42 items were 0.654 and above, and the loading value of one item (3rd item) was found to be 0.126. Before rotation, the first factor explains 58.387% of total variance. These results indicated that the scale has a general factor structure.

On the other hand, it is suggested that the factor structure of the scale should be defined by considering theoretical explanations and results of factor rotation with Kaiser-Guttman. According to the correlations between factors, varimax technique was applied, and the process went on with 35 items.

The construct validity was analyzed as 3-factor in line with the theoretical explanations. Based on these explanations, individual, social and relational values of Pedagogical Values Scale explained 32.977%, 19.327% and 16.194% respectively. After rotation, the factor of individual values consisted of 18 items, and the factor loadings of the items fluctuated between 0.547 and 0.757. The factor of social values consisted of 10 items, and the factor loadings of the items fluctuated between 0.481 and 0.727. The factor of relational values consisted of 7 items, and the factor loadings of the items fluctuated between 0.486 and 0.780. As a result of exploratory factor analysis, the scale consists of three factors as "individual, social and relational" values. These three factors accounts for 68.253% of total variance.

The internal consistency of the scale was found to be .982, and this indicates that the scale is highly reliable. Strong and high Cronbach's alpha reliabilities were calculated for each factor, as well. The internal consistencies of three factors were as follows: .957 for individual, .903 for social, and .866 for relational. The internal consistencies of six sub-dimensions of the scale were as follows: .968 for excellence, .897 for self-respect, .901 for service, .930 for justice, .916 for collaboration and .814 for respect.

Discussion

At the end of exploratory factor analysis, some items were removed from the analysis due to poor factor loadings and cross-loadings, and a 35-item scale was formed. The exploratory factor analysis of 35-item Pedagogical Values Scale (PVS) involves the factors of individual, social, and relational. These three factors explain 68.253% of total variance. The analysis indicated that the items in the scale come around the factors of individual, social, and relational significantly; however, some skewed distributions were also seen in terms of the theoretical framework. The items which were determined theoretically in different factors were formed under different factors. According to Cronbach's alpha coefficients and item total correlations, the reliability coefficients of the Pedagogical Values Scale were quite high.

To sum up, although there were some discrepancies between the analysis results of the scale and theoretical explanations, the Pedagogical Values Scale can be considered as a valid and reliable measurement tool in order to determine the pedagogical values of teachers.