



BÜEFAD

Cilt /Volume:6

Sayı/Issue:1

Şubat/February 2017

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Uluslararası Hakemli Dergi



ISSN 1308-7177

BARTIN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
International Refereed Journal

2017
6/1



BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

BARTIN UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

ISSN:1308-7177

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

Cilt/Volume: 6, Sayı/Issue: 1, Şubat/February 2017

Sahibi

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

Editör

Yrd. Doç. Dr. Sedat BALLYEMEZ

Editörler Kurulu (Yayın Kurulu)

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

Yabancı Dil Sorumlusu

Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN

Yayıma Hazırlık

Arş. Gör. Dr. Ömer KEMİKSİZ
Arş. Gör. Dr. Arzu ÇEVİK

Sekretarya

Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU

Teknik Sorumlular

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

İletişim

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

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

Owner

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

Editor

Asst. Prof. Sedat BALLYEMEZ

Editorial Board

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

Foreign Language Specialist

Asst. Prof. Ozge GUN

Preparing for Publication

RA. Omer KEMIKSIZ
RA. Arzu CEVIK

Secretary

RA. Hasan Basri KANSIZOGLU

Technical Assistants

Asst. Prof. Ramazan YILMAZ
RA. Baris CUKURBASİ

Contact

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

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

Kapak: Arş. Gör. Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Dizin / İndeks / Derleme Veri Tabanı

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

YAYIN DANIŞMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU - Ayşe ŞAHİNTÜRK - Kübra Elif BAĞRIYANIK		
2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi <i>Analysis and Evaluation of Science Course Curriculum Learning Outcomes of the Year 2013 According to the Revised Bloom Taxonomy</i>		1 - 15
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.267190		
Filiz İSNAÇ – C. Deha DOĞAN		
Lisansüstü Öğrencilerin Tez Önerisi Hazırlarken Zorlandıkları Kısımların İkili Karşılaştırma Yöntemi ile Ölçeklenmesi <i>Scaling the Sections that Graduate Students Have Difficulty in the Course of Writing Thesis Proposal with Pairwise Comparison Method</i>		16 - 28
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.263859		
Kevser TOZDUMAN YARALI – F. Abide GÜNGÖR AY TAR		
Okul Öncesi Sınıflarında Çocuğun Katılım Hakkının Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi <i>Investigate the Participation Rights of Children into the Preschool Classes through Teachers and Children Views</i>		29 - 47
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.263554		
Yasemin SAĞLAM KAYA		
Öğretmen Adaylarının Matematiksel Örnekleri Algılayışları Üzerine Bir Metafor Analizi <i>A Metaphor Analysis on Preservice Teachers' Conception of Mathematical Examples</i>		48 - 67
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.264020		
Mustafa Sami TOPÇU – Nejla ATABEY		
Sosyobilimsel Konu İçerikli Alan Gezilerinin İlköğretim Öğrencilerinin Argümantasyon Nitelikleri Üzerine Etkisi <i>The Effect of Socioscientific Issues Based Field Trips on Elementary School Students' Argumentation Quality</i>		68 - 84
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.263541		
Sultan Bilge KESKİNLİLİÇ KARA		
Üniversitelerde Unvan Ayrımcılığı <i>Title Based Discrimination in Universities</i>		85 - 101
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.266448		
Mustafa YAĞCI		
Tarih Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarıya, Öğrenilenlerin Kalıcılığına ve Bilgisayara Karşı Tutuma Etkisi <i>The Effect of Computer-Assisted Instruction on Achievement, Retention and Attitudes toward Computer in History Teaching</i>		102 - 113
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.263571		
Fahri TEMİZYÜREK - Arzu ÇEVİK		
5. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelini Metin Oluşturma Sürecinde Kullanma Becerileri <i>Skill of Using Writing Model Based on Mental Design in Forming Text Process</i>		114 - 138
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.281379		
Aylin BEYOĞLU - Melek AKYÜREK		
Resim Anasanat Atölye Dersi Öğrencilerinin Resimde Mekân Konusuna İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi <i>Evaluation of the Opinions of Painting Art Major Workshop Class Students on the Subject of Locale in Painting</i>		139 - 158
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.269454		

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Şefika Şule ERÇETİN – Aykut DURAK	
Ortaokullarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinin İşlenişi, Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri: Öğretmen Görüşleri	
<i>Processing, Problems and Solution Suggestions of Information Technologies and Software Course in Middle Schools: Teacher Opinions</i>	159 - 176
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.285744	
Gülay KARACA - Fahri TEMİZYÜREK	
Sevim Ak'ın Öykülerinin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi	
<i>The Research of Sevim Ak's Stories in Terms of Suitability for Child Principle</i>	177 - 195
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.263572	
Hasan IŞIK - Abdülcelil GÖK	
Türkiye'de Okutulan Tarih Ders Kitaplarındaki Araplarla İlgili Konulara Dair Öğrencilerin Görüşleri ve Arap Algısı	
<i>Students's Views on Subjects Related to Arabs in History Textbooks in Turkey and How They Perceive Arabs</i>	196 - 211
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.283349	
Ömer Faruk ÖZBEY – Erdoğan ŞAMA	
2012-2016 Arasındaki Yıllarda Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	
<i>Investigation Graduate Environmental Education in the Context of Theses Published between the Years 2012-2016</i>	212 - 226
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.263878	
Fatma ÜNAL - Sinem TARHAN - Eda ÇÜRÜKVELİOĞLU KÖKSAL	
Toplumsal Cinsiyet Algısını Yordamada Cinsiyet, Sınıf, Bölüm ve Toplumsal Cinsiyet Oluşumunun Rolü	
<i>The Role of Gender, Grade, Department and Socialization of Gender Norms in Predicting Perception of Gender</i>	227 - 236
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.287496	
Nuriye SEMERCİ – Cansu KALÇIK	
Televizyonda Yayınlanan Dizilerin Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmesine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	
<i>The Effect of Television Broadcasting Series on the Lifelong Learning of High School Students' Student Opinions</i>	237 - 262
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.280034	
Yener AKMAN	
Sosyal Sermaye ve Öğretmenlerin Okulları ile Özdeşleşmeleri İlişkisinde Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi	
<i>The Relationship between Social Capital and Teacher Identification with School: The Mediating Effect of Leader-Member Exchange</i>	263 - 281
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.281970	
Tanju DEVECİ - Nader AYISH	
Correlation between Critical Thinking and Lifelong Learning Skills of Freshman Students	
<i>Birinci Sınıf Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki</i>	282 - 303
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.291775	
Üzeyir ARI - Haki PEŞMAN - Oktay BAYKARA	
Sorgulamaya Dayalı Öğretimde Rehberlik Düzeyinin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgılarını İyileştirmedeki Etkisinin Bilimsel Süreç Becerileriyle Etkileşimi	
<i>Interaction of Effect upon Remediating Prospective Science Teachers' Misconceptions by Guidance Level in Inquiry Teaching with Science Process Skills</i>	304 - 321
Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.263895	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Necdet KONAN - O. Tayyar ÇELİK		
Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderliğine İlişkin Öğretmen Algısı <i>Teacher Perception on the Empowering Leadership of School Principals</i>		322 - 335
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.274186	
Nuriye SEMERCİ		
Pedagogical Formation Students' Dispositions toward Lateral Thinking <i>Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Yanal Düşünme Eğilimleri</i>		336 - 345
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.293271	
Sibel CEYLANER – Tuğba YANPAR YELKEN		
Ortaöğretim Öğrencilerinin, Dijital Oyunların İngilizce Kelime Öğrenimine Katkısına Yönelik Görüşleri <i>Views of Secondary School Students on the Contributions of Digital Games to Their Vocabulary Knowledge in English</i>		346 - 364
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.294983	
Aylin DEMİRLİ YILDIZ - Gökçe ÇOKAMAY - Müge ARTAR		
Romantic Relationship Satisfaction Levels of Female University Students in Turkey: Examining through Attachment Dimensions, Perceived Abuse in Relationship and Future Time Orientation of Relationship <i>Kadın Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki Doyumunun Bağlanma Boyutları, İlişkide Algıladıkları İstismar ve Gelecek Zaman Yönetimi Açısından İncelenmesi</i>		365 - 384
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.285018	
Murat KUL		
Analysis of Physical Education and Sports School Football Special Talent Examination via Rasch Model of Measurement: Bartın University Sample <i>Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Futbol Özel Yetenek Sınavının Rasch Ölçüm Modeli ile Analizi: Bartın Üniversitesi Örneği</i>		385 - 394
	Doi: http://dx.doi.org/10.14686/buefad.288162	

2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi

Seraceddin Levent ZORLUOĞLU, Arş.Gör. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, leventzorluoglu@artvin.edu.tr
Ayşe ŞAHİNTÜRK; Arş. Gör, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, shntrk@hotmail.com
Kübra Elif BAĞRIYANIK; Arş. Gör, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ekbagriyanik@artvin.edu.tr

Öz: Çalışmada, 2013 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre hangi düzeyde olduğu ve nasıl bir eğilim gösterdiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiş ve sınıflanması yapılmıştır.

Çalışma doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 2013 yılında yayınlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre nasıl bir eğilim gösterdiğini ortaya koymak amacıyla yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi yapılmıştır. Bu amaçla Fen Bilimleri Dersi Öğretim programında yer alan 330 kazanım incelenmiştir. Verilerin analizinde güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve güvenilirlik katsayısı .88 bulunduğundan analizin güvenilir olduğu düşünülmüştür. Analiz bulgularına göre bilgi boyutunda: en çok kavramsal bilgi düzeyinde kazanıma yer verildiği, en az ise üstbilişsel bilgi düzeyinde kazanıma yer verildiği; bilişsel süreç boyutunda: en çok anlama düzeyinde kazanıma, en az ise değerlendirme düzeyinde kazanıma yer verildiği belirlenmiştir. Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarında üst düzey bilişsel süreç boyutlara yeteri kadar yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilgi boyutu basamaklarında kazanımların homojen dağılım göstermediği ve öğrenci öğrenmelerini aktif kılıcı üst düzey bilgi boyutuyla ilgili kazanımlara ağırlık verilmediği sonucu çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Öğretim Programı, Kazanımlar, Program Değerlendirme, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

Analysis and Evaluation of Science Course Curriculum Learning Outcomes of the Year 2013 According to the Revised Bloom Taxonomy

Abstract: In this study, it is aimed to find out the learning outcome in science course curriculum that was started to applied in 2013, being at which level and how its tendency according to revised bloom taxonomy. For this purpose, the learning outcome in science course curriculum have been examined and classified on the basis of Revised Bloom Taxonomy.

The study has been conducted using the method of document analysis. The learning outcome of science course curriculum that have been analyzed according to revised Bloom Taxonomy with the aim of finding out the tendency of the learning outcome to the revised Bloom Taxonomy. For this purpose, the 330 learning outcome placing in the science course program have been examined. The Reliability computing has been made in the analysis of data and because the reliability co-efficient .88 it is considered that the analysis is reliable. According to the analysis results it has been defined that in knowledge dimension: the most learning outcome are given in the conceptual knowledge, the least learning outcomes are given in the metacognitive knowledge; in Cognitive processes dimension the most learning outcome are given at the level of understanding, the least learning outcome are given at the level of the evaluation. It has been found out that the senior cognitive process dimensions have not been taking place adequately in the learning outcome of science course curriculum. Furthermore, it has been induced that there has not been a homogenous distribution of the learning outcome at the cognitive dimension step and there has not been a focus on the learning outcome that are related to the senior cognitive dimension, activating e learnings of students.

Key Words: Science Course Curriculum, Learning Outcome, Program Evaluation, Revised Bloom Taxonomy.

1. GİRİŞ

Fen eğitimi, fen öğretim programında yer alan kazanımların öğrenciler tarafından tecrübe edilerek öğrenmelerini; öğrenci tarafından kazanılması gereken tutum ve becerileri, yetenekleri doğrultusunda kazandırmayı amaçlamaktadır (Çepni, 2006; Uslu ve Akgün, 2016). Bu sayede araştıran, sorgulayan, etkili kararlar veren, problem çözen, kendisine güvenen, işbirlikçi ortama dâhil olan, etkili iletişim kuran ve fen öğrenen bireyler yetişmektedir (MEB, 2006).

Eğitim programı, bir eğitim kurumunda milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesi için öğrenene yönelik tüm faaliyetleri kapsar (Demirel, 2011; Küçükahmet, 2009). Eğitim programında bu faaliyetler gerçekleştirilirken hedef- içerik- öğrenme/öğretmen süreci- değerlendirme öğeleri göz önüne alınır. Bu noktada eğitim kasıtlı bir kültürlenme olduğundan eğitim programlarının planlı olması kaçınılmazdır. Böylece öğrenme yaşantıları da eğitim programının en önemli boyutu konumuna gelmektedir (Demirel, 2011). Dolayısıyla öğrenmenin planlı, programlı ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi adına eğitim programı içerisinde yer alan öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretim programı, bir dersin öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinliklerinin, bireye okulda ya da okul dışında kazandırılması amacıyla oluşturulan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2015). Öğretim programları öğrenciye yönelik kazanımlardan oluşmaktadır. Kazanımlar ise öğretim programlarının belirli bir amaç doğrultusunda planlı bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Bu nedenle kazanımlar, programın içeriğinin düzenlenmesi, programın uygulanması ve değerlendirilmesine yardımcı olacak şekilde hazırlanmalıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral, 2014). Ayrıca kazanımların, hedeflenen bilgi ve becerileri yansıtır nitelikte olması gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Demirel, 2012; Tekin, 2009; Varış, 1996)

Öğretim programı kazanımlarının, uygulayıcılara yarar sağlaması ve kazanımların bilgi/beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Bloom (1956) tarafından sınıflandırılması yapılmıştır. Yapılan bu sınıflandırmada öğrencilerin zihinsel öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrenme düzeylerini arttırmak amaçlanmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bloom'un orijinal taksonomisinde bilişsel öğrenmeler; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme adı altında incelenmektedir (Krathwohl, 2002).

Öğrenme - öğretme süreçlerindeki gelişimlerin çağa ayak uydurabilmesi adına orijinal Bloom Taksonomisinde bazı düzenlemelere gitme ihtiyacı doğmuştur. Yenilenmiş taksonomide katı hiyerarşik sıralama esnetilmiş ve kategoriler birbiri ile daha çok bitişik hale getirilmiştir. Ayrıca yenilenmiş Bloom taksonomisindeki terimsel ve yapısal yenilikler öğretimin planlanma sürecini ve hedef yazmayı kolaylaştırmış hem de değerlendirme sürecinde performans değerlendirmeyi etkin kılmıştır (Tutkun, Demirtaş, Arslan, Gür-Erdoğan, 2015).

Bloom'un geliştirmiş olduğu taksonomide, kazanımların tek boyuttan incelenmesinin yetersiz kaldığı ve taksonominin karmaşık bir yapıda olduğu Anderson ve Krathwohl tarafından düşünülmüştür (Tutkun ve Okay, 2012; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Bu bağlamda kazanımlarla ilgili derinlemesine bilgi edinebilmemiz ve karmaşıklığı en aza indirgeyebilmek amacıyla kazanımları, bilgi ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki boyuttan aynı zamanda incelenmesinin daha yararlı olacağı düşünülmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Kazanımların iki boyuttan eş zamanlı incelenmesine yardımcı olan tablo taksonomi tablosu olarak adlandırılmaktadır (Tablo 1). Bu iki boyut birbiriyle ilişkili olup öğrenci, bilişsel süreç boyutunun herhangi bir aşamasında bilgi boyutundaki dört çeşit bilgiyi de kullanabilmektedir (Tutkun ve Okay, 2012). Taksonomi tablosunun yatay sütunlarını bilişsel

süreç boyutu basamakları, dikey sütunlarını ise bilgi boyutu basamakları oluşturmaktadır (Krathwohl, 2002). Bu taksonomi boyutlarından yararlanılarak yapılan sınıflandırma, öğretmenler için uygulama aşamasında, program geliştirme uzmanları için ise öğretimin planlanmasında ve değerlendirilmesinde kolaylıklar sağlamaktadır.

2. YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ BOYUTLARI

2.1. Bilgi Boyutu

Bilgi boyutu basamaklarında, uygulayıcılar “Öğrencilere öğretilmesi gerekenler nelerdir?” sorusuna cevap bulabilmektedirler. Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilgi boyutu basamakları (Anderson, 2005; Ayvaci ve Türkdöğen, 2010; Anderson ve Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002; Köğce, Aydın ve Yıldız, 2009; Wilson, 2014):

1. Olgusal bilgi: Herhangi bir konunun temelini oluşturan bilgileri anlama, kullanma ve ifade etme davranışlarını içerir. Öğrencilerin bilmek zorunda oldukları temel bilgilerdir.
2. Kavramsal bilgi: Bir yapı içinde bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin belirtildiği, kavramların nasıl ilişkilendirildiği ve kavramların bir arada işlevini nasıl gerçekleştirdiğiyle ilgili bilgidir.
3. İşlemsel bilgi: Herhangi bir işlem veya işin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bilgilerdir.
4. Üstbilişsel (farkındalık) bilgi: Biliş ile ilgili bilgidir. Öğrencinin kendi bilişleri ile ilgili bilgiler üzerinde denetim sağlayabildiği bilgilerdir.

2.2. Bilişsel Süreç Boyutu

Taksonominin bilişsel süreç boyutu, anlamlı öğrenmeyi amaçlayan yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Buna göre “Öğrenci derse nasıl aktif katılır?” ve “Öğrenci nasıl anlamlı öğrenir?” sorularına cevap aranarak öğrenilenlerin transferinin arttırılması amaçlanmaktadır.

Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel süreç boyutu basamakları (Anderson, 2005; Çepni ve Ayvaci, 2006; Krathwohl 2002):

1. Hatırlama: Bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesidir.
2. Anlama: Sözlü veya yazılı eğitim iletilerinin öğrenci tarafından yeniden yapılandırılarak kendi cümleleri ile ifade edilmesidir.
3. Uygulama: Bireyin öğrendiği bilgilerle ilgili problem çözmesi, uygulama ve alıştırmaya yapması işlemidir.
4. Çözümleme: Parça-bütün ve bütün-parça ilişkisinin nasıl olduğunu belirleme işlemidir.
5. Değerlendirme: Belirli ölçütlere göre yargıya ulaşma işlemidir.
6. Yaratma: Anlamlı ve işlevsel yeni bir ürün oluşturmak amacıyla parçaları birleştirme işlemidir.

2.3. Taksonomi Tablosu ve Kullanımı

Taksonomi tablosunu kullanan uygulayıcı, öğretim programlarında belirlenen kazanımları anlayabilecek, öğrenme ile ilgili soruları cevaplayabilecek, öğretimin nasıl yapılması gerektiği hakkında fikir sahibi olacak; öğrendiği varsayılan öğrencilerin nasıl değerlendirilmesi

gerektiğini belirleyecektir. Bunun sonucunda kazanımların, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme ile ne kadar uyumlu olduğu ve öğretim programının ne kadar kullanışlı olduğu hakkında fikir sahibi olacaktır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bümen, 2006; Krathwohl 2002).

Kazanımlar, fiil ifadesi ve ad ifadesi olan cümle yapısından oluşmaktadır. Bu nedenle kazanımın taksonomideki yerinin belirlenmesi için öncelikle kazanım cümlesinin incelenmesi gerekmektedir. Kazanım cümlesinin fiil ifadesi bilişsel süreç boyutu; ad ifadesi bilgi boyutu hakkında bize fikir verecektir. Fakat bazı kazanımların anlaşılır bir dille yazılmaması veya kazanımda birden çok fiil ifadesi ve ad ifadesinin bulunmasından dolayı kazanımların taksonomi tablosuna yerleştirilmesi zorlaşmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Birden fazla fiil ifadesi bulunan kazanımların boyutunun belirlenmesi için üst boyut olan fiil ifadesi seçilmelidir. Kazanım hem hatırlamayı hem de anlamayı ifade eden fiil içeriyorsa bir üst basamak olan anlama basamağı seçilmelidir; kazanım hem olgusal bilgisi hem de kavramsal bilgisi içeriyorsa bu durumda bir üst basamak olan kavramsal bilgi basamağı seçilerek kazanım boyutların kesiştiği yere yerleştirilmelidir (Anderson ve Krathwohl, 2010).

Ders öğretim programı kazanımı, bilgi boyutunun bulunduğu satır ile bilişsel süreç boyutunun bulunduğu sütunun kesişimi olan hücrede gösterilir (Amer, 2006; Anderson, 2005; Bekdemir ve Selim, 2008; Krathwohl 2002; Şahin, 2005). Örneğin, “Maddelerin; tanecikli, boşluklu ve hareketli yapıda olduğunu kavrar.” kazanım maddesindeki “Maddelerin; tanecikli, boşluklu ve hareketli yapıda” ad ifadesinde, bazı kavramların terminolojik bilgisi verileceğinden bilgi boyutundaki olgusal bilgiye girdiği düşünülmektedir. “kavrar” fiil ifadesi, bilimsel süreç boyutunda anlama sürecini oluşturan özetleme, tanımlama, açıklama ve yorumlama gibi kavram özellikleri içerdiğinden anlama boyutuna girdiği düşünülmektedir. Elde edilen bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu taksonomi tablosundaki sütunların kesiştiği hücre olan A2 hücresine yerleştirilir.

4

Tablo 1.
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Tablosu

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma
Bilgi Boyutu						
A. Olgusal Bilgisi						
B. Kavramsal Bilgisi						
C. İşlemsel Bilgisi						
D. Üst bilişsel Bilgi						

Çalışmada, Fen Bilimleri Öğretim Programının Bloom’un yenilenmiş taksonomisine uygunluğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Fen Bilimleri Öğretim Programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi kazanımların hangi bilgi çeşidine ve bilişsel sürece katkı sağladığını ortaya çıkarması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bundan sonra Fen Bilimleri Öğretim Programının değerlendirmesini yapacaklara veri sağlaması, öğretmenler tarafından daha etkili fen öğretiminin gerçekleştirilmesi ve öğretim sonunda öğretmenlerin öğretimi etkili bir şekilde değerlendirmeleri açısından da önem taşımaktadır.

Alanyazında Fen Bilimleri dersi öğretim programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ile ilgili çalışma bulunmamaktadır (Arseven, Şimşek ve Güden, 2016; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Gezer, Şahin, Sünkür ve Öner, 2014; Tanık ve Saraçoğlu, 2011). Bu anlamda yapılan çalışmanın alanyazındaki bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Çalışmada “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışmanın alt problemleri:

1- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutunda homojen bir dağılım göstermekte midir?

2- Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda homojen bir dağılım göstermekte midir?

3. YÖNTEM

Çalışmanın yöntemi doküman incelemesidir. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesi özellikle doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Çalışmada 2013 yılında yayınlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3-8. sınıflar) kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre nasıl bir eğilim gösterdiğini ortaya koymak amacıyla yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi yapılmıştır. Bu amaçla programda yer alan 330 kazanım incelenmiştir.

Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının incelenmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama, yenilenmiş Bloom taksonomisi boyutlarında ortak bir görüş belirleyebilmek amacıyla 6. sınıf “Işık ve Ses”, 7. sınıf “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ve 8. sınıf “İnsanda Üreme, Büyüme ve Gelişme” ünite kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisi boyutlarından hangi basamağa gireceği bir kimya eğitimi uzmanı ve iki fen eğitim uzmanı tarafından ortak olarak belirlenmiş ve bu belirleme işlemi sonucunda ortak bir yargıya varılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte öncelikle uzman olan araştırmacılar yukarıda belirtilen kazanımların sınıflandırmasını yapabilmek için ‘Taksonomi Tablosu ve Kullanımı’ bölümünde yer alan bilgiler doğrultusunda kazanımların fiil ifadeleri ve ad ifadelerini belirlemişlerdir. Daha sonra fiil ifadesinin hangi Bilişsel Süreç Boyutuna yerleştirileceği, ad ifadesinin hangi Bilgi Boyutuna yerleştirileceği belirlenmiştir. Belirleme işleminde uzmanlar kazanımın hangi boyuta gireceği ile ilgili düşünceleri sunmuşlar ve bu görüşlerde boyutla ilgili görüş birliği var ise o boyut seçilmiştir. Fakat görüş birliği olmadığı durumlarda, yani üç kişiden en az biri farklı bir boyut belirlediği durumda uzmanlar neden bu boyutu seçtiğini söylemiş ve kazanım üzerinde düşünülerek görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Görüş birliği sağlanmadığı durumlarda ise üç uzmandan ikisinin seçtiği boyut kazanımın Bilgi/Bilişsel Süreç Boyutu olarak belirlenmiştir.

İkinci aşamada ise 3-8. sınıfların ünite kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisinde hangi boyutlara yerleşeceği bir kimya eğitimi uzmanı ve iki fen eğitim uzmanı tarafından ayrı ayrı belirlenmiştir. Son aşamada ise yapılan çözümlenmeler üç uzmanın bir araya gelmesi ile her bir kazanımın analizinin kontrolü sağlanmıştır. Bu sayede araştırmacılar arası görüş birliği ve ayrılığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak Miles ve Huberman (1994)’ün belirlemiş olduğu “Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” güvenilirlik katsayısı formülü “görüş birliğine varılan kazanım sayısı/ toplam kazanım sayısı” şeklinde revize edilerek çalışmanın güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve güvenilirlik katsayısı .88 bulunduğundan kazanımların analizinin güvenilir olduğu düşünülmektedir.

3.1. Verilerin Analizi

Çalışmada kazanımların taksonomi tablosundaki yerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından her bir kazanımın ad ve fiil ifadeleri belirlenerek (Krathwohl 2002), kazanımların bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutunda hangi basamağa girdiği tespit edilmiştir. Daha sonra kazanımın Taksonomi tablosundaki yeri belirlenmiştir. Örnek kazanım analizi: 3.1.1.1. “Duyu organlarını tanıır.” kazanımının taksonomi tablosunda hangi hücreye girdiğini belirlemek amacı ile “Duyu organlarını” ad ifadesi ve “tanır” fiil ifadesine ayrılmıştır. Ad ifadesi temel kavramlar içerdiğinden olgusal bilgide yer almakta iken fiil ifadesi hatırlama düzeyinde olduğundan A1 hücresine yerleştirilmiştir.

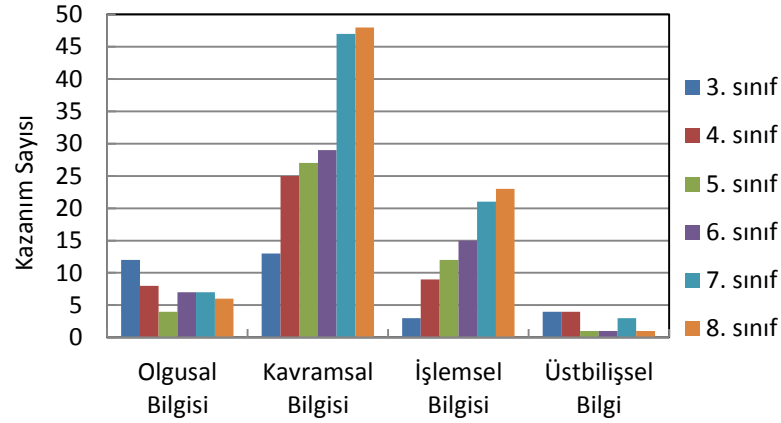
Yapılan bu analize benzer olarak çalışmada yer alan analiz düzeyleriyle ilişkili kazanım analiz örnekleri verilecektir: 6.3.1.1 “Maddelerin; tanecikli, boşluklu ve hareketli yapıda olduğunu kavrar.” kazanımında “Maddelerin; tanecikli, boşluklu ve hareketli yapıda” ad ifadesi olgusal bilgi düzeyindedir. “kavrar” fiil ifadesi anlama düzeyinde olduğundan dolayı ilgili kazanım A2 hücresine yerleştirilmiştir. 5.4.2.1 “Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır ve örnekler verir.” kazanımında ise “Maddeleri, ışığı geçirme durumları” ad ifadesi kavramsal bilgi iken “sınıflandırır ve örnekler verir” fiil ifadesi hatırlama düzeyindedir. Bu nedenle kazanım B1 hücresine yerleştirilmiştir. 4.4.5.2 “Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar.” kazanımının ad ifadesi “Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini” kavramsal bilgi iken fiil ifadesi “açıklar” anlama düzeyinde olduğundan B2 hücresine yerleştirilmiştir. 7.1.3.2 “İç salgı bezlerinin vücuttaki yerlerini model üzerinde gösterir ve görevlerini açıklar.” kazanımında ise “İç salgı bezlerinin vücuttaki yerlerini” ad ifadesi kavramsal bilgi düzeyinde iken “model üzerinde gösterir ve görevlerini açıklar” fiil ifadesi uygulama düzeyinde olduğundan B3 hücresine yerleştirilmiştir. 7.7.1.3 “Yıldızlar ile gezegenleri karşılaştırır.” kazanımında “Yıldızlar ile gezegenleri” ad ifadesi kavramsal bilgi düzeyinde yer almakta iken “karşılaştırır” fiil ifadesi çözümlenme basamağında yer aldığından kazanım B4 hücresinde yer almaktadır. 7.2.4.1 “Kinetik ve potansiyel enerji türlerinin birbirine dönüştüğünü örneklerle açıklar ve enerjinin korunduğu sonucunu çıkarır.” kazanımının ad ifadesi kavramsal bilgi iken fiil ifadesi değerlendirme düzeyinde olduğundan B5 hücresine yerleştirilmiştir.

8.3.6.3 “Kimya endüstrisinde meslek dallarını araştırır ve gelecekteki yeni meslek alanlarının neler olabileceği hakkında tahminlerde bulunur.” kazanımının “Kimya endüstrisinde meslek dallarını ve gelecekteki yeni meslek alanlarının neler olabileceği” isim ifade bilimsel süreç becerileri gerektiğinden işlemsel bilgi düzeyinde, “araştırır tahminlerde bulunur” fiil ifadesi ise uygulama ve anlama düzeyindedir. Fakat bir üst bilişsel süreç becerisi belirlenmesi gerektiğinden uygulama düzeyi belirlenmiş ve kazanım C3 hücresine yerleştirilmiştir. 7.6.1.2 “Ampullerin seri ve paralel bağlandığı durumlardaki parlaklık farklılıklarını devre üzerinde gözlemler ve sonucu yorumlar.” kazanımının ad ifadesi “Ampullerin seri ve paralel bağlandığı durumlardaki parlaklık farklılıklarını” işlemsel bilgi düzeyinde, “devre üzerinde gözlemler ve sonucu yorumlar.” fiil ifadesi ise uygulama ve çözümlenme düzeyindedir. Fakat daha detaylı olan bir üst basamağın seçilmesi gerektiğinden çözümlenme düzeyi olduğu belirlenmiş ve C4 hücresine yerleştirilmiştir.

4.1.4.3 “Egzersiz yapmanın vücut sağlığı açısından önemini fark eder.” kazanımının “egzersiz yapmanın vücut sağlığı açısından önemini” ad ifadesi farkındalık gerektiğinden üst bilişsel bilgi düzeyindedir. “fark eder” fiil ifadesi anlama düzeyine girdiğinden kazanım D2 hücresine yerleştirilmiştir. 7.3.5.4 “Yakın çevresinde atık kontrolü sorumluluğunu geliştirir.” kazanımının “Yakın çevresinde atık kontrolü sorumluluğunu” ad ifadesi farkındalık gerektirdiğinden üst bilişsel bilgi düzeyinde, “geliştirir” fiil ifadesi ise yaratma düzeyinde olduğundan D6 düzeyine yerleştirilmiştir.

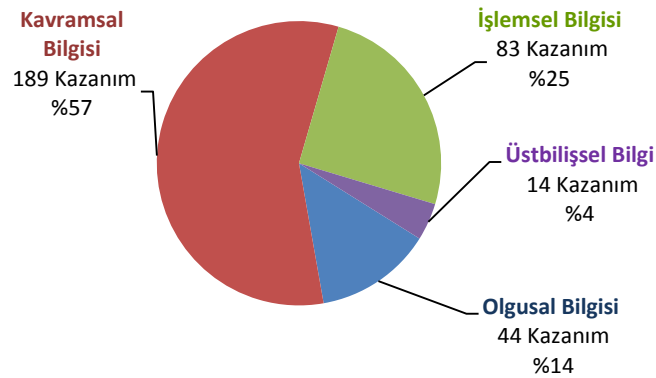
3. BULGULAR

Bu çalışmada, Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan 330 kazanım yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenerek, kazanımların taksonomisindeki yeri belirlenmiştir. Buna göre yenilenmiş Bloom taksonomisinde yer alan boyutlar ve alt boyutlara göre dağılımın nasıl gerçekleştiğinin daha iyi görülmesi amacıyla farklı grafikler sunulmuştur.



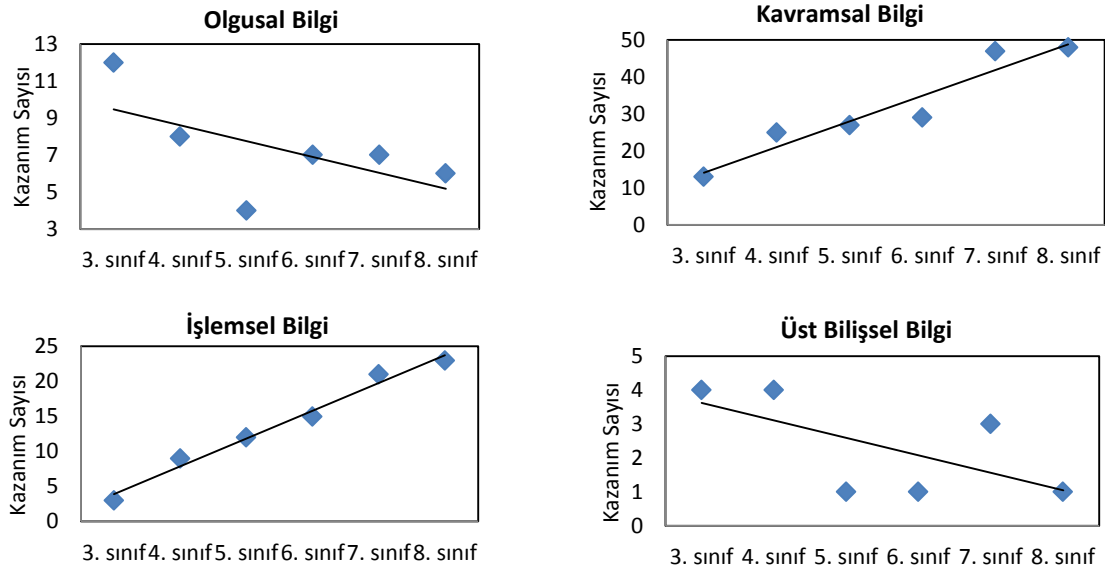
Şekil 1. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının bilgi boyutu alt basamaklarına göre dağılımı

Şekil 1’de yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi boyutu alt basamaklarına göre Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların analizi yapılmıştır. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında en az üst bilişsel bilgiye yönelik kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir (Şekil 1). En çok yer verilen bilgi türü ise kavramsal bilgidir. Genel olarak Şekil 1’e bakıldığında kazanımların bilgi boyutlarına homojen olarak dağılmadığı görülmektedir. Şekil 2 ise bu durumunu oransal olarak desteklemektedir. Ayrıca Şekil 1’deki gibi olgusal bilgi düzeyindeki kazanımların üst sınıflara geçildikçe sayısının azalması ve işlemsel bilgi düzeyindeki, kazanım sayısında artışın olması (Anderson ve Krathwohl, 2001) gerekmektedir.



Şekil 2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının bilgi boyutu alt basamaklarının yüzde dağılımı

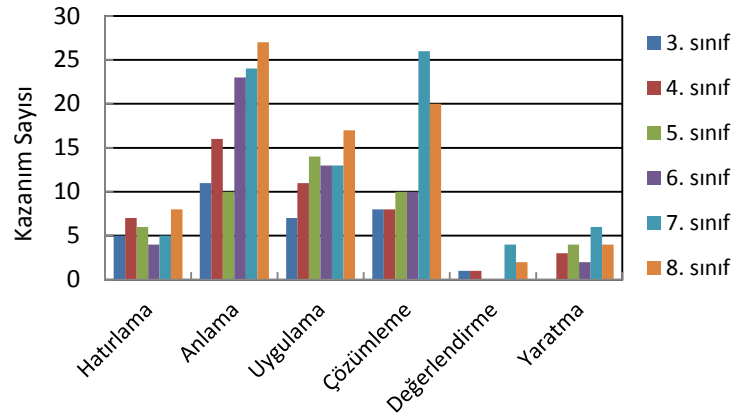
Şekil 2’ye göre kazanımların %57’si kavramsal bilgisi (189 kazanım), %25’i işlemsel bilgisi (83 kazanım), %14’ü olgusal bilgi (44 kazanım) ve %4’ü üst bilişsel bilgi (14 kazanım) düzeyindedir.



Şekil 3. Kazanımların bilgi boyutlarına ve sınıflara göre dağılımı

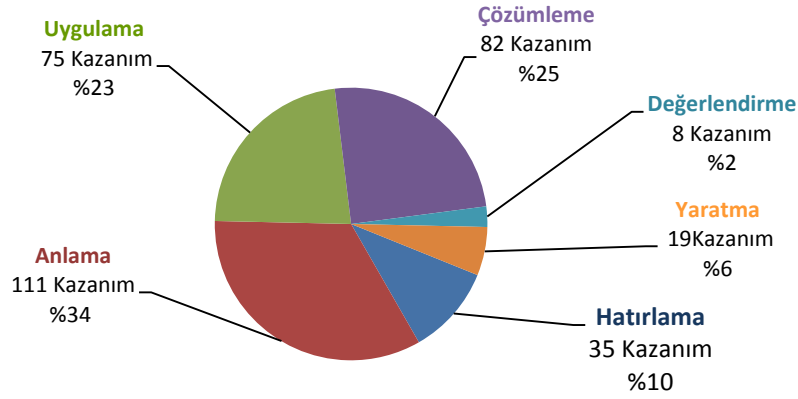
Kazanımların her bir bilgi boyutundaki dağılımları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde Şekil 3 elde edilmiştir. Şekil 3'e bakıldığında kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyindeki kazanımlar pozitif eğilim göstererek üst sınıflara geçildikçe ilgili kazanım sayısı artmaktadır. Olgusal ve üst bilişsel bilgi düzeyindeki kazanımların sayısında ise üst sınıflara geçildikçe azalma olduğundan negatif eğilim göstermiştir. Hâlbuki üst sınıflara geçildikçe kazanımların büyük bir bölümünün üst bilişsel bilgi düzeyinde ya da üst bilişsel bilgi düzeyine yakın bilgi boyutlarından olması (Anderson ve Krathwohl, 2001) ve olgusal bilgi ile ilgili kazanımların sayısının azalması gerekmektedir. Şekil 3'te bulunan grafikler üst bilişsel bilgi düzeyi ile ilgili bu durumu geçerli kılmazken olgusal bilgi düzeyi ile ilgili durumu geçerli kılmaktadır.

8



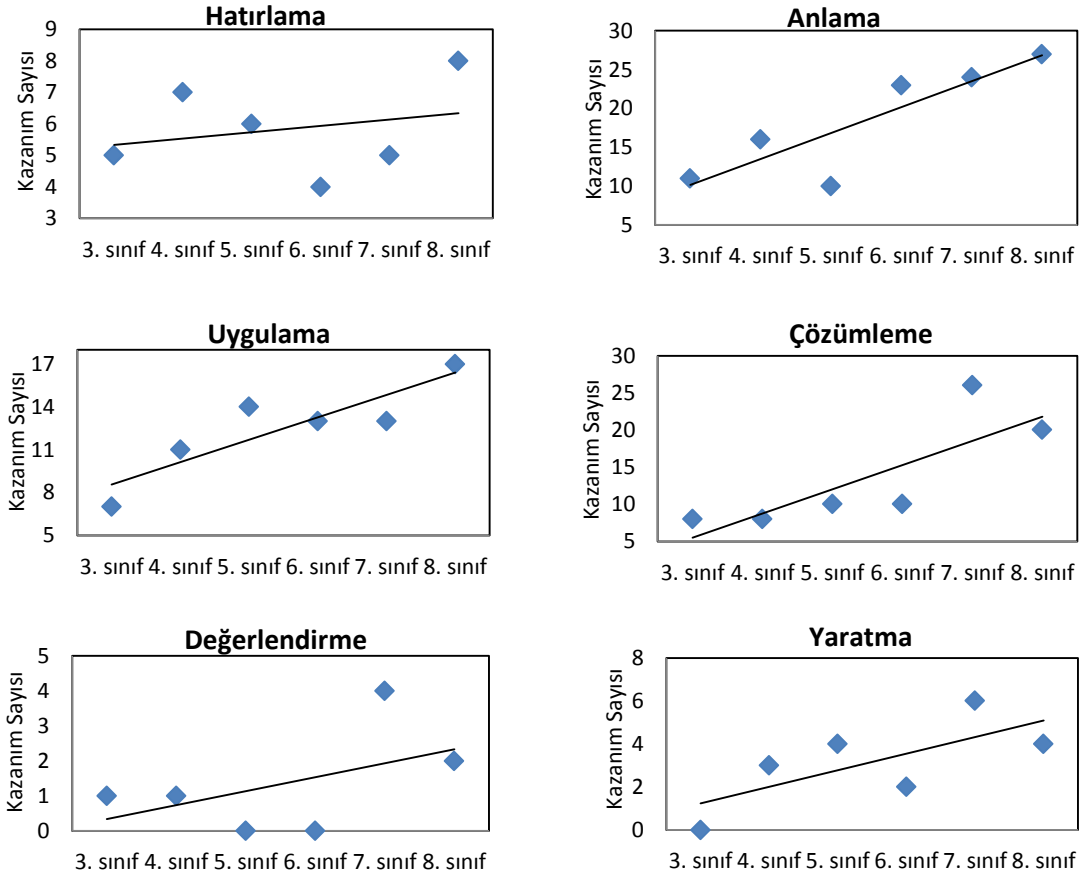
Şekil 4. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına göre dağılımı

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre analiz grafikleri Şekil 4'te verilmiştir. Buna göre programda anlama düzeyindeki kazanımlara ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Şekil 4 genel olarak değerlendirildiğinde değerlendirme ve yaratma düzeylerinde daha az kazanıma verildiği görülmektedir.



Şekil 5. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının bilişsel süreç boyutu alt basamaklarının yüzde dağılımı

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının %34'ü anlama (111 kazanım), %25'i çözümlenme (82 kazanım), %23'ü uygulama (75 kazanım), %10'u hatırlama (35 kazanım), %6'sı yaratma (19 kazanım) ve %2'si değerlendirme (8 kazanım) düzeyindedir (Şekil 5). Analiz sonuçlarına göre program kazanımlarının %90'ını anlama ve üstü düzeydeki kazanımlar oluşturmaktadır.



Şekil 6. Kazanımların Bilişsel Süreç Boyutlarına ve Sınıflara Göre Dağılımı

Şekil 6'da her bir bilişsel süreç boyut basamaklarında eğimin pozitif olduğu görülmektedir. Fakat hatırlama düzeyindeki kazanımların üst sınıflara gidildikçe etkisini

ytirmekte olduğu (Anderson ve Krathwohl, 2001), anlama düzeyindeki kazanımların ise üst sınıflara doğru etkisini yitirmesi gerekirken daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma düzeyindeki kazanımların son sınıflara doğru gidildikçe sınıf düzeylerine göre etkisinin artması beklenir. Şekil 6 bu basamakların her ne kadar etkisinin arttığını gösterse de Şekil 4 bu basamaklarla ilgili kazanımların yetersiz olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.

Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu						Toplam
	1.Hatırlama	2. Anlama	3.Uygulama	4. Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma	
A.Olgusal Bilgisi	26	14	2	2	0	0	44
B.Kavramsal Bilgisi	6	86	36	49	6	6	189
C.İşlemsel Bilgisi	0	11	31	30	1	10	83
D.Üstbilişsel Bilgi	0	3	5	3	0	3	14
Toplam	32	114	74	84	7	19	330

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan 330 kazanımın yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz sonuçları taksonomi tablosuna (Tablo 2) yerleştirilmiştir. Tablo 2, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının genel eğilimi hakkında bilgi vermektedir. Tablo 2 ve Şekil 1-6 öğretmenlere, öğrencilere öğretilecek konuların bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının alt boyutlarından en az hangisine göre dersin işlenmesi gerektiği hakkında bilgi verecektir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan analizin sonuçlarına göre Fen Bilimleri Öğretim Programında, bilgi boyutu basamaklarından daha çok kavramsal bilgiye yönelik kazanımlar yer alırken en az üst bilişsel bilgiye yer verilmiştir (Şekil 2).

Programın bilişsel süreç boyutuna göre analizinde, en çok anlama basamağı düzeyinde, en az ise değerlendirme düzeyinde kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir (Şekil 5). Anderson ve Krathwohl (2001), genellikle bir programda yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutu basamaklarından hatırlama, anlama ve uygulamaya basamaklarına daha çok yer verildiğini, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ise çok az yer verildiğini belirtmektedirler. Etkili bir öğretim programı için kazanımlar en az anlama düzeyinde olmalıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu durum programda yer alan kazanımların daha çok anlama düzeyinde olması gerektiği anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının anlama düzeyi ağırlıklı hazırlandığı ve üst düzey bilişsel süreç boyutlarına ise yeteri kadar yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

Mayer (2002), öğrenilen bilgilerin transferi için uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarıyla ilgili öğretim kazanımlarına yer verilerek anlamlı öğrenmenin gerçekleşebileceğini söylemektedir. Şekil 4-5 incelendiğinde mevcut programdaki, Mayer (2002)'in belirtmiş olduğu bilişsel süreç becerileriyle ilgili kazanımlar genel kazanımların

%56'sını oluşturmaktadır. Bu durum Fen Bilimleri Öğretim Programının anlamlı öğrenmede yeterli olduğunu göstermektedir. Fakat program analizlerinde genel durumu sağlıklı değerlendirmek amacı ile sınıf düzeyleri veya ünite düzeylerine bakmak gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2010). Tablo 4 ve Tablo 6 sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı incelendiğinde uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının her biri ile ilgili kazanımlara anlama basamağından daha az yer verildiği görülmektedir. Bu durum sınıf düzeyi olarak programın anlamlı öğrenme sağlamada yetersiz kalacağını düşündürmektedir.

Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kazanması için üst düzey bilişsel boyutlara yönelik kazanımların ve etkinliklerin sunulması gerekmektedir (Aydın ve Yılmaz 2010; Senemoğlu, 2001; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Yapılan çalışmada öğrenci öğrenmelerini arttıracak üst düzey bilişsel süreçler yer almakta olduğu fakat daha çok çözümlenme basamağına yer verildiği, değerlendirme ve yaratma basamağına daha az yer verildiği belirlenmiştir (Şekil 5). Bu durum ise öğrencinin yaratıcılığını ve çıkarım yapmasını arttıracak kazanımlara programda yeteri kadar yer verilmediğini göstermektedir.

Sınıf düzeyinde incelenen kazanımların bilişsel süreç boyutunun üst basamaklarına yönelik kazanımların son sınıfa doğru arttığı (Şekil 3 ve Şekil 6), fakat Şekil 4 incelendiğinde son sınıfa doğru gidildikçe bilişsel süreç boyutunun son basamaklarına yönelik kazanımlardan daha çok anlama basamağına yönelik kazanımlar olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bilgi boyutunun üst basamaklarından işlemsel bilgiye yönelik kazanımlar üst sınıflara doğru artış gösterirken üst bilişsel bilgiye yönelik kazanımların sayısı azalmaktadır. Sınıf düzeyleri bakımından ilk sınıflarda boyutun ilk basamaklarının, son sınıflara doğru ise son basamaklardaki boyutlarının ön plana çıkması gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu sonuç, program yapılırken Anderson ve Krathwohl'un bu düşüncesine dikkate edilmediğini ya da konu içeriklerini yönlendirecek kazanımların bu duruma uygun olmadığını düşündürmektedir.

Etkili öğrenme için kazanımların, bilgi boyutu basamaklarında konu alanları ve sınıf düzeyleri için farklılık göstermesi gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Çalışmaya genel olarak bakıldığında program kazanımlarının farklı bilgi boyutu basamaklarına dağıldığı, bu nedenle programın etkili öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğrenciler öğrenim sürecinde, bilişsel seviyesi düşük kazanımlar ve sorularla karşılaşması halinde basit düzeyde düşünmeye; bilişsel seviyesi yüksek kazanımlar ve sorularla karşılaştıklarında ise daha fazla zihinsel faaliyet sergilemeye yönelir ki, bu durum öğrencileri daha yaratıcı ve sorgulayıcı olmaya zorlamaktadır (Çepni, Ayvaci ve Keleş, 2001). Bu yüzden Fen Bilimleri Dersi Öğretim programının revize edilmesi durumunda, öğrencilerin daha fazla zihinsel faaliyetlerde bulunmalarını sağlamak amacı ile Eroğlu ve Kuzu (2014)'ünde çalışmalarında belirttiği gibi üst düzey bilgi ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına ağırlık verilmesi öğrenmeleri aktif kılacaktır.

Öğretimin amacı, öğrenilenlerin transferini arttırmaktır. Transferin artırılması hatırlama ve anlama basamağından çok yaratma basamağına kadar uzanmaktadır. Öğretim programları genellikle anlama düzeyinde hazırlandığından bilgi transferinde yetersiz kalmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Aynı durum Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının kazanımları için de geçerlidir. Bilgi transferlerini arttırmak ve aktif düşünen, öğrendiğini kullanan ve yeni bilgiler üreten bireylerin yetişmesine katkı sağlamak amacı ile Fen Bilimleri Öğretim Programı hazırlanırken son sınıflara doğru üst bilişsel süreç basamaklarını içeren kazanımlara yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca SOLO, Fink ve Dettmer gibi farklı bilişsel alan taksonomilerine göre fen öğretim programı incelenerek farklı bakış açıları edinilebilir.

Daha sonraki çalışmalarda ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarındaki farklı derslerin öğretim programları da yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenerek genel bir durum

ortaya konulabilir. Ayrıca Türkiye'deki Fen Öğretim Programının Dünyadaki yerini görebilmek amacıyla farklı ülkelerin de fen öğretim programları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Amer, A. (2006). Reflections of Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(8), 213-230.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2010). (Çeviren: D.A. Özçelik). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama (Kısaltılmış basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Education Evaluation, 31*, 102-113.
- Arseven, A., Şimşek, U., & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 40*(1), 243-258.
- Aydın, N., Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 57-68.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- 12 Bekdemir, M., Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 185-196.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.
- Bümen, T. N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 31* (142), 3-14.
- Çepni, S. (2006). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları. S. Çepni (Ed.), *kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* içinde (ss.2-22). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çepni, S., & Ayyacı, H. Ş. (2006). Fen ve teknoloji eğitiminde ölçme ve değerlendirme. S. Çepni (Ed.), *kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* içinde (ss.229-248). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education, 1*(1), 72-80.
- Gezer, M., Şahin, İ. F., Sünkür, M. Ö., Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 433-455.

- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mayer, R.E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226-232.
- Miles, M. B. & . Huberman A.M (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: Sage Publications
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Fen ve teknoloji öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi
- Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(4), 235-246.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Tutkun, Ö.F., Demirtaş, Z., Arslan, S., Gür-Erdoğan, D. (2015). Revize Bloom taksonomisinin genel yapısı: Gereçekler ve değişiklikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32(3), 57-62.
- Uslu, S., & Akgün, A. (2016). İlköğretim II. kademede fen ve teknoloji öğretiminde çalışma yapraklarının akademik başarı üzerine etkisinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 157-168.
- Wilson, L. O. (2014), "Anderson and Krathwohl-Bloom's Taxonomy Revised: Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy", Erişim tarihi: 13 Mayıs 2015, <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A. & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necetibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 260-279.

SUMMARY

Learning outcomes in science teaching curriculum aim to help students learn by experienty and gain necessary attitudes and skills based on their talents (Çepni, 2006; Uslu ve Akgün, 2016).

Science curriculum is composed of learning outcomes. Learning outcomes are prepared to help organisation, administration and evaluation of learning content (Anderson ve Krathwohl, 2001; Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral, 2014). Therefore, learning outcomes are investigated considering two dimensions to reduce misunderstandings about them, and have knowledge in depth.

In the revised taxonomy, knowledge is based on of these four cognitive processes: factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge and metacognitive knowledge. To remember, understand, apply, analyze and evaluate is included in the cognitive process domain categories.

In this study, it is aimed to find out the learning outcomes in science course curriculum that was initiated to apply in 2013, focusing on level and tendency according to revised Bloom Taxonomy. For this purpose, the learning outcomes in science course curriculum have been examined and classified on the basis of Revised Bloom Taxonomy. This study aimed to find out an answer to the question "What are the learning outcomes of science curriculum as compared to the resived Bloom Taxonomy?"

Sub-problems of the study:

1. To what extent do learning outcomes of science teaching curriculum have homogen distribution at the stage of knowledge of revised Bloom Taxonomy?
2. To what extent do learning outcomes of science teaching curriculum have homogen distribution in the dimension of cognitive process of the revised Bloom Taxonomy?

This is a document analysis study. Document analysis reviews paper or electronic documents or it is used to evaluate (Bowen, 2009). Document analysis can be used as any of qualitative methods as a complement or an independent method (Bowen, 2009). In this study, the analysis of the 330 learning outcomes of science course curriculum published is performed. This analysis of the outcomes is performed in three stages.

In the first stage, to be able to reach a joint judgement on the dimensions of the revised Bloom Taxonomy, a chemistry education specialist and two science education specialists examined the learning outcomes of the units of 'light and sound' for grade 6, 'structure and properties of substance' for grade 7, and 'human fertility, growth and development' for grade 8 and tried to placed them on the dimensions of the revised Bloom Taxonomy. In the learning outcomes targeted were shared by researchers taking the joint judgement reached during the first stage into consideration. In the last stage, randomly selected samples of the analysis were checked and consensus and divergence among researchers' analyses were determined to assign the reliability of the study. The reliability coefficient was calculated as .88. The analysis is expected to be reliable because it is greater than .70.

Researchers investigated the learning outcomes by determining actions of them and it was determined that which stage of the learning outcomes fall into at the dimensions of knowledge and cognitive process (Krathwohl, 2002), then place of the learning outcome was found from the Taxonomy. Example analysis of learning outcomes: 3.1.1.1 'to know sense organs'. This learning outcome was divided into 'sense organs' as object and "know" as verb. The statement of verb was inserted into A1 cell, while the statement of object is at the phenomenological knowledge due to the fact that it includes basic concepts.

The analysis results showed distribution of the learning outcomes in the knowledge domain are metacognitive (%4), factual (%14), procedural (%25) and conceptual (%57). The distribution of learning outcomes in cognitive process domain are evaluate (%2), create (%6), remember (%10), apply (%23), analyze (%25) and understand (%34).

According to the analysis results it has been defined that in the knowledge dimension: the most learning outcomes are given in the conceptual knowledge, at least learning outcomes are given in the metacognitive knowledge; in cognitive processes dimension the most learning outcomes are given at the level of understand, at least learning outcomes are given at the level of the evaluation stage. It has

been found out that the senior metacognitive process dimensions have not been taking place adequately in the learning outcomes of science course curriculum. Furthermore, it has been induced that there has not been a homogenous distribution of the learning outcomes at the metacognitive dimension step and there has not been a focus on the learning outcomes that are related to the senior cognitive dimension, and activating a learnings of students.

Lisansüstü Öğrencilerin Tez Önerisi Hazırlarken Zorlandıkları Kısımların İkili Karşılaştırma Yöntemi ile Ölçeklenmesi

Filiz İSNAÇ, Milli Eğitim Bakanlığı, filiz.temel30@gmail.com

C. Deha DOĞAN, Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, dehadogan@gmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı lisansüstü öğrencilerinin bir tez önerisi hazırlarken hangi bölümlerde daha çok zorlandıklarını ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklemektir. Çalışma, 2015-2016 Eğitim- Öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören; bir ders kapsamında en az bir tez önerisi yazmış olan bilimsel hazırlık, yüksek lisans ve doktora öğrencileri arasından seçilmiş 102 kişi ile gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Örneklemin belirlenmesinde uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Tez Önerisi İkili Karşılaştırma Formu" ile toplanmıştır. Toplanan veriler Thurstone'nin Karşılaştırmalı Yargılar Kanunu'nun V. Hal denklemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre lisansüstü öğrencilerinin tez önerisi yazarken en çok zorluk yaşadığı bölümün problem durumu olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla veriler ve çözümlenmesi, araştırmanın önemi, veriler ve toplanması, araştırma modeli, amaç ve alt amaçlar, evren ve örneklem, varsayımlar ve sınırlılıklar takip etmiştir. Araştırmadan elde edilen bilgilere göre lisansüstü düzeyde verilen araştırma yöntemleri ders içeriklerinin öğrencilerin zorluk yaşadığı boyutlara ağırlık verecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: ölçekleme, ikili karşılaştırma yöntemi, v. hal denklemi, tez önerisi, lisansüstü öğrenci

Scaling the Sections that Graduate Students Have Difficulty in the Course of Writing Thesis Proposal with Pairwise Comparison Method

Abstract: The aim of this study is to scale the parts that graduate students had difficulties while writing a thesis proposal based on their judgement with paired comparison method. The study was conducted with 102 graduate students in Ankara, Hacettepe and Mersin University Faculty of Education in 2015-2016 academic year. Convenient sampling method was used in the study. Data was collected through "Paired Comparison Form" which was prepared by the researchers. The collected data were analyzed using the fifth conditional equation of Thurstone's law of comparative judgement. According to the results of the study, the part which graduate students have the most difficulties while writing thesis proposal is "problem situation". This is followed by "data and analysis", "importance of the research", "data and collection", "research model", "aims and sub-aims of the study", "universe and sampling", "hypothesis" and "limitations" parts. It is advised that content of the research methodology courses in graduate levels should be revised according to the parts that the students have more difficulties.

Key Words: paired comparison method, scaling, fifth conditional equation, thesis proposal, graduate student

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun kendisini ve doğayı anlama çabaları bilimin gelişmesini sağlamıştır. Bilim, bilimsel yöntemi kullanarak bilgi üretme işi olarak tanımlanabilir. Gündelik yaşamda karşılaştığımız problemlere çözüm bulabilmek için deneyimlerimiz, bireysel gözlemlerimiz otorite kabul ettiğimiz kişilerin önerileri gibi çeşitli bilgi kaynaklarından elde ettiğimiz bilgiler kullanılmaktadır. Bilimsel bilgiyi bu bilgilerden ayıran özellikler arasında; bilimsel bilginin kanıta dayalı, nesnel, kümülatif, ispatlanabilir, tekrarlanabilir, ölçülebilir ve sistematik olması sayılabilir. Bilimsel bilginin üretilmesi, diğer bir anlatımla bilimsel araştırma süreci araştırma yöntemleri alanının ve bu alandaki yeterliliklerin temel içeriğini oluşturmaktadır (Tavşancıl ve diğerleri, 2010).

Bilimsel bilgi üretme işini amaç edinen araştırma süreci, problemlere geçerli ve güvenilir çözümler bulabilmek amacıyla, planlı ve programlı olarak, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması ve rapor edilmesi süreci olarak tanımlanmıştır (Mouly, 1963; Best, 1959; akt.Karasar, 2014a). Büyüköztürk (2016) ise benzer şekilde, bilimsel araştırmayı her türlü gerçek ve ilkeyi ortaya koymak için bazı bilgi alanlarında yapılan sistemli ve dayanıklı çalışma ve inceleme olarak tanımlamıştır. Bilimsel araştırmanın sistematik olması adım adım ilerleyen belli aşamaları olan bir süreç olduğu anlamına gelir. Balcı'ya (2010) göre bu aşamalar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Araştırma probleminin teşhisi ve tanımlanması
- Probleme ilgili var olan literatürün taranması
- Araştırma sorularının ifade edilmesi
- Araştırma deseninin geliştirilmesi
- Verilerin toplanması
- Verilerin analizi
- Bulgular ve yorumlanması

Karasar (2014b), bilimin birikimliliğini ve açık seçikliğini sağlamak adına, bu aşamaların sonuna raporlaştırma aşamasını da eklemiştir. Ayrıca bilimsel araştırma için belli düzeyde bir uzmanlığın; yapılan araştırmalardan esinlenebilmek ve faydalanabilmek için de genel bir araştırma kültürünün gerekliliğini savunmuştur. Bahsi geçen bu genel kültürün ve uzmanlığın kazandırılabilmesi için verilen eğitimi ise "araştırma eğitimi" olarak nitelendirmiştir.

Temelde araştırma eğitimi, üniversitelerin işlevi olarak belirtilmektedir. Günay (2004), üniversitenin işlevini; bilgiyi üretmek, aktarmak, sunmak ve yaymak olarak açıklamaktadır. Üniversiteler bu işlevini genelde lisans, özede yüksek lisans ve doktora programlarıyla yerine getirmektedir. Yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerden uzmanlık yapılan bilim alanına özgü bilgi, tutum ve becerilere ek olarak özellikle tez hazırlarken kullanılacak araştırma teknik yeterlilikleri, bilimsel tutum ve davranışları kazanması beklenir (Erdem, 2007). Doktora düzeyindeki öğrencilerden ise bağımsız araştırma yapabilme yeterliliğine sahip olması, özgün bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koyması, bilimsel olaylara karşı derin bir bakış açısı ile yorum yapabilme yeteneği kazanması ve araştırma sonuçlarını uygun bir şekilde raporlaması beklenir (Karakütük, 2002). Bu açıdan bakıldığında, yüksek lisans ve doktora programlarındaki öğrencilerin bilimsel araştırma yapabilme yeterliliğinin önemi ve bu programlarda bilimsel araştırmaya yönelik derslerin yer alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Erkuş (1999), tarafından yapılan bir çalışmada, Hacettepe, ODTÜ ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında 1990-1996 yılları arasında tamamlanan 93 lisansüstü tez; kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri ve yapılan çözümlerinin uygunluğu açısından incelenmiştir. İncelenen tezlerde geçerliği düşük olan ölçme araçlarının ve uygun olmayan çözümlerinin tekniklerinin kullanımına ilişkin pek çok sorun bulunmuştur.

Tavşancıl ve diğerlerinin (2010) ise yaptığı çalışmada, 2000-2008 yılları arasında devlet üniversitelerinin Eğitim Bilimleri Enstitüleri'nde tamamlanmış yüksek lisans tezlerinin “veriler ve toplanması” ile “verilerin çözümlenmesi” alt bölümleri raporlama açısından değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre terimlerin kullanılmasında temel hataların yapıldığı ve farklı kullanımlar olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmalar, bilimsel bir araştırmanın doğru bir şekilde yapılandırılıp sunulmasında zorluklar yaşandığını açıkça göstermektedir.

Bir araştırmaya başlamadan önce araştırma önerisinin hazırlanması eksikliklerin yaşanabilecek olumsuz durumların görülmesi açısından önemlidir. Yapılan araştırma bir teze yönelik ise Tez Önerisi olarak hazırlanır ve öneriyi kabul edecek kurul önünde sunulur. Kurul tarafından araştırmaya yönelik getirilen eleştiri ve öneriler araştırmanın gelişmesine katkı sağlar. Bu anlamda düşünüldüğünde, araştırma sürecinin en başında gerçekleşen tez önerisinin yazılması aşamasında yaşanan sıkıntılar ve zorlukların düzeyinin belirlenmesi oldukça önemli görülmektedir. Bir araştırma önerisi hazırlanırken, araştırmacıların en çok hangi bölümlerde zorlandıklarının belirlenmesi, eğitim-öğretim sürecinde yer alan ders içerikleri ve bu derslerin işleniş biçimlerinin yeniden yapılandırılması açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Nitelikli bir araştırma eğitiminin, beraberinde daha nitelikli yapılan araştırmaların ortaya çıkmasına zemin hazırladığı düşünülürse bu konuda daha fazla araştırmanın yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde tez hazırlama sürecinde yaşanan zorluklar konusunda yapılmış araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda ikinci bir dil olarak İngilizce yazılan tezlerde yaşanan zorluklara veya tez yazma sürecinde yer alan kısımlardan sadece birinde yaşanan güçlükler odaklanılmıştır (Bitchener and Bastürkmen, 2006; Abdusade, 2006; Strauss, 2012; Sadeghi and Khajepasha, 2015). Konuyu bütünü ile ele alan bir ölçekleme çalışmasına ise rastlanmamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi lisansüstü eğitim gören öğrencilerin tez önerisi hazırlarken hangi araştırma bölümlerinde daha çok zorlandıklarını tespit etmektir.

1.1.Amaç

Bu çalışmanın amacı lisansüstü öğrencilerinin bir tez önerisi hazırlarken hangi bölümlerde daha çok zorlandıklarını ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklemektir.

1.2.Önem

Sosyal bilimler için araştırma, insan davranışını anlamaya ve bu konuda bilgi birikimini artırmaya çalışan çok yönlü bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2006). Tanımından anlaşılacağı üzere sosyal bilimler insan davranışlarını anlama ile ilgilendiğinden ve soyut kavramlarla uğraştığından diğer bilimlere oranla bu alanda araştırma yapmak daha zor olmaktadır. Bu zorluğun en aza indirgenmesi ancak nitelikli bir eğitim programı ile mümkündür. Eğitim öğretim sürecinin iyi yapılması öğrencilerin eksikliklerinin ve zorluk yaşadığı alanların belirlenmesi ile mümkün olabilir. Bu anlamda araştırmanın eğitim-öğretim sürecinde ders içerikleri ve bu derslerin işleniş biçimlerinin yeniden yapılandırılması açısından alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma, tez önerisi basamaklarının zorluk düzeylerini psikometrik açıdan ele alması ve bu konuda alanda yapılmış bir çalışma olmaması sebebiyle önemli görülmektedir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma, tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,

2014). Bu süreçte, araştırmacılara herhangi bir müdahalede bulunulmadığı ve var olan durum olduğu şekli ile ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için betimsel araştırma niteliği taşımaktadır.

2.2.Örneklem

Çalışma, 2015-2016 Eğitim-öğretim yılında Ankara, Hacettepe ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören; bir ders kapsamında en az bir tez önerisi yazmış olan bilimsel hazırlık öğrencileri, yüksek lisans ve doktora öğrencileri arasından seçilmiş 102 kişi ile gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Örneklem belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlıklar sebebiyle örneklemin ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2016).

2.3.Veriler ve Toplanması

Veri toplama aracının hazırlanması aşamasında, bir tez önerisinde yer alan basamaklar belirlenerek ikili karşılaştırmanın yapılacağı ölçme aracı hazırlanmıştır. Birçok yazar tarafından bir tez önerisi çok küçük farklılıklarla benzer başlıklar altında toplanmaktadır (Day, 2000; Balci, 2010; Karasar, 2014b; Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada tez önerisinde yer alan başlıklar aşağıdaki şekilde ele alınmıştır:

- Problem durumu
- Amaç ve alt amaçlar
- Araştırmanın önemi
- Varsayımlar
- Sınırlılıklar
- Araştırma modeli
- Evren ve örneklem
- Veriler ve toplanması
- Verilerin çözümlenmesi

Uzman görüşü doğrultusunda ölçme aracına son şekli verilerek gerekli çoğaltma işlemi yapılmıştır. Uygulamalar bizzat araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Uygulama öncesi tez önerisinde yer alan aşamalar konusunda anlam karışıklıklarını önlemek için gerekli açıklamalar yapılmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Bu çalışmada Thurstone'un (1927) karşılaştırmalı yargı kanununa dayanan ve uyarıcıların, cevaplayıcılara ikiye bölünmüş olarak verilebileceği her durumda kullanılabilen ikili karşılaştırmalar yoluyla ölçekleme yönteminin V. Hal denklemi kullanılmıştır. Bu yöntem, duyuşsal alandaki birçok özelliğin ölçeklenmesinde kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 1992). Bu ölçekleme tekniğinde öncelikle katılımcıların ikili olarak yaptıkları karşılaştırmalara ait frekans değerleri belirlenerek frekans matrisi (F) oluşturulur. Frekans matrisindeki değerler, toplam kişi sayısına bölünerek oranlar matrisi (P) oluşturulur. Bir sonraki adımda ise oranlar matrisindeki hücre değerlerine karşılık gelen (z) standart değerleri belirlenerek birim normal sapmalar matrisi (Z) elde edilir. Daha sonra bu değerlerin ortalamaları alınarak ölçek değerleri hesaplanır ve ölçek değerinin başlangıç noktasını belirlemek için en küçük değer mutlak değeri bütün değerlere eklenerek ölçek değerleri sıralanır.

İkili karşılaştırma yöntemiyle ölçek değerleri hesaplanırken elde edilen değerler gözlemci yargılarına ve bazı varsayımlara dayandırılır. Varsayımların sağlanıp sağlanmadığının ve gözlemcilerin yargılarında tutarlı olup olmadıklarının kontrol edilmesi için ölçeklemenin iç tutarlılığı yoklanır. Bunun için gözlenen oranla teorik oran arasındaki farkın ortalama değerine

(ortalama hata) bakılır. Ortalama hata değeri küçük ve 0'a yakın ise ölçek değerlerinin iç tutarlılığı yüksek ve dolayısıyla güvenilir olduğu, büyük ise ölçek değerlerinin güvenilir olmadığı şeklinde yorumlama yapılır. Başka bir deyişle ortalama hata değeri gözlenen değer ile ampirik değerler arasındaki uyumun bir ölçüsünü verir. Bu uygunluk derecesinin manidar olup olmadığı ki-kare testi ile yoklanır. Guilford (1954), ki-kare testi sonucu elde edilen değerlerin manidar çıkması durumunda III. Hal denkleminin kullanılmasını önermektedir. Bu teknikle ölçekleme yapılırken aşağıdaki adımlar sırası ile izlenir:

1. Z matrisinin sütun elemanlarının standart kaymaları,

$$V_j = \frac{1}{K} \cdot \sqrt{K \cdot \sum_{k=1}^K z_{kj}^2 - \left(\sum_{k=1}^K z_{kj}\right)^2}$$
 formülünden yararlanılarak hesaplanır.

2. KC sabiti,

$$V_j = \frac{1}{K} \cdot \sqrt{K \cdot \sum_{k=1}^K z_{kj}^2 - \left(\sum_{k=1}^K z_{kj}\right)^2}$$
 formülü ile hesaplanır.

3. $\sigma_j = \frac{K.C}{K.V_j} - 1$ formülü yardımıyla ayırt etme yargılarının standart kaymaları bulunur.
4. Standart kaymaların kareleri alınarak varyans değerleri bulunur. Varyans değerleri ikiye ikiye toplanarak varyans toplamları matrisi elde edilir. Bu matristeki elemanların karekökleri alınır ve varyans toplamları karekökü matrisi elde edilir.
5. Varyans toplamlarının karekökü matrisi ile birim normal sapmalar matrisinin esas köşegeni üzerindeki tüm değerler çarpılarak S matrisi elde edilir.
6. S matrisinde ölçekleme, V. Hal denkleminde bulunan Z matrisindeki gibi sütun ortalamaları alınarak ve en küçük ortalama sıfıra getirilerek tamamlanır.

Bu bilgiler doğrultusunda, araştırma sürecinde çalışmaya katılan her kişiye belirlenen dokuz basamak ikili şekilde sunulmuş ve bu basamakları ikili karşılaştırma yaparak sıralamaları istenmiştir. Araştırmacıların ikili olarak yaptıkları karşılaştırmalara ait frekans değerleri belirlenerek frekans matrisi oluşturulmuştur. Frekans matrisindeki değerler, toplam kişi sayısına bölünerek oranlar matrisi oluşturulmuştur. Bir sonraki adımda ise oranlar matrisindeki hücre değerlerine karşılık gelen standart değerleri belirlenerek birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir. Daha sonra bu değerlerin ortalamaları alınarak ölçek değerleri hesaplanmıştır. Ölçek değerinin başlangıç noktasını belirlemek için en küçük değer mutlak değeri bütün değerlere eklenerek ölçek değerleri sıralanmıştır.

Bu işlemlerden sonra Thurstone ikili karşılaştırma kanununun V. Hal denklemi için sahip olduğu varsayımlarını test etmek, gözlemcilerin uyarıcılara verdikleri yargılarda uyum içerisinde olup olmadıklarını tespit etmek için ortalama hata miktarı hesaplanmıştır. Gerekli işlemler yapılarak bu değer 0,011 olarak hesaplanmıştır. Bu hata miktarının anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla ki kare testi ile iç tutarlılık hesaplanmıştır ($\chi^2 = 18,912$; $sd=28$). Bulunan bu değer, ilgili serbestlik derecesindeki kritik değeri aşmadığından ($18,912 < 41,337$) sonucun anlamlı olmadığına karar verilmiştir. Diğer bir deyişle, V. Hal denkleminin varsayımları karşılandığı için III. Hal denkleminin dayalı bir ölçekleme çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır.

3.BULGULAR

Bu çalışmada her bir gözlemciden 9 farklı uyarıcıyı ikiyeşerli olarak karşılaştırması istenmiştir. Bu karşılaştırma sonuçlarına göre, her bir uyarıcıya ilişkin frekans değerleri hesaplanmıştır. Belirlenen frekans değerleri Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de, uyarıcılara ilişkin Problem Durumu için (P), Amaç ve Alt amaçlar için (A), Araştırmanın Önemi için (Ö), Varsayımlar için (V), Sınırlılıklar için (S), Araştırma Modeli için (M), Evren ve Örneklem için (E), Veriler ve Toplanması için (VT), Verilerin Çözümlemesi için (VÇ) kodlaması yapılmıştır.

Tablo1
Frekans Matrisi (F)

	P	A	Ö	V	S	M	E	VT	VÇ
P		26	35	22	12	34	25	43	46
A	76		56	30	22	54	42	57	57
Ö	67	46		27	20	50	35	58	56
V	80	72	75		36	67	54	64	68
S	90	80	82	66		81	69	81	82
M	68	48	52	35	21		36	51	62
E	77	60	67	48	33	66		67	69
VT	59	45	44	38	21	51	35		65
VÇ	56	45	46	34	20	40	33	37	

Tablo1 ‘de verilen frekans matrisi, satırdaki uyarıcının sütundaki uyarıcıya göre tercih edilme durumuna göre oluşturulmuştur. Örneğin P uyarıcısını A uyarıcısına tercih eden kişi sayısı 76 iken A uyarıcısını P uyarıcısına tercih eden kişi sayısı 26’dır. Daha açık bir ifade ile 76 kişi problem durumunun yazımının amaç ve alt amaçların yazılmasından daha zor olduğunu düşünürken 26 kişi amaç ve alt amaçların yazılmasının problem durumuna göre daha zor olduğunu düşünmüştür. Bir uyarıcının kendisi ile karşılaştırılma durumu olmadığından frekans matrisinde köşegen üzerinde hiçbir değer yer almamaktadır.

Frekans matrisi bulunduktan sonra oranlar matrisini bulmak için frekans matrisinin her bir hücresindeki değer, ikili karşılaştırmayı yapan toplam kişi sayısı olan 102’ye bölünmüştür. Oranlar matrisine ilişkin hesaplanan bu değerler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Oranlar Matrisi (P)

	P	A	Ö	V	S	M	E	VT	VÇ
P		0,255	0,343	0,216	0,118	0,333	0,245	0,422	0,451
A	0,745		0,549	0,294	0,216	0,53	0,412	0,559	0,559
Ö	0,657	0,451		0,265	0,196	0,49	0,343	0,569	0,549
V	0,784	0,706	0,735		0,353	0,657	0,53	0,628	0,667
S	0,882	0,784	0,804	0,647		0,794	0,676	0,794	0,804
M	0,667	0,47	0,51	0,343	0,206		0,353	0,5	0,608
E	0,755	0,588	0,657	0,47	0,324	0,647		0,657	0,676
VT	0,578	0,441	0,431	0,372	0,206	0,5	0,343		0,637
VÇ	0,549	0,441	0,451	0,333	0,196	0,392	0,324	0,363	

Tablo 2 incelendiğinde köşegene göre simetrik olan değerlerin toplamının 1 olduğu görülmektedir. Birim normal sapmalar matrisini elde etmek için öncelikle oranlar matrisinin her bir elemanına karşılık gelen birim normal dağılımının z değerleri belirlenmiştir. Böylece birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir. Birim normal matrisine ait değerler Tablo 3’de gösterilmiştir.

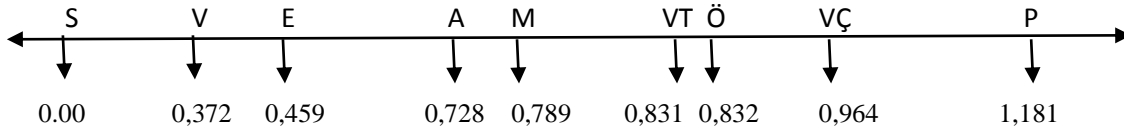
Tablo 3

Birim Normal Sapmalar Matrisi

	P	A	Ö	V	S	M	E	VT	VÇ
P		-0,659	-0,404	-0,786	-1,185	-0,432	-0,69	-0,197	-0,123
A	0,659		0,123	-0,542	-0,786	0,073	-0,222	0,148	0,148
Ö	0,404	-0,123		-0,628	-0,856	-0,025	-0,404	0,174	0,123
V	0,786	0,542	0,628		-0,377	0,404	0,073	0,324	0,432
S	1,185	0,786	0,856	0,377		0,82	0,457	0,82	0,856
M	0,432	-0,073	0,025	-0,404	-0,82		-0,377	0	0,274
E	0,69	0,222	0,404	-0,073	-0,457	0,377		0,404	0,457
VT	0,197	-0,148	-0,174	-0,324	-0,82	0	-0,404		0,35
VÇ	0,123	-0,148	-0,123	-0,432	-0,856	-0,274	-0,457	-0,35	
Toplam	4,476	0,399	1,335	-2,812	-6,157	0,943	-2,024	1,323	2,517
Ort. Z	0,497	0,044	0,148	-0,312	-0,684	0,105	-0,225	0,147	0,28
Sj	1,181	0,728	0,832	0,372	0	0,789	0,459	0,831	0,964

22

Tablo 3 incelendiğinde köşegene göre simetrik olan elemanların birbirinin ters işaretli olduğu görülmektedir. Her bir sütuna ait toplam değerlerin gösterilebilmesi için matrisin sonuna bir satır eklenmiştir. Daha sonra bu satırdaki her bir değer uyarıcı sayısı olan 9’a bölünerek ortalama z değerleri elde edilmiştir. Bu değerler toplandığında sonucun sıfıra eşit olduğu görülmektedir. Bir sonraki adımda ise başlangıç noktasını ortalama z satırındaki en küçük değer olan -0,684 sayısına kaydırmak için bu sayının mutlak değeri olan 0,684 sayısı her bir değere eklenmiştir. Böylece her bir özelliğin ölçek değeri belirlenmiştir. Bu ölçek değerleri Şekil 1’deki sayı doğrusu üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 1. Özelliklerin sayı doğrusu üzerindeki ölçek değerleri

Tablo 3’ten elde edilen ölçek değerlerine göre tez önerisi bölümlerinin zorluk düzeyleri belirlenmiştir. Tablo 4’te bu bölümler zorluk sırasına göre gösterilmektedir.

Tablo 4
Tez Basamaklarının Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Tez Önerisi Basamakları	Ölçek Değerleri	Uyarıcı Sıraları
Problem Durumu (P)	1,181	1
Veriler ve Çözümlemesi (VÇ)	0,964	2
Araştırmanın Önemi (Ö)	0,832	3
Veriler ve Toplanması (VT)	0,831	4
Araştırma Modeli (M)	0,789	5
Amaç ve Alt Amaçlar (A)	0,728	6
Evren ve Örneklem (Ö)	0,459	7
Varsayımlar (V)	0,372	8
Sınırlılıklar (S)	0	9

Tablo 4 incelendiğinde yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin tez önerisi yazarken en çok zorluk yaşadığı bölümün problem durumu olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla veriler ve çözümlemesi, araştırmanın önemi, veriler ve toplanması, araştırma modeli, amaç ve alt amaçlar, evren ve örneklem, varsayımlar ve sınırlılıklar takip etmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin bir tez önerisi yazarken hangi bölümlerde daha çok zorlandıkları kendi yargılarına dayalı olarak ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok problem durumunu yazarken zorluk yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla verilerin çözümlemesi, araştırmanın önemi, veriler ve toplanması, araştırma modeli, amaç ve alt amaçlar, evren ve örneklem, varsayımlar ve sınırlılıklar izlemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda problem durumunun öğrencilerin en çok sıkıntı yaşadığı bölüm olarak belirlenmesi öğrencilerin araştırmasının çıkış noktasını, neden gerekli olduğunu, problemi nasıl fark ettiğini açıklamakta zorlandıklarının göstergesidir. Bu durum alan yazın taramasının nasıl yapılacağı ve araştırma probleminin doğasının nasıl raporlaştırılacağı konusundaki bilgi ve beceri eksikliklerden kaynaklanacağı gibi bu bölümün yazılmasında benimsenen farklı yaklaşımların verdiği belirsizliklerden de kaynaklanabilir. Bunun nedeninin nitel bir araştırma yapılarak ortaya çıkarılması önerilmektedir. Hart'a (1998) göre, alanyazın taraması araştırmacıya konu ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturmayı sağladığı gibi araştırmanın gerekliliği konusunda araştırmacıyı ikna eder. Ayrıca konunun hangi boyutlarına odaklanması gerektiği, araştırma probleminin tanımlanmasına ve araştırma yönteminin şekillenmesine yardımcı olur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, daha kapsamlı bir alanyazın taramasının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmakla birlikte, ilgili sorunun çözümüne katkı sağlayacağı belirtilebilir.

Yüksek lisans ve doktora öğrencilerine göre verilerin çözümlemesi zorluk açısından ikinci sırada yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin kullandıkları istatistiksel teknikleri ve bunları seçme gerekçelerini belirtmekte sıkıntı yaşadıklarının göstergesidir. Bu bulgu, Tavşancıl ve diğerlerinin (2010) bulguları ile paralellik göstermektedir. Tavşancıl ve diğerleri inceledikleri tezlerde, araştırmacıların verilerin çözümlemesi bölümünde kullanılan veri çözümleme

teknikleri ve elde edilen istatistiklerin nasıl yorumlandığına ilişkin bilgilere sahip olmadığını ya da yetersiz olduğunu raporlamışlardır. Bu hususta, üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programları kapsamında bu konuda verilen derslerin içeriklerinde düzenlemeler yapılması gerektiği belirtilebilir. Özellikle araştırma yöntemleri derslerinin içeriğinde verilerin çözümlenmesi boyutuna daha fazla ağırlık verilmesi ve uygulamaya dayalı etkinliklerin yapılması önerilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda araştırmanın önemi ve veriler ve toplanması bölümlerinin ölçek değerleri birbirine çok yakın bulunmuştur. Araştırmanın öneminin zorluk açısından üçüncü sırada yer alması öğrencilerin araştırmalarının hangi kuramsal ya da pratik sorunun çözümünde ve nasıl kullanılabileceğini açıklamakta güçlük çektiklerini göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerin “problem durumu” bölümünü yazarken zorlanmaları ile ilişkili olabilir. Çünkü problem durumunda da problemin doğasının yanı sıra araştırmanın öneminin ve alanda yapacağı katkıların sistematik bir şekilde sunulması gerekir. Elliott and Higgins’e (2012) göre araştırmacıların en çok mücadele ettikleri nokta bir öneriyi akademik gerekçelerle geliştirmektir. Bir araştırma önerisinin gelişmesi ancak daha önce o konu ile ilgili ne bilindiği, ne çalışıldığı hususunda yapılmış geniş bir literatür taraması ile mümkündür (McGhee, Marland and Atkinson, 2007; Dunne, 2011). Araştırma bulgusu bize araştırma dersi kapsamında literatür taraması boyutuna ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada hangi tür verilerin, hangi kaynaklardan, hangi araçlarla, kimlerle ne zaman toplanacağı tez önerisinin veriler ve toplanması bölümünde açık seçik yazılması gerekir. Ayrıca veri toplamak için anket, test ve benzeri araçlar kullanılmışsa bunların amaçları, nelerden oluştuğu nasıl ve kimlerce geliştirildikleri, geçerlik ve güvenilirlik kanıtları da bu bölümde yazılması gereken önemli bilgilerdir. Araştırma bulguları öğrencilerin bu bölümde de zorlandıklarının ve dolayısıyla eksikliklerinin olduğunu göstermiştir. Sezgin, Kavgacı ve Kılınç’ın (2011) araştırma bulguları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Sezgin ve diğerleri yüksek lisans ve doktora öğrencileri üzerine yaptıkları nitel bir araştırma sonucunda lisansüstü öğrencilerinin özellikle kuram ve uygulama arasında ilişki kurmada, araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmada, disiplinler arası ve ülke sorunlarına çözüm getirecek çalışmalar yapmada sıkıntı yaşadıklarını rapor etmiştir. Lisansüstü eğitim programlarının eğitim öğretimi süreçlerinde yine bu konudaki eksiklikleri giderecek şekilde planlama yapılması önerilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen dikkat çekici bulgulardan birisi de öğrencilerin tez önerisi yazarken sınırlılıklar ve varsayımlar bölümlerinde daha az zorlandıklarını düşünmeleridir. Bu bulgu öğrencilerin diğer bölümlere göre sınırlılıklar ve varsayımlar bölümlerinde kendilerini yeterli gördüklerini ve daha az bilgi eksiklikleri olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bunun nedeni olarak bu bölümlerin kısa olması ve pek çok çalışmada benzer kalıplaşmış ifadelerin kullanılması gösterilebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bahsi geçen bölümlerde az zorlandıklarını belirtmeleri bu bölümleri olması gerektiği gibi doğru oluşturdukları şeklinde yorumlanmamalıdır.

Sonuç olarak lisansüstü öğrencilerinin tez önerisi yazarken problem durumu, verilerin çözümlenmesi, araştırmanın önemi, veriler ve toplanması bölümlerinde çok zorlandıkları belirlenmiştir. Zorlanma yaşamalarının sebebi bilgi ya da uygulama eksikliği olabilir. Nitelikli araştırmaların yapılması ancak nitelikli araştırma eğitimi ile mümkün olduğu düşünülürse bu bilgi ya da uygulama eksikliklerini giderici önlemler alınmalıdır.

Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerinin bir tez önerisi hazırlarken hangi bölümlerde daha çok zorlandıkları ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmiştir. Ancak elde edilen bulguların olası nedenleri ve gerekçeleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu durum

araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Nitel ve daha kapsamlı olarak yürütülecek başka nicel araştırmalar ile elde edilen sonuçların incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abdusade, M., A. (2006). An analytic study of the postgraduate students' difficulties in writing abstracts in English. *Benha University Faculty of Education*.1-26
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Best, J. W. (1959). *Research in education*. Prentice Hill.
- Bitchenner, J. and Bastürkmen, H. (2006). Perceptions of the difficulties of postgraduate L2 thesis students writing the discussion section. *Journal of English for Academic Purposes* 5(1), 4-18.
- Büyükköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Day, R. (2000). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* (Çev. G. Aşkar Altay). Ankara : Tubitak .
- Dunne, C. (2011). The place of the literature review in grounded theory research. *International Journal of Advanced Nursing*, 22(3), 40-44.
- Elliott, N. and Higgins, A. (2012). Surviving grounded theory research method in an academic world: proposal writing and theoretical frameworks. *The Grounded Theory Review*, 11(2), 1-12.
- Erdem A. R. (2007). Öğretim üyesinin bilim insanı yetiştirme sorumluluğu ve bu sorumluluğun gerektirdiği mesleki etik. *Akademik Dizayn Dergisi*, 1(2), 77-81.
- Erkuş, A. (1999). Üç üniversitedeki lisansüstü tez çalışmalarının psikometrik açıdan durumu. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Anadolu Üniversitesi, 10-12 Eylül 1997, Eskişehir, s. 75-88.
- Günay, D. (2004). Üniversitenin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. *International Congress on Higher Education*, 27-29 Mayıs, İstanbul.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review*. London: Sage Publications.
- Karasar, N. (2014a). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2014b). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köklü, N., Büyükköztürk, Ş., Çoklu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayınları: Ankara.
- McGhee, G., Marland, G. R. and Atkinson, J. (2007). Grounded theory research: literature reviewing and reflexivity. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 334-342.
- Mouly, G. (1963). *The science of educational research*. D. Van Nostrand.
- Sadeghi, K. and Khajepasha, S., A. (2015). Thesis writing challenges for non- native MA students. *Research in Post Compulsory Education*, 3(20), 357-373.
- Sezgin, F, Kavgacı, H ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi ve teftişi lisansüstü öğrencilerinin özdeğerlendirmeleri. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*. 1(3), 161-169.

- Strauss, P. (2012). 'The English is not the same' : challenges in thesis writing for second language speakers of English. *Teaching in Higher Education* 3(17), 283-293.
- Tavşancıl, E., Gözen Çıtak, G., Erdem, D., Bağcan Büyükturan, E., Kezer, F., Bilican, S., Yıldırım, Ö., Yalçın, N. (05-07 Mayıs 2010). Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış yüksek lisans tezlerinin ölçme ve değerlendirme terminolojisinin kullanımı ve bir örnekliliği açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresi*, Merin Üniversitesi, 5-7 Mayıs 2010, Mersin, s. 434-452.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Gözen, Çıtak, G., Kezer, F., Yıldırım, Y., Bilican, S., Büyükturan, Bağcan, E., Şekercioğlu, G., Yalçın, N., Erdem, D. ve Özmen, D., T. (2010). Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008). Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi.
- Turgut, F., M., ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

SUMMARY

Science is defined as a job of producing information by using scientific methods. Producing reliable scientific information is based on the researches that was done properly. Preparing a thesis proposal before starting a research is important in the way of realizing deficiencies and negative situations that may arise. When considered in this sense, it is important to determine the degree of troubles and difficulties experienced in the stage of writing thesis proposal which is the beginning of the process. Finding out the difficulties which the graduate students have while writing a thesis proposal will have crucial contribution for restructuring the curriculum and the teaching methods for research methodology courses. The aim of this study is to scale the sections that graduate students have difficulties while writing a thesis proposal with pairwise comparison methods.

This is a survey type of research. The study was conducted with 102 graduate students in Ankara, Hacettepe and Mersin University Faculty of Education in 2015-2016 academic year. Convenient sampling method was used in the study. Data was collected through "Pairwise Comparison Form" which was prepared by the researchers. The data collection form includes pairwise comparison of 9 section of a thesis proposal have. In accordance the expert opinion, the required revisions was done and final form of "Pairwise Comparison Form" was composed. "Pairwise Comparison Form" was administered by the researchers personally. Before the administration, in order to avoid ambiguity, a short reminding about sections in the thesis proposal was done.

The collected data were analyzed using the fifth conditional equation of Thurstone's law of comparative judgement. During the analysis at first frequency matrix (F) was calculated. Ratio matrix (P) was created by dividing the values in frequency matrix to total number of people. In the next step, unit normal deviation matrix (z) was formed by calculating standard z values for each value in ratio matrix. In the end scale values were formed by calculating the mean of those z values. To define the starting point of the scale value, absolute value of smallest scale value was added to all other scale values. Then the average error rate was calculated to test the assumptions of fifth conditional equation. This value was calculated as 0,011. On the other hand internal consistency was calculated with chi-square test to test whether this error rate is significant or not ($\chi^2 = 18,912$; $sd=28$). Because this value didn't pass over the critical value it was decided not to do rescaling with the third conditional equation. In other words, the assumptions of fifth conditional equation were met.

Result of the study shows that students have the most difficulties while writing "problem situation"(scale value is 1.181). This situation may be arised because students have lack of skills about how to do literature review or how to report the nature of the research problem. Cause of this situation should be revealed with profound qualitative research.

In the second order graduate students have difficulty while writing "data and analysis" section (scale value is 0.964). This means that the students have difficulties in detecting and calculating statistical techniques which they use for data analysis. So the content of the research methodology courses should focus on data analysis techniques more. Moreover in the statistics courses commonly used data analysis techniques in social sciences should be highlighted.

In the third and the forth order graduate students have difficulty respectively in "importance of the study" and "data collection "sections. Scale values of these section are very close each other (respectively 0.832 and 0.831). This shows that students have problem to explain how their research contribute to the theoretical or practical problems. Moreover results shows that students are not good at selecting or developing appropriate data collection tools for their studies.

One of the remarkable findings of this is study is that graduate students have less difficulty in writing "assumption" and "limitations" sections (scale values are respectively 0.371 and 0.00). This situations may arise because those sections require shorter explanations compare to other sections. On the other hands in so many researches (thesis) in social science, those sections may have similar explanations such as "it is assumed that participant subjects answered the scale truthful" So students

may copy and used the explanations in their studies since they are appropriate for many studies in social sciences.

As a result, it is defined that the order of the section while graduate students have more difficulties while writing a thesis proposal are respectively “problem situation”(1.181), “data and analysis”(0.964), “importance of the study” (0.832), “data collection tools” (0.831), “research model” (0.789), “aim of the study” (0.728), “ Universe and sample ”(0.429), “assumptions of the study” (0.372) and “limitation of the study” (0.00). There may be many reason why students have more difficulties while writing specific section. So it is strongly advised to conduct a profound qualitative research to reveal why graduate students have more difficulties in specific sections.

Okul Öncesi Sınıflarında Çocuğun Katılım Hakkının Çocukların ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Kevser TOZDUMAN YARALI, Arş. Gör., Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, kevserizmir@gmail.com
F. Abide GÜNGÖR AYTAR; Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, abidegungor@gmail.com

Öz: Araştırmada, okul öncesi eğitim uygulamalarında çocuğun katılım hakkının öğretmen ve çocukların görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel model ve durum deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Kırklareli ve Ankara merkezdeki iki okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan on öğretmen ve altı yaş grubundaki on çocuk katılmıştır. Veriler, öğretmenlerden bireysel görüşmeler yoluyla toplanmış olup, çocuklardan ise ikili odak grup görüşmeleri yapılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler katılım niteliklerinin oluşturduğu kategorilere göre kodlanmış ve çalışmada betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak için çalışmada öğretmen ve çocukların görüşlerine yer verilirken, güvenilirliği artırmak için öğretmenlerin görüşlerine ait bir tablo ile çocukların görüşlerine ait tablo kodlayıcı güvenilirliği yapılarak ikinci bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma grubundaki öğretmenlerin, çocuğun katılım hakkı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, çalışma grubundaki öğretmenlerin, çocuğun katılım hakkını sağlamaya yönelik yaptıkları uygulamalarla, çocukların katılım hakkını sağlamalarının yanında ihlal ettikleri de görülmüştür. Çocukların görüşleri değerlendirildiğinde ise, çocukların daha çok, serbest zaman etkinliklerinin süresinin artması, etkinliklere gönüllü katılım ve etkinliklerin daha az yapılandırılması yönünde talepleri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: katılım hakkı, okul öncesi eğitim, çocuk hakları, odak grup görüşmesi, öğretmen görüşleri

Investigate the Participation Rights of Children into the Preschool Classes through Teachers and Children Views

Abstract: The aim of this study is to investigate the participation rights of children into the preschool education activities through teacher and child views. The study was designed through a qualitative approach using case study design. The participants of this study are composed of ten teachers and ten children who were at the six age group at two preschool education institutions in Kırklareli and Ankara. The data were collected through individual interviews with teachers while the children participated in focus group interviews which were carried out with two children in each group. Since the data collected in this study were coded based on the participation qualifications of children; descriptive analysis method was used. In order to increase the validity of the study the student and teacher views were included; to obtain interrater reliability some of the data were coded by a second researcher. At the end of the study, it has been revealed that teachers do not have enough information about the participation rights of children. Moreover, teachers' applications towards providing the participation right for children were both inhibiting and increasing their participation rights. When children's views were investigated, their demands were towards more leisure time activities, voluntary participation in the activities, and less structured activities.

Key Words: children's rights to participation, preschool education, children rights, focus group interviews, teachers' opinions

1. GİRİŞ

Çocuk hakları, insan hakları kavramının içinde ele alınması gereken bir konu olmakla birlikte, dünya üzerindeki tüm çocukların sahip olduğu, eğitim, sağlık, barınma, fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi hakların tümünü tanımlamakta kullanılan evrensel bir kavramdır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 yılında benimsenen sözleşme ile çocuk haklarının korunması amaçlanmış ve taraf devletlerin sözleşme maddelerine kesinlikle uymaları gerektiği hükme bağlanmıştır (Acar, 2003; Yıldırım Doğru, 2012). Modern dünyada çocuk bir “kişi” olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Alderson, 2000). Çocuklar artık yarının insanları değil, bugün de saygı ve duyarlılıkla davranılması gereken ciddi haklara sahip insanlar olarak görülmektedirler. Kuşkusuz 1989 BMS, bugünkü çocuk politikasının belirlenmesinde ve çocuğun katılım hakkına yönelik girişimlerin temeli niteliğindedir (Woodhead, 2010). Kişisel kimlik, eğitim, sevgi, ahlak, maddi güvenlik, oyun ve rekreasyon, diğerleri için hoşgörü ve saygının geliştirilmesi ve çocuğun yüksek yararı gibi birçok unsur içerdiğinden, BMÇHS, çocuk hakları tarihinin kilometre taşı niteliğindedir (Hart ve Hart, 2014). Sözleşme çocukların karşılaşılabilecekleri tüm sorunlara değinir. Sözleşmedeki maddeler dört temel ilke doğrultusunda belirlenmiştir. Bunlar, yaşama-gelişme, eşitlik-ayırım gözetmeme, çocuğun yüksek yararı ve çocuk katılımıdır (Erbay, 2013).

Çocuğun katılım hakkına dair sözleşmenin 12. Maddesi şöyledir: “*Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.*” (Unicef, 2004). Katılım hakkını düzenleyen 12. madde, kendileri ve başkaları için amaçlanan hedefleri hesaba katmaksızın çocuklara tek başına karar alma hakkı tanımaz. Katılım hakkı, çocukların hakların öznesi bir birey olduklarının kabulünü ve seslerinin duyulmasını engelleyen geleneksel tutumların değiştirilmesini amaçlar (Akyüz, 2013).

BM Çocuk Hakları komitesine göre, çocuğun katılım hakkının teşvik edilmesini gerektiren yerlerden biri de okul ortamıdır (Erbay, 2013). Katılım hakkı, çocukların edilgen birer alıcılar oldukları geleneksel yaklaşımdan uzaklaşıp, bunun yerine çocukların hayatlarını etkileyen kararları almada aktif olarak rol almaları gerekliliğini savunmaktadır (Lansdown, 2005). Çocukların katılımını sağlamak için çocukların düşüncelerini, fikirlerini ve duygularını açıkça ve dürüstçe paylaşmaları sağlanmalıdır. Çocukların etkin katılım gerçekleştirebilmeleri için onlara fırsat ve sorumluluk vermek ve çocukları desteklemek gerekmektedir. Çocuklara karar alma süreçlerinde roller ve sorumluluklar vermek kazanacakları deneyimler açısından önem taşır (Stehphenson vd., 2004; Akt. Özer, 2013). Sözleşme, çocukların görüşlerini serbestçe ifade edebilmelerine ilişkin herhangi bir yaş sınırlaması getirmemiştir, sadece “*görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip*” çocuk ifadesini kullanmıştır. Bu nedenle, çocuğa kendi görüşlerini oluşturacak durumda olmadığı açık biçimde belli olduğu durumlar haricinde bu hakkı kullanma imkanı tanınmalıdır. Bu şekilde, çocuğun yaş nedeniyle bu hakkın kapsamı dışında bırakılması önlenmiştir (Akyüz, 2001). Bununla birlikte sözleşmenin başka maddeleri de çocuğun düşünme ve ifade özgürlüğüne vurgu yapmışlardır. “Çocuk düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir...(Md.13). Taraf devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler...(Md.14). (Unicef, 2004). Çocuk haklarına dair sözleşmede, hak sahibi kişiler olarak en küçük çocukların dahi yaş ve olgunluk düzeyine göre görüşlerini bildirme hakkı olduğu vurgulanmakta, “...görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuk ifadesi kullanılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, çocuğun yazılı ve sözlü dil kurallarını öğrenmeden önce bile duygu, düşünce ve isteklerini çeşitli yollarla ifade edebilecekleridir (ÇHK, 2009; İnal, 2014; Mamur Işıklı, 2015). Yapılması gereken, koşulların

çocuğun yaşına ve olgunluk düzeyine göre ayarlanmasıdır. Çocukların üzerinde, görüşlerini serbestçe ifade etmelerini engelleyici veya kendilerini kullanılıyor hissetmelerine yol açabilecek baskı, kısıtlama veya etki olmaması gerektiğidir (Özdemir ve Ruhi, 2012; Unicef, 2009).

Çocuğun katılım hakkı Genel Yorum No. 12’de (2009) çocuğun/çocukların görüşlerinin alındığı ve katılımının sağlandığı tüm süreçlerin taşınması gereken nitelikler belirtilmiştir:

Şeffaf ve bilgilendirici niteliği: Çocuklara görüşlerini özgürce ifade etme ve görüşlerinin dikkate alınması hakları ile katılım sürecinin kapsamı, amacı ve olası etkisine ilişkin, tam erişilebilir, farklılıklara duyarlı ve yaşlarına uygun bilgi sunulmalı.

Gönüllü niteliği: Çocuklar görüşlerini ifade etmeye asla zorlanmamalı, katılımlarını her aşamada sona erdirebilecekleri konusunda bilgilendirilmeli.

Saygılı niteliği: Çocukların görüşleri saygıyla karşılanmalı, sosyoekonomik ve kültürel farklılıklara duyarlı olunmalı.

İlgili niteliği: Çocukların görüşlerinin alınacağı konular, çocukların yaşamları ile ilgili olmalı; çocuklara bilgi ve becerilerini kullanma olanağı verilmeli.

Çocuk dostu niteliği: Ortamlar ve yöntemler çocukların yaşlarına ve gelişen kapasitelerine göre ayarlanmalı.

Kapsayıcı niteliği: Katılım içermeci olmalı, tüm çocukların eşit katılımı sağlanmalı; dezavantajlı grupların bireylerin katılımını sağlayacak olanaklar geliştirilmeli.

Eğitim ile desteklenmiş niteliği: Yetişkinler ve çocuklar, birlikte ortaklaşa ve etkin biçimde çalışabilmek için hazırlanmalı, güçlendirilmeli.

Güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği: Çocukların görüşlerini ifade etmeleriyle oluşabilecek risklerin azaltılması için gerekli önlemler alınmalı; çocuklar gereksinim duyduklarında yardım için nereye gitmeleri gerektiği konusunda bilgilendirilmeli.

Hesap verebilir: Çocuklar, görüşlerinin nasıl yorumlandığına ve kullanıldığına ilişkin bilgilendirilmeli; katılımlarının elde edilen sonuçları nasıl etkilediği konusunda açık geribildirim alabilmeli (BM ÇHK, 2009; Tüzün ve Sarıışık, 2015).

Çocuk katılımı, eğitim ve öğretim süreçlerinin her alanı ve aşamasıyla yakından ilişkilidir. Yerel düzeyde eğitim politikaları tasarlanmasından, okul düzeyinde kuralların belirlenmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerine kadar çocukların söz sahibi olmaları gerekmektedir (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Fiziksel çevrenin düzenlenmesi, planlanması, tasarlanması ve yönetilmesi çocukların katılım hakkı için ideal bir alan oluşturur (Hart, 2007). Okul ortamında katılım hakkının sağlanması için demokratik eğitim ilkesinin hayata geçirilmesi ve eğitim sürecinde kullanılan yöntemlerin öğrenci merkezli olması gerekir. Demokrasinin ise anlatılan bir olgu değil, yaşanan bir süreç olması gerekmektedir (Akyüz, 2013). Çocukların demokratik okul kültürü bağlamında en çok desteğe ve geliştirilmeye ihtiyaç duydukları alanın sınıfları ve okulları ile ilgili konularda yöntem ve karar mekanizmalarına katılım, inisiyatif ve sorumluluk alma olduğu söylenebilir (Demokratik okul kültürü projesi, 2013; Akt. Tüzün ve Sarıışık, 2015). Çocuklara ne söyleyeceklerinin dikte edilmesi, çocukların yetişkinler tarafından yönlendirilmesi, katılımın bireysel ve tek seferlik bir etkinlik olarak uygulanması katılım karşıtı uygulamalar olarak ele alınır (Koran Güner, 2015). Çocukların katılımı, çocukların ihtiyaç duydukları şeyler konusunda bilgi sahibi olmayı, çocukları ilgilendiren kararların daha iyi bir ortamda alınmasını ve demokrasinin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Williams, 2004). Bir okul öncesi eğitim kurumunun nasıl olması gerektiği ve okul öncesi kurumlarında neler bulunması gerektiği V. Milli Eğitim Şurası’nda belirtilmesine karşın, birçok okulun bu yeterlilikleri karşılayamadığı görülmektedir (TED, 2007).

Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan sınıflardaki uygulamaları katılım hakkı niteliklerine göre değerlendirmektir. Buna göre aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun katılım hakkının ne olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun katılım hakkını sağlamaya yönelik uygulamaları nelerdir?
- ✓ Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları sınıf içi uygulamalarda, çocukların katılım hakkına yönelik ihlal ettikleri konular nelerdir?
- ✓ Okul öncesi dönem çocuklarının görüşlerine göre, sınıf içi uygulamalarda kullanamadıklarını düşündükleri katılım hakları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel modelde tasarlanan çalışmada durum deseni kullanılmıştır. Durum deseninde bir veya birkaç durumun detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlanır. Bu çalışmalar, gerçek yaşam bağlamında bir bütün içerisindeki bir durumu içerir (Johnson ve Christensen, 2014). Nitel durum çalışmaları da diğer araştırma türlerinde olduğu gibi anlayış arayışı içerisindedir. Bu çalışmalarda birincil veri toplama ve analiz aracı, araştırmacının kendisidir (Merriam, 2015). Durum araştırmaları süreç odaklıdır. Belirli bir sürecin kendi ortamı içinde çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da durum çalışması kapsamında 10 öğretmen ve 10 çocuğun çocukların katılım hakkına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Durum çalışması yaparken izlenen aşamalar şöyledir: Araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz birimini saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verilerin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması ve durum çalışmasının raporlaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da, bu sıralama izlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırklareli merkezdeki bir anaokulu ile ve Ankara merkezde bulunan bir anaokulu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri bu okullarda görev yapan on okul öncesi öğretmen ve altı yaş grubundaki on çocuktan toplanmıştır. Çalışma grubuna katılan öğretmenler ve çocuklar benzeşik (homojen) örnekleme yöntemine göre seçilmişlerdir. Buradaki amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla bir alt grubu tanımlamaktır. Çocukların ailelerinin yüksek bir eğitim düzeyine sahip olması (en az üniversite mezunu) ve her iki ilin merkezinde bulunan bir okulda görev yapan öğretmenlerin seçilmiş olması benzeşik özellikler göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Patton (2014), benzeşik örnekleme yoluyla oluşturulmuş gruplardan odak grup görüşmeleri yoluyla etkili bir biçimde veri toplanabileceğini belirtir. Veriler 21.03.2016-15.04.2016 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmaya, ailelerinden izin alınan, görüşme yapmak için gönüllü ve istekli olan çocuklar dahil edilmiştir. Görüşme yapmak istemeyen çocuklar çalışma kapsamına alınmamıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de gönüllülük esas alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri öğretmenlerden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, çocuklardan ise odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri, özgün cevaplar üretme kaygısı taşımaz. Bir uzlaşma aranmadığı gibi katılımcıların mutlaka aynı fikirde olması da beklenmez. Grup görüşmelerinde katılımcıların olaylara başkasının penceresinden bakabildiği bir durumda sağlıklı verilere ulaşmak amaçlanır (Patton, 2014). Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ise sorular önceden belirlenerek veriler bu yolla toplanmaya çalışılır. (Merriam, 2015; Karasar, 2002). Görüşme, bireylerin gözlenme imkânının olmadığı durumlarda araştırmacının bireylerin kendilerinin dışındaki dünyayı nasıl algıladıklarını ortaya koyma amacı ile yapılır (Merriam, 2015). Bu bağlamda öğretmenlere “Çocuğun katılım hakkı nedir size göre?, Çocuğun katılım hakkı nasıl sağlanmalıdır?, Çocukların katılım haklarını sağlamaya yönelik olarak siz etkinlikleri uygularken nelere dikkat ediyorsunuz? vb. altı soru sorulmuştur. Çocuklarla yapılan grup görüşmelerinde ise çocuklara “Sen okulda/sınıfta nelere karar verebiliyorsun, nelere karar veremiyorsun?, Sınıfta en çok neyi/ne yapmayı seviyorsun, neyi/ne yapmayı sevmiyorsun?, Öğretmenler ne yapıyorlar, sence ne yapmalılar” vb. beş soru sorulmuştur. Sorular oluşturulurken açık uçlu olmasına, yönlendirici olmamasına, çalışma grubu tarafından anlaşılabilir olmasına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Çocuklarla yapılan görüşme esnasında dikkati dağılan çocukların tekrar konuya dönmelerini sağlamak için sorular tekrar hatırlatılarak neler düşündükleri sorulmuştur. Oluşturulan sorular görünüş ve kapsam geçerliğinin sağlanması için nitel araştırmalar konusunda doktora düzeyinde ders veren bir uzman tarafından incelenmiş ve uzman görüşüne göre sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında öğretmenlerin ve çocukların görüşlerine başvurulmuştur. Bütün görüşmeler aynı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş olup görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı yapılmasını istemeyen öğretmenlerin görüşleri görüşme esnasında araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Her öğretmen ile yapılan görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür.

Çocuklarla yapılan görüşmeler ise odak grup şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çocuklar görüşmelere ikiyeşerli olarak alınmıştır. Yani her görüşme oturumu, yakın arkadaş olan iki çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için ilk olarak tek çocukla görüşme yapılmış, daha sonra yakın arkadaş olan iki çocuk ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda grupla yapılan görüşmenin amaca daha uygun olduğu, çocukların kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve konuşmayı sürdürmeye daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Pilot çalışmanın verileri, araştırma verilerine dahil edilmemiştir. Bununla birlikte yapılan tüm görüşmeler ikiyeşerli grup şeklinde sürdürülmüştür. Her grupla görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmeleri tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Odak grup görüşmelerinde önemli olan genellemelere gidecek bilgiye ulaşmak değil, karşılıklı etkileşimlerle katılımcıların birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetiklemesi, böylelikle de zengin bir bilgi akışı sağlamaktır. Bu şekilde katılımcıların görüşlerinin ve bakış açılarının betimlenmesi mümkün olmaktadır (Çokluk, vd., 2011).

Araştırmacılar çocuklarla yapılan görüşmelerin ikiyeşerli ya da üçerli gruplar oluşturarak yapılmasını önermektedirler. Grup görüşmeleri etkileşime dayandığı için çocukların sorular üzerinde tartışmalarına, cevap verme konusunda desteklemelerine, detayları hatırlamalarına,

cevapların doğruluklarının korunmasına katkı sağlar. Ayrıca, çocuklar birlikteyken kendilerini daha güçlü hissederler ve arkadaşlarının yanında daha rahattırlar (Einarsdottir, 2007; Mayall, 2000; Parkinson, 2001). Bazı kaynaklar odak grup görüşmeleri için ideal sayının dört-altı olduğunu belirtse de (Merriam, 2015) okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan çalışmalarda çocukların dikkat süreleri ve gelişimsel özellikleri açısından daha küçük gruplarla çalışmanın daha etkili olduğu görülmüştür. Çocuklarla görüşme sırasında çocukların dikkatleri zaman zaman dağılmıştır. Bu durumda, araştırmacı ısrarla görüşmeye yönelik soru sormak yerine çocukların üzerinde konuştukları ifadeleri dinlemiş, ancak kendi görüşünü belirtmeden ek sorularla konuyu tekrar araştırmanın amacına yönlendirmiştir.

2.5. Etik Konular

Çalışma grubundaki öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında, ses kaydı yapılmasını istemeyen öğretmenlerin ifadeleri not edilmiş olup, bundan dolayı not tutarak kayıt altına alınan görüşmeler yaklaşık beş dakika kadar daha uzun sürmüştür. Görüşme yapılan çocuklar gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Görüşme yapılan çocukların ailelerinden izin alınmıştır. Çocuklara araştırmanın kapsamı genel hatlarıyla ifade edilmiş ayrıntı vermeden çalışmaya katkıda bulunmak isteyip istemedikleri sorulmuştur (aydınlatılmış onam). Çocukların yakın oldukları arkadaşları öğretmenlerine sorulmuş olup, çocukların karşılıklı onayları alındıktan sonra görüşmeye alınmışlardır. Çocuklarla görüşme esnasında dikkat dağıtıcı unsurlardan bağımsız, bir masa ve üç sandalyenin (iki dönebilen tekerlekli, bir normal) olduğu bir oda kullanılmıştır. Çocuklar odaya araştırmacının önünden alınmış olup çocuklara istedikleri yere istedikleri gibi oturabilecekleri söylenmiştir. Tüm çocuklar dönebilen tekerlekli sandalyeye oturmayı tercih etmiş ve bu durum onlara görüşme esnasında rahat hareket etme olanağı sağlamıştır (Bir çocuk görüşme esnasında ayaklarını masaya uzatmayı tercih etmiştir). Çocuklarla yapılan görüşmeler etik ilkeler gereği öğretmenlerle paylaşılmamıştır. Çocukların ve öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, bunun yerine çocuklar için Ç1, Ç2 vb., öğretmenler içinde Ö1, Ö2 vb. kodlamalar kullanılmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Görüşme tekniği kullanılarak toplanan veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen kategorilere göre özetlenmesi ve yorumlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği, isterse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel analiz, analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması basamaklarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri toplamada birden fazla yöntemin kullanılması, yani çoklu veri kaynaklarından yararlanılması nitel araştırmalarda araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artıran veri üçgenleme yöntemlerinden birisidir (Merriam, 2015; Creswell, 2014). Bu araştırmada çocuklar ve öğretmenler ile görüşme teknikleri birlikte kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Öğretmenlerin ve çocukların görüşleri, katılım hakkının uygulanmasını kolaylaştırmak ve nitelikli bir uygulama sağlamak için oluşturulan şeffaf ve bilgilendirici, gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu, kapsayıcı, güvenli ve riske karşı duyarlı kategorileri kullanılarak analiz edilmiştir (BMÇHK, 2009: Family Health International). Katılım hakkı ile ilgili nitelikler çocuklarla yapılan tüm uygulama süreçlerine uyarlanabilmektedir (Koran Güner, 2015). Toplanan tüm veriler betimsel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. İlk aşamada kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlama kategorilerinin oluşturulmasında Çocuğun Katılım Hakkı Genel Yorum No .12'de (BM ÇHK, 2009) çocuğun/çocukların katıldığı tüm süreçlerin taşınması gereken katılımın nitelikleri kullanılarak betimsel analiz çerçevesi geliştirilmiştir. Bu çerçeveye göre öğretmenlerden elde

edilen verilerin şeffaf ve bilgilendirici, gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu, kapsayıcı, güvenli ve riske karşı duyarlı ve hesap verebilir niteliklerine göre analiz edilmesine karar verilmiştir. Çocuklardan ulaşılan verilerin analizinde çocukların yanıtlarından ulaşılabildiği kadar güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği kategoriden çıkartılmıştır. Eğitim ile desteklenmiş niteliği ise daha genel bir kavram olması ve başka uygulamalara gereksinim doğurduğu için hem öğretmenlerden hem çocuklardan ulaşılan verilerin analizinde kategori kapsamından çıkartılmıştır.

Öğretmenler ve çocuklardan elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla ayrı ayrı kodlanmış ve görüşme içerikleri de birer kod haline getirilmiştir. İki araştırmacı öğretmenlerin görüşlerine ait bir tablo ile çocukların görüşlerine ait tabloyu güvenilirlik analizi yapmak amacıyla değerlendirmişlerdir. Güvenirlik analizi, biri çalışmayı yürüten araştırmacı, diğeri araştırmadan bağımsız çocuk gelişimi alanında bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu işlem için Kodlayıcılar Arası güvenilirlik= $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülünden (Miles ve Huberman, 2015) yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonucunda güvenilirlik yüzdesi % 95 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasında görüş ayrılığına sebep olan katılım hakkının şeffaf bilgilendirici ve kapsayıcı niteliğine ait üç madde için ise uzlaşmaya varılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği hesaplandıktan sonra diğer görüşmelerin betimsel analizleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca betimsel analizin kullanıldığı durumlarda görüşmelerin içeriğine yönelik doğrudan alıntılar vermek geçerlilik için önemli olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2013), tablo sonunda öğretmenlerin ve çocukların görüşlerine de yer verilmiştir. Yapılan alıntılarda katılımcıların isimleri gizli tutulmuş, alıntılar Ö1, Ç2... biçiminde ifade edilmiştir.

3. BULGULAR

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin çocuğun katılım hakkının kapsamına ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin, Çocuğun Katılım Hakkının Ne Olduğuna Yönelik Görüşlerinin Katılım Hakkı Niteliklerine Göre Analiz Edilmesi

	Katılım Hakkı Nitelikleri							
	Şeffaf ve bilgilendirici niteliği	Gönüllü niteliği	Saygılı niteliği	İlgili niteliği	Çocuk dostu niteliği	Kapsayıcı niteliği	Güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği	Hesap verebilir niteliği
Her çocuğun söz sahibi olması(Ö1, Ö2, Ö3,Ö10)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Bir şey satın alırken çocuğun görüşünü almak(Ö3)	✓		✓		✓			
Çocuğu zorlamak yerine teşvik etmek (Ö4)		✓	✓					✓

Çocuğun isteklerini dikkate almak(Ö5,Ö1)	✓	✓	✓	✓	✓			
Çocuk merkezli olmak (Ö6, Ö4)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Yaşam hakkı (Ö7)			✓				✓	
Özgürce seçim yapma hakkı (Ö8)	✓	✓	✓	✓	✓			
Çocuğa birey olduğunu hissettirmek (Ö9)	✓	✓	✓	✓		✓		
TOPLAM (f)	6	6	8	5	5	3	2	2

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin çocuğun katılım hakkını en çok saygılı (f=8) niteliğine göre tanımladıkları görülmüştür. Bunu gönüllü (f=6), şeffaf ve bilgilendirici (f=6) niteliği takip etmiştir. Öğretmenlerin çocuğun katılım hakkına yönelik ifadelerinde en az rastlanan katılım nitelikleri ise güvenli ve riske karşı duyarlı (f=2) ve hesap verebilir (f=2) nitelikleri olmuştur.

“Çocuğun katılım hakkı özellikle ailede olmalı, çocuğa fikri sorulmalı, ona bir birey olduğu hissettirilmeli Ö9”, “ ... Çocuğun evde de görüşleri alınmalı, eve bir şey alındığında çocuğa da sorulmalıdır, her şeyde söz sahibi olmalıdır Ö3”, “...Çocuk merkezli etkinlikler tercih ediyorum Ö4”

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin çocukların katılım hakkına yönelik sınıf içinde yaptıkları uygulamaları gösteren analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Çocuğun Katılım Hakkını Sağlamaya Yönelik Neler Yaptıklarına İlişkin Görüşlerinin Katılım Hakkı Niteliklerine Göre Analiz Edilmesi

	Katılım Hakkı Nitelikleri							
	Şeffaf ve bilgilendirici niteliği	Gönüllü niteliği	Saygılı niteliği	İlgili niteliği	Çocuk dostu niteliği	Kapsayıcı niteliği	Güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği	Hesap verebilir niteliği
Çocukların fikirlerini önemsemek(Ö1, Ö2,Ö10)	✓	✓	✓	✓	✓			
Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak(Ö1, Ö3, Ö4)	✓		✓	✓	✓			
Günlük planı esnek tutmak(Ö1,Ö2, Ö4, Ö5, Ö7,Ö8)	✓		✓	✓	✓			

Nöbetçi öğrenci sistemi uygulamak(Ö1, Ö2)				✓			✓		
Açık uçlu sorular sormak(Ö1)	✓			✓	✓	✓			
Çocukların resimlerinde yönlendirici olmamak(Ö1, Ö3,Ö9)	✓	✓		✓	✓	✓			✓
Çocuklara unutulmuş geleneksel oyunları öğretmek(Ö1)	✓				✓				
Yarış oyunlarıyla çocuklara yenme duygusunu tattırmak(Ö1)				✓	✓	✓			
Çocuğa kendini ifade etme fırsatı vermek/dinlemek(Ö1, Ö3)	✓	✓		✓	✓	✓			✓
Etkinlikleri çocuğun gelişim özelliklerine uyarlamak(Ö5, Ö6,Ö7,Ö8)	✓			✓	✓	✓			✓
Yanlış yapan çocuğu yönlendirmek(Ö6)		✓		✓	✓	✓			✓
Grup etkinlikleri yaptırmak(Ö6)	✓				✓	✓			✓
Rehber konumunda olmaya çalışmak(Ö6)	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓
Çocuğa değer vermek(Ö7)	✓	✓		✓	✓	✓			✓
Çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almak(Ö7)	✓			✓	✓	✓			✓
Çocukların etkinliklerde istedikleri role girmelerine fırsat vermek(Ö9)	✓	✓		✓	✓	✓			✓
Çocuklara serbest zamanda seçtikleri merkezler için yaka kartı hazırlamak(Ö2)	✓	✓							
TOPLAM (f)	14	8	13	16	14	9	1	1	

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin çocuğun katılım hakkını en çok ilgili (f=16) niteliğine göre tanımladıkları görülmüştür. Bunu şeffaf ve bilgilendirici ve çocuk dostu (f=14) nitelikleri takip etmiştir. Öğretmenlerin çocuğun katılım hakkına yönelik ifadelerinde en az rastlanan katılım nitelikleri ise güvenli ve riske karşı duyarlı ve hesap verebilir (f=1) nitelikleri olmuştur.

“Çocukları resim yaparken istedikleri rengi kullanmaları için serbest bırakıyorum, baskı yapmıyorum, çok renk kullanmaları konusunda teşvik ediyorum Ö1”, “... Çocuk merkezli plan hazırladığım için rehber konumunda olmaya çalışıyorum Ö6”, “ ... Çocukların isteklerini göz

önünde bulunduyorum, bu şekilde çocuklar etkinlikten keyif alıyor Ö2”, “...İlla şu etkinliği uygulayayım demiyorum, çocukların ilgilerini göz önünde bulunduyorum Ö5”

Aşağıdaki tabloda, öğretmenlerle yapılmış olan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları uygulamalarda çocukların katılım hakkını ihlal ettikleri tespit edilen durumlara yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Sınıf İçinde Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşlerine Göre Çocukların Katılım Hakkını İhlal Ettikleri Belirlenen Durumların Katılım Hakkı Niteliklere Göre Analiz Edilmesi

	Katılım Hakkı Nitelikleri							
	Şeffaf ve bilgilendirici niteliği	Gönüllü niteliği	Saygılı niteliği	İlgili niteliği	Çocuk dostu niteliği	Kapsayıcı niteliği	Güvenli ve riske karşı duyarlı niteliği	Hesap verebilir niteliği
Sanat etkinliğinde tüm çocukların aynı şeyi yapmasını beklemek(Ö5,Ö8)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Sanat etkinliğinde tek masa hazırlamak.(Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8, Ö9,Ö10)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Sınıftaki tüm çocukları dinleyememek(kalabalıktan dolayı)(Ö5,Ö7)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Etkinliklerde özgüveni yüksek çocuklara öncelik tanımak(Ö4, Ö6)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Her çocuğu her etkinliğe katmak(Ö8)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Etkinliklerde az soru sormak(Ö5,Ö7)	✓		✓	✓	✓	✓		
Serbest zamanda merkezlerde bulunabilecek çocuk sayısı için kota koymak(Ö2)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Çocukları yapılan her işe dahil etmek(Ö2)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
Çocuğun her şeyde söz sahibi olması(Ö3)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
TOPLAM (f)	9	8	9	9	9	5	2	0

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin çocuğun katılım hakkını en çok ihlal ettikleri saptanan niteliklerin şeffaf ve bilgilendirici, saygılı, ilgili ve çocuk dostu (F=9) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocuğun katılım hakkını ihlal ettiklerini gösteren bazı görüşler şu şekildedir:

“Her çocuğu her etkinliğe katmayı amaçlıyorum Ö8”, “...Çocuklar Türkçe-dil etkinliğinde çok yorum yaptıkları için soru sormalarına müsaade etmiyorum yoksa konu amacından sapıyor Ö5”, “...Sınıfta çok pasif öğrenciler var, o yüzden önce özgüveni yüksek olan çocukları drama etkinliğine alıyorum Ö4...”, Sınıf mevcudundan dolayı katılım hakkını sağlamak zor oluyor,

Türkçe dilde zorlanıyorum ilgiyi canlı tutmak zor olduğu için soru sormamaya çalışıyorum Ö7”, “Katılım hakkını söz hakkı olarak görüyorum, çocuk her şeyde söz sahibi olmalıdır Ö3”, “Bazı merkezler çok kalabalık oluyor o yüzden başta çocukların seçim yapmalarına fırsat veriyorum sonra o merkeze ait bir kart takıyorum yakalarına sürekli yer değiştirmesinler diye, daha dengeli dağılım oluyor Ö2”

Aşağıdaki tabloda, çocuklarla yapılan grup görüşmeleri sonucunda çocukların sınıf içi uygulamalarda kullanamadıklarını düşündükleri katılım haklarına yer verilmiştir.

Tablo 4
Çocukların Sınıf İçi Uygulamalarda Kullanamadıklarını Düşündükleri Katılım Haklarına İlişkin Görüşlerinin Katılım Hakkı Niteliklerine Göre Analiz Edilmesi

	Katılım Hakkı Nitelikleri				Çocuk dostu niteliği	Kapsayıcı niteliği	Hesap Verebilir
	Şeffaf ve bilgilendirici niteliği	Gönüllü niteliği	Saygılı niteliği	İlgili niteliği			
Oyun seçimine karar verememe(Ç1,Ç3,Ç4,Ç7,Ç9,Ç10)	✓	✓	✓	✓	✓		
Serbest zamanı planlayamama(zaman ve süre)(Ç1,Ç2,Ç3,Ç6,Ç7,Ç8Ç10)	✓	✓	✓	✓	✓		
Etkinliklerin esnek olmaması(Ç1,Ç3,Ç9)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Dış mekân etkinliklerine yeterince yer verilmemesi(gezi vb.)(Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç9,Ç10)	✓	✓	✓	✓	✓		
Yasak olan materyalleri kullanamama(Ç1)	✓		✓	✓	✓		
İstendiği zaman resim yapamama(Ç2,Ç3,Ç4,Ç6,Ç10)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Masa etkinliklerinin daha sıkıcı ve uzun olması(Ç1,Ç9)	✓	✓	✓	✓	✓		
Etkinliklerin bitirilmesi/tamamlanması için zorlanılmak(Ç2,Ç6)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Öğretmenlerin oyunlara katılmaması(Ç4)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Öğretmen gibi karar verememek(Ç5)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Her şeye öğretmenlerin karar vermesi(Ç7,Ç8)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Etkinliklere katılma zorunluluğu(Ç10)	✓	✓	✓	✓	✓		
TOPLAM (f)	12	10	12	10	12	5	1

Çocukların görüşleri dikkate alınarak oluşturulan tabloda, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının daha çok katılım hakkını oluşturan niteliklerden şeffaf ve bilgilendirici, saygılı ve çocuk dostu (f=12) niteliklerini ihlal ettiğini ortaya koymaktadır.

Katılım hakkının saygılı ve gönüllük niteliklerinin ihlal edildiğini gösteren çocuk görüşleri şu şekildedir:

“...Etkinlerde serbest olmadığımız için sıkılıyorum...Ç1”, Ben serbest zamana karar veremiyorum, ne zaman oynayacağıma mesela...Ç3”, “...Keşke öğretmenler olmasaydı... daha eğlenceli... o zaman robot yapardık, onları istediğimiz gibi oynatırdık...Ç8”, “...Ben öğretmen gibi karar verebilmek isterdim, hep sevdiğim etkinlikleri yaptırırdım o zaman... oyun oynatırdım en çok...Ç5”, “...Hikaye çok uzun ve sıkıcı olduğunda dinlemek istemiyorum...Ç10”, “Masa etkinliklerinden sıkılıyorum, resim yapmak istiyorum...(Ç2),... “Öğretmenler bize etkinlik planlıyor... bizimle oyun oynasalar keşke... bana resim yapsın...Ç4”, “Bahçeye daha çok çıkmak daha güzel olurdu, sıkılmazdım...Ç6”

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre, çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun katılım hakkı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenler, katılım hakkını daha çok şeffaf ve bilgilendirici, saygılı ve gönüllü niteliklerine göre tanımlamışlar, ancak açıklamalarında güvenli ve riske karşı duyarlı ve hesap verebilir niteliklerini göz ardı etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin uygulamalar sırasında katılım hakkının niteliklerinden daha çok şeffaf ve bilgilendirici, ilgili ve çocuk dostu niteliklerini kapsadıkları, ancak güvenli ve riske karşı duyarlı ve hesap verebilir niteliklerine daha az yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, çocukların katılım hakkını sağlamaya yönelik yaptıkları uygulamaları anlatırken, katılım hakkının en çok şeffaf ve bilgilendirici, saygılı, ilgili ve çocuk dostu niteliklerini ihlal ettikleri belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenler çocuğun katılım hakkının ne olduğu konusunda daha çok katılım hakkı niteliklerinden şeffaf ve bilgilendirici ve saygılı niteliklerine vurgu yapmalarına karşın, öğretmenlerin ve çocukların görüşlerine göre yine en çok bu nitelikler üzerinde ihlaller yaptıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki katılım hakkı ihlallerinin kendileri tarafından fark edilmediğini yansıtır olabilir.

Öğretmenler çocuklara verilen seçme fırsatını, çocukların serbest zaman etkinliklerinde istedikleri merkezde yer almaları şeklinde sağladıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, bu durum öğretmenlerin çocukların karar verme sürecini destekleyecek olan, etkinliklerde birden fazla seçenek sunma uygulamalarını yeterince sağlamadıklarını düşündürmüştür. Öğretmenler bu durum için sınıfın kalabalık olması gibi farklı nedenler göstermişlerdir. Ayrıca bir öğretmen “Katılım hakkını söz hakkı olarak görüyorum, çocuk her şeyde söz sahibi olmalıdır Ö3” ifadesini kullanmıştır. Bu ifadenin ÇHS 12. Maddesinde yer alan “çocuğun kendini ilgilendiren her konuda, yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak” söylemiyle uyuşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla çocukların kendilerini ilgilendirmeyen konularda karar vermelerini beklemek de çocukların katılım hakkına uygun düşmeyen bir yaklaşım olmaktadır.

Koran (2012) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin çocuğun katılım hakkını sağlayan uygulamalara yer vermekle birlikte çeşitli nedenlerden dolayı çocukların katılım hakkını ihlal eden uygulamalara sahip olduklarını belirlemiştir. Çalışma kapsamında çocukların katılım hakkının ihlal edilme sebeplerinin, öğretmen merkezilik, sen dili kullanmak, otokratik ve geleneksel öğretmen özelliklerine sahip olmak, öğretmenlerin duygusal ve fiziksel istismar içeren davranışları ve çocuklar arasında ayrımcılık yapmaları olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim kademesinde de çocuğun katılım hakkına yönelik araştırma sonuçları okul öncesiyle benzerlik göstermektedir. Uçuş ve Şahin’in (2009) , ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin çocuğun katılım hakkı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ders programında ele alınan konuların dışında, doğrudan çocuğun katılım hakkını sağlamaya yönelik uygulamalara yer vermedikleri görülmüştür.

Gürkan ve Koran (2015)'ın okul öncesi eğitim programında katılım hakkını inceledikleri çalışmalarında, tüm gelişim alanları ile ilgili kazanımlarda, katılım hakkının niteliklerinden en çok vurgulananların "ilgili, gönüllü ve kapsayıcı" nitelikleri olduğu, en az yer verilen niteliklerin ise "şeffaf ve bilgilendirici, hesap verebilir, eğitimle desteklenmiş, emniyetli ve riske karşı duyarlı" nitelikleri olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin katılım hakkının niteliklerinden en çok şeffaf ve bilgilendirici, saygılı ve çocuk dostu niteliklerini göz ardı ettikleri tespit edilmiştir. Görüşmeler sırasında çocukların taleplerinin daha çok, etkinliklere katılım konusunda özgür olmaları, yapılandırılmış etkinliklerin daha az olması, serbest zaman etkinliklerinin daha uzun planlanıp öğretmenlerinin de oyunlarına katılması yönünde olduğu belirlenmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde on çocuktan sekizi "Öğretmenler ne yapar?" sorusuna "Bize etkinlik hazırlarlar" şeklinde cevap vermişlerdir. Bunun yanı sıra çocuklara, öğretmenlerden beklentileri sorulmuş çocuklar bu konudaki görüşlerini, "Bizimle oyun oynasın, etkinlik için beni zorlamasın, daha çok serbest zaman planlasın" şeklinde belirtmişlerdir. Çocukların ifadelerinden anlaşıldığına göre, çocuklar sınıf içi uygulamalarda daha çok söz hakkına sahip olmayı istemekteler ve kararlarının sınıf içi uygulamalar için belirleyici olmasını talep etmektedirler. Mamur Işıkçı (2015), doktora tezi kapsamında yaptığı alan araştırmasında orta öğretime devam eden öğrencilere, talep ettikleri haklara yönelik bir makale yazdırmış ve buna ilişkin çocukların görüşlerini almıştır. Öğrencilerin katılım hakkına yönelik bazı görüşleri şu şekildedir: "Okulda, evde, sokakta zamanımızı nasıl geçireceğimizi anne, baba ve yine öğretmenlerimizin yardımı ile kararlaştıralım... Çocuk oyuncaklarından, elbise, yiyecek, içecek seçimine kadar birçok şeyi beraber karar vererek almalıyız... Gençlere ve çocuklara 'sus sen küüksün!' sözünün söylenmesinin yasaklanmasını isterdim... Çocuk deyince aklıma hiç hak verilmeyen, dinlenmeyen, konuşturulmayan biri aklıma geliyor..." Çalışmanın bulgularından anlaşıldığı gibi büyük yaş grubundaki çocukların talepleri ile küçük yaş grubundaki çocukların katılım hakkına yönelik görüşleri benzerlik göstermektedir. Buna göre, çocukların yetişkinler tarafından dikkate alınmak ve onları ilgilendiren konularda dinlenilmek istedikleri görülmektedir. Çocuk hakları sözleşmesinin 12. Maddesinde geçen "kendi görüşlerini oluşturma kabiliyetine sahip" ifadesi de çocukların bu taleplerini yansıtmaktadır. Bu maddede çocuğun kendi görüşlerini ifade etme hakkı için hiçbir yaş sınırı getirilmediği, çocuğun sözsüz iletişim biçimlerinin tanınması ve bunlara saygı gösterilmesi gerektiği vurgulanır (BM ÇHK, 2009).

Araştırmanın sonucunda çocukların görüşlerine göre, serbest zaman etkinliklerinden daha çok keyif aldıkları, etkinliklere gönüllü olarak katılmak istedikleri ve oyunlarını öğretmenleriyle oynamalarının onlar için daha keyif verici olduğu söylenebilir. MEB Okul öncesi eğitim programına (2013) ait özellikler de çocukların görüşlerini destekler niteliktedir. Programın bazı özellikleri şu şekildedir: Programa göre, öğrenme merkezleri önemlidir. Merkezler, iç mekânlarda olduğu kadar dış mekânlarda da düzenlenmelidir. Yakın çevre olanakları eğitim amaçlı kullanılmalıdır. Program oyun temellidir, esnektir ve çocuk merkezlidir. Programa ait belirtilen özelliklerin çocukların talepleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Erbay (2013), çalışmasında, aileleri, profesyonelleri ve kurumları çocuğun katılım hakkına alıştırmanın kolay olmadığını, ayrıca çocuğun katılım hakkının, çocuğa bakış, değer ve kültür sorunu olduğunu vurgulamıştır. Bir okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken birçok özelliğin (okul öncesi eğitim programları konusunda bilgili olmak, çocukça davranışlardan sıkılmamak, yaratıcı olmak, iyi bir rehber olmak, meslektaşları ve aileler ile işbirliği yapabilmek (Okay, 1999)), çocukların katılım hakkını doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar da çocuğun katılım hakkının sağlanmasında öğretmene ait özelliklerin önemini ortaya koymuştur (Özyıldırım (2007).

Şahin ve Polat (2012), ise çocuğun katılım hakkının nasıl olması gerektiğini şu şekilde özetlemiştir: Çocuğun “kendi” görüşlerini ifade edebilmesi için kendini güvende hissettiği bir ortam yaratılması, çocuğun karar alacağı konuda ebeveyni veya vasisi tarafından bilgilendirilmesinin sağlanması, görüşlerini ifade edeceği şartlar hakkında aydınlatılmasının sağlanması, çocuğun yaşı ve olgunluğuna bağlı olarak kendi anlayışlarını, tercihlerini ve seçimlerini sergiledikleri oyun, vücut dili, yüz ifadeleri ile çizim boyama dahil sözsüz iletişim biçimlerinin tanınması, çocuğun manipüle edilmemesi, uygunsuz etki ve baskıya maruz bırakılmaması, engelli çocukların görüşlerini ifade edebilmeleri için gerekli koşulların sağlanması, bununla birlikte azınlık veya göçmen çocuklarının ve çoğunluğun dilini konuşamayan çocukların görüşlerini ifade edebilmeleri için ortam yaratılması şeklinde ifade etmiştir. Çocuğun kendisini ilgilendiren konularda görüşünü bildirme hakkını gereği gibi kullanabilmesi için her şeyden önce sağlıklı bir görüş oluşturabilmesi gerekmektedir. Bunun için de kendisinin konu hakkında bilgilendirilmesi ve aydınlatılması şarttır (Serozan, 2005). Dolayısıyla bu durum, katılım hakkı niteliklerinden şeffaf ve bilgilendirici niteliği ile örtüşmekte olup öğretmenlerin, çocukların görüşlerini sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayan bu niteliği etkili bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Yapılan çalışmalar, Türkiye’de çocuğun kendi ile ilgili karar verme süreçlerinde yer aldığına ilişkin bir yönelim olmakla birlikte geleneksel uygulamaların varlığını sürdürdüğünü göstermektedir (Akyol, 2011; Koran, 2012).

Çocuk hakları sözleşmesinde sıralanan çocuk hakları son değerlendirmede tipik insan haklarıdır. Çocuklar en başta insandırlar. Sözleşmenin dökümünü yaptığı çocuk haklarında, insan hakları sadece yinelenmez, aynı zamanda pekiştirilir (Serozan, 2005).

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Sınıfta uygulanan etkinlikler çocukları doğrudan ilgilendirdiğinden planlama ve uygulama aşamasında çocukların görüşleri öğretmenler tarafından dikkate alınmalıdır.
- ✓ Serbest zaman etkinliklerinde olduğu kadar, diğer etkinlik süreçlerinde de çocuklara seçme fırsatı verebilecek etkinlikler planlanmalıdır (sanat etkinliğinde birden fazla masa hazırlanması vb.)
- ✓ Çocukları daha iyi anlamak için özellikle serbest zaman etkinliklerinde çocukların oyunlarında katılımcı gözlemci olarak yer almak katılım hakkının uygulanmasına katkı sağlayabilir.
- ✓ Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar, okul öncesinde katılım hakkı uygulamalarını daha iyi değerlendirebilmek için günlük planlarda yer alan etkinlikleri inceleyebilir ve sınıf içi gözlemlerle destekleyerek alana katkı sağlayabilirler.
- ✓ Çocuklara yönelik yürütülecek projelerde çocuk katılımcılara yer verilerek çocukların ihtiyaçlarının, taleplerinin daha net anlaşılması sağlanabilir. Bu yolla, zenginleştirilmiş fikirler ile çocukların yararını en üst seviyede gözeten daha etkili projeler ortaya çıkartılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2003). Türkiye’de çocuk olmak ve eğitim sistemi üzerine düşünceler. *KASYÖDER Aylık Kültür Dergisi*, 1(4), 9-10.
- Akyol, S.(2011). Çocuk Hakları’na Dair Sözleşme çerçevesinde çocuğun görüşlerine saygı ilkesi (varlığının sahibi olan çocuk). 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı, 183-188. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim*, 151, 24-33.

- Akyüz, E. (2013). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, P. (2000). *Young Children' Rights: Exploring Beliefs, Attitudes, Principles and Practice*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2009). Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı. Cenevre: Elli Birinci Oturum.
<http://www.cocukhaklariizleme.org/wp-content/uploads/GCs-11-12-13-2008-2011.pdf> adresinden 03. 04. 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni*. (Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Family Health International. (2009). Guidelines for promoting child participation. Namibia
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *Early Childhood Education Research Journal*. Vol.15(2), 198-211.
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuğun Katılım Hakkına Yer Verme Durumu Açısından İncelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, Vol. 3(2), 203-226.
- Hart, S. N. & Hart, B. W. (2014). Children's rights and school psychology: Historical perspective and implications for the profession. *School Psychology International*, Vol. 35(1) 6-28.
- İnal, K. (2014). *Çocuk ve demokrasi*. İstanbul: Ayrıntı.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11.Baskı). Ankara: Nobel.
- Koran Güner, N. (2015). Çocuğun katılım hakkı ve materyal yapım, seçim ve kullanım süreçlerine çocuğun aktif katılımı. N. Avcı (Ed.), *Okul öncesinde materyal geliştirme*, (s.31-38) Ankara: Hedef.
- Koran, N. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi, Girne. <https://www.academia.edu/> adresinden 06. 05. 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Hart, N. S. (2007). Making sure the child's voice is heard. *International Review of Education*, 4(3), 251-258.
- Johnson, B. & Chtistensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları*. (Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Lansdown, G. (2005). *Çocukların gelişen kapasiteleri*. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu İtalya: UNICEF.
- Mamur Işıkçı, Y. (2015). *Çocuk gözüyle Türkiye'de çocuk hakları sorunu*. Ankara: Hegem.

- Mayall, B. (2000) Conversations with children: working with generational issues, in: P. Christensen & A. James (Eds) Research with children (New York, Falmer Press), 120–135
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Sadegül Akbaba Altun & Ali Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Oktay, A. (1999 a). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir, H., Ruhi, A, C. (2012). Çocuk hukuku. Ankara: Adalet.
- Özer, Y. E. (2013). Çocuk hakları, katılım ve yerel düzeyde uygulaması: Türkiye örneği, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14 (1), 245-258.
- Özyıldırım, T. (2007). Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı. Ankara.
- Parkinson, D. D. (2001) Securing trustworthy data from an interview situation with young children: six integrated interview strategies, *Child Study Journal*, 31(3), 137–156.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi
- Serozan, R. (2005). Çocuk hukuku. İstanbul: Beta.
- Şahin, S. & Polat, O., (2012). “Türkiye”de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması”. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4, 275-282.
- TED. (2007). TÜRKİYE’DE okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri. (Çev. Ed. Servet Özdemir, Hasan Bacanlı & Murat Sözer). Türk Eğitim Derneği, 1. Basım.
- Tüzün, I. Sarıışık, Y. (2015). Türkiye’de okullarda çocuk katılımı: Durum analizi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi- Eğitim Reformu Girişimi Demokratik Okullara doğru Projesi Kitapları-No.1 http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2015/06/DOD_DAR_kitap_baski.pdf adresinden 10. 09. 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Uçuş, Ş., Şahin, A. E. (2009). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-41.
- Unicef. (2004) *Çocuk haklarına dair sözleşme*. UNICEF, Türkiye . http://www.cocukhaklari.gov.tr/condocs//mevzuat/cocuk_haklari_sozlesmesi.pdf, adresinden 03. 03. 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Unicef. (2009). Dünya çocuklarının durumu. Unicef (Özel Sayı), Kasım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldırım Doğru, S. S., Durmuşoğlu saltalı, N., Budak, O., & Konuk Er, R. (2012). *Çocuk hakları ve koruma: Aile refahı ve koruma*, (Çev. Ed. Sunay Yıldırım Doğru). Ankara: Eğiten Kitap.
- Williams, E. (2004). *Children's Participation and Policy Change in South Asia*, Chip Repot No. 6, London.
- Woodhead, M. (210). *A Handbook of children and young people's participation*(Ed. Barry Percy Smith, Nigel Thomas). New York: Roudledge.

SUMMARY

Although right of child deserves to be handled in the concept of human rights; it is a universal concept used to describe all of the rights of children from all around the world such as education, healthcare, housing rights as well as rights of protection against physical, psychological, and sexual abuse. With the convention adopted by the General Assembly of the United Nations on 28 November 1989 the aim was protecting children's rights, and it has been ruled that the states parties must strictly abide by the contract articles (Acar, 2003; Yıldırım Doğru, 2012). The following 12th article of the convention about the child's right of participation: "*States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child.*"(Unicef, 2004). According to the United Nations Committee on the Rights of Child school environment is one of the places where a child's right of participation should be encouraged (Erbay, 2013). In this respect the purpose of the researcher was to evaluate the right of participation of children to the applications in classes of preschool institutions, based on the qualifications of right of participation.

In this study the qualitative research method was adopted and case study design was used. In this study ten teachers' and ten children's views towards right of participation were investigated. The participants of the study were composed of two kindergartens one of them is in the center of Kırklareli, the other one is in the center of Ankara. The data for this study were gathered from ten preschool teachers working at these two institutions and ten children from 6 years age group. The teachers and children who participated in this study were selected according to homogeneous sampling method. The data for this study were collected from teachers through semi-structured interviews and children through focus group interviews. The interview sessions were conducted with individual teachers and the sessions were audio recorded. Some of the teachers were not willing to be recorded; therefore, the sessions with those teachers were noted down by the researcher. The interviews with teachers took 15 minutes in average. The interviews were conducted as focus group interviews with children. Children participated in the interviews as pairs. Each interview session with children were conducted with two children who were close friends.

The data collected through interview technique were analyzed through descriptive analysis method. First step was the coding of the data. The categories for coding and a descriptive analysis framework were developed based on the qualifications that need to be in all of the processes of child's participation as stated in The Rights of the Child General Comment No.12 (UN CRC, 2009). Based on this framework, the data gathered from teachers were analyzed according to the qualifications as; transparent and informative, volunteer, respectful, relevant, child friendly, inclusive, safe and sensitive to risk, and accountability.

The findings of the study revealed that preschool teachers participated in this study did not have sufficient information on the child's right of participation. Teachers described the right of participation mostly with transparent and informative, respectful, and volunteer qualifications; however, safe and sensitive to risk, and accountability qualifications were disregarded in their explanations. At the end of the study it was found out that teachers mostly included transparent and informative, relevant, and child friendly qualifications in their applications, while they included safe and sensitive to risk, and accountability qualifications less. In this regard, while the teachers are reporting their applications towards enabling child's right of participation, they mostly violated the transparent and informative, respectful, relevant, and child-friendly qualifications. Based on this, while the teachers highlighted transparent and informative, and respectful qualifications in their explanation of what are the children's right of participation, it was revealed that these qualifications are the most violated ones by teachers.

According to another finding of the study, as a result of the interviews with children it was revealed that the most disregarded qualifications of child's right of participation were transparent and informative, respectful, and child friendly. At the end of the interviews it was found out that children mostly wanted freedom in participation in the activities, smaller number of structured activities, longer free time activities, and teachers' participation to the games.

Considering the findings of the study the following suggestions can be stated;

- ✓ The activities applied in the classroom directly effects children, therefore children's views should be considered during planning and application
- ✓ As in the free time activities, teachers should plan other activities to provide options for children (such as preparing more than one table in the art activities)
- ✓ In order to understand the children better teachers should take part in their free time activities as participant observer, this can contribute to the application of the right of participation
- ✓ Children should be included as participants in the projects which targets children, in this way a clearer understanding of the needs and demands can be enabled. By so doing enriched ideas and more effective projects which consider children's utmost benefits can be produced.

Öğretmen Adaylarının Matematiksel Örnekleri Algılayışları Üzerine Bir Metafor Analizi

Yasemin SAĞLAM KAYA, Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ysaglam@hacettepe.edu.tr

Öz: Örnekler, matematik öğretiminde kullanılan önemli araçlardan biridir. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde, matematik öğretmen adaylarının, farklı türdeki matematiksel örnekleri nasıl algıladığı, öğretmen ve öğrenci tarafından verilen örneklerin hangi amaçlara hizmet ettiğine dair bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının matematiksel örnekleri algılayış biçimleri, ilerideki mesleki hayatlarında matematiksel örnekleri nasıl kullanacakları hakkında fikir verebilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının farklı tür matematiksel örnekler ile öğretmen ve öğrenci tarafından verilen örnekleri nasıl algıladıklarını metafor analizi ile incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını 190 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracında katılımcılardan; “Matematikteki görsel örnekler... gibidir, çünkü...” ; “Matematikteki cebirsel örnekler... gibidir, çünkü...” ; “Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler gibidir, çünkü...” ; “Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler... gibidir, çünkü...” ifadelerini tamamlamaları istenmiş ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmadan elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla 11 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ayrıca görüşmeler yoluyla öğretmen adaylarının örnekleri algılayış biçimlerine ilişkin derinlemesine veri elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: matematiksel örnekler, metafor analizi, öğretmen adayları

A Metaphor Analysis on Preservice Teachers' Conception of Mathematical Examples

Abstract: Examples are one of the important tools used in mathematics teaching. However, there isn't any research which grasps how preservice teachers perceive the mathematical examples or what they think about the purpose of examples which were given by teachers or students. Conception of preservice teachers on examples can give clues about the use of examples in their future profession. To reveal the opinions of preservice teachers whether examples can be generated by students, is important to ensure that teacher training programs place emphasize on this issue. So, the purpose of the study is to investigate the preservice teachers' conception of different kinds of mathematical examples and examples given by teachers or generated by students with metaphor analysis. Participants of the study consist of 190 preservice mathematics teachers. Data collection tool is included four uncompleted sentences in the form: “Visual examples in mathematics are like..., because...”; “algebraic examples in mathematics are like..., because...”; “Examples given by teacher in mathematics are like..., because.....”; “Examples given by students in mathematics are like..., because...”. Participants are asked to complete these sentences. Obtained data were analyzed by using content analysis. To ensure the reliability of the data interviews were conducted with 11 of participants, so classification and thematization of metaphors were checked. In addition, through the interviews in-depth information was obtained on perceptions of preservice teachers with respect to mathematical examples.

Key Words: Mathematical examples, metaphor analysis, preservice teachers

1. GİRİŞ

1.1 Matematiksel Örnekler

Örnekler hangi alanda olursa olsun, pedagojik açıdan eğitim faaliyetlerinin vazgeçilmezleri arasındadır. Matematik özelinde düşünüldüğünde örnekler, özellikle genelleme, soyutlama ve analogik düşünmede (Zodik ve Zaslavsky, 2009) önemli bir role sahiptir. Bu rolün en önemli özelliği birçok araştırmacı (örn. Peled & Zaslavsky, 1997) tarafından da belirtildiği gibi öğretmen ve öğrenci arasında bir iletişim aracı olmasıdır. Özellikle matematiksel kavramların öğretiminde örneklerden yararlanmak, matematik öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Abdul-Rahman, 2005). Çünkü örnekler, hem iyi bir açıklamanın temel unsuru hem de iyi bir öğretim için yapı taşıdır (Leinhart, 2001). Örneklerin bu özelliğinden yola çıkarak hem öğrenciler hem de öğretmenler matematiksel örnekleri farklı anlamlarda (açıklama, motivasyon, sezgi oluşturma vb.) kullanabilmektedirler. Bunun en büyük nedeni, örneklerin matematik öğretiminde geniş bir kullanım alanının var olmasıdır. Bu nedenle örneklerin kullanımı ile ilgili olarak yapılacak ilk ayrımlardan biri, bir kavramın örneği (üçgenler, polinomlar vb.) ile bir prosedürün uygulanmasının örneğidir (bir üçgenin alanının bulunması, bir polinomun köklerinin bulunması) (Bills, Dreyfus, Mason, Tsamir, Watson, Zaslavsky, 2006). Bills ve diğerleri (2006) bu ikincisi için yeni bir ayırım daha yapmaktadır: Öğretmen, bir ders kitabı yazarı ya da bir programcı tarafından, bir prosedürün uygulandığı, çoğunlukla bir takım açıklamalar ve yorumlar içeren, “çalışılmış örnekler” (worked examples) ve öğrencilerin tamamlaması için ayarlanmış “alıştırmalar”. Aslında pek çok araştırmacı matematiksel örneklerin bir takım özelliklerini göz önünde bulundurarak farklı gruplamalar yapmışlardır. Sınıf içinde kullanım amacına göre başlangıç örnekleri (bir konu için motivasyon ve başlangıç amacıyla kullanılan), referans örnekler (bilgilendirmek ve sezgi oluşturmak için), model veya genel örnekler (bir kavramın veya bir prosedürün örneği), ters örnekler (bir sava karşı çıkmak için verilen bir örnek, bir prosedürün örneği veya bir kanıtın parçası), örnek olmayan durumlar (ayrımları ortaya çıkarmak veya bir kavram için temel olan ve olmayan özellikler arasındaki farklara dikkat çekmek yani sınırları belirginleştirmek için verilen örnekler); özel, yarı genel ve genel örnekler (örneklerin açıklama güçlerine göre) gibi kategoriler belirlenmiştir (Zaskis ve Leikin, 2008; Michener, 1978; Goldenberg ve Mason, 2008; Bills ve diğerleri, 2006; Peled ve Zaslavsky, 1997). Her ne kadar bu şekilde sınıflamalar yapılsa da herhangi bir gruba giren bir örneği diğerlerinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Bazen bir sınıflamadaki bir örneği, farklı özelliklerden yararlanılarak başka bir sınıflamaya yerleştirmemiz de mümkün olabilmektedir.

Örneklerin sınıf içinde farklı amaçlarda kullanılıyor oluşu ve farklı özelliklere sahip oluşu öğretmenlerin ve öğrencilerin örneklerle yönelik algılarında da farklılıklar oluşmasına neden olabilmektedir. Örneklerin gösterimleri ve öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini istenen noktaya toplamalarına yardımcı olmaya çalışması, aslında öğrenenlerin neyi fark ettiğine ve çoğunlukla onların matematiksel anlamalarına bağlıdır (Bills ve diğerleri, 2006). Bu da genellikle öğrenenlerin matematikle ilgili önceki deneyimleriyle şekillenmektedir. Skemp (1971) bu durumun özel bir halini parazit (noise) kavramıyla açıklamaktadır. Bu kavram kısaca öğretmenin bir örnekte öğrencilere anlatmak istediği özellik dışında, öğrencinin dikkatini çeken ve anlatılmak istenen durum için önemli olmayan özellikleri ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmenler örnekleri sınıf içinde kullanırken dikkatli olmak zorundadırlar.

Zaslavsky (2010) örneklerin sınıf içinde kullanımı sırasında, bir diğer önemli faktörün gösterim olduğuna, bir parabol denkleminin üç farklı sunumuyla dikkat çekmektedir. (i) $y = (x + 1)(x - 3)$; (ii) $y = (x - 1)^2 - 4$; (iii) $y = x^2 - 2x - 3$ örneklerinde olduğu gibi üç farklı formatta verilen ikinci dereceden bir fonksiyonun her bir yazımında bazı özellikler görünür hale gelmekte (kökler, tepe noktası ve fonksiyonun grafiğinin y-eksenin kestiği nokta) bazı özellikler

gizlenmektedir. Sadece cebirsel olarak farklı biçimde verilen bir örneğin gösterimiyle oluşan öğretimsel farklılıklar, gösterimlerin de değişmesiyle (görsel veya cebirsel gibi) farklı boyutlar kazanabilir. Dolayısıyla öğretmen bu gösterimlerden hangisini kullanacağına karar verirken bunları göz önünde bulundurması gerekmektedir. Örneklerin seçimi ve ele alış biçimi öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırma ve kolaylaştırma potansiyeline sahip olduğundan, bu durum öğretmenlere uğraştırıcı bir sorumluluk vermekte ve örneklerin birçok özelliğini düşündürmeyi gerektirmektedir (Zaslavsky ve Zodik, 2007). Ancak öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları örnekleri seçerken buna ne kadar dikkat ettiği ile ilgili bir araştırma henüz yapılmamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin örnekleri ele alış biçimi onların matematiksel ve pedagojik bilgileri hakkında da bilgi vermektedir (Zodik ve Zaslavsky, 2009). Görüldüğü gibi örnekler, matematik öğrenmekte ve öğretmekte oldukça kritik bir role sahiptir. Buna rağmen, öğretmenlerin (dolayısıyla öğretmen adaylarının) örnekleri ele alış biçimleri üzerine sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Zaslavsky, 2010).

1.2 Metafor

Metafor, bir bireyin soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullandığı güçlü bir zihinsel yapı olarak açıklanmaktadır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Başka bir deyişle metafor somut, daha tanıdık ve görülebilir şeylerle soyut şeyler arasında kurulan mecazi bağ olarak da açıklanabilir (Saban, 2004). Bu bağlamda metaforlar bir başlangıç veya kaynak alandan (bizim için tanıdık olan) bir nihai veya hedef alana (bizim için yeni veya soyut olan) kavramsal bir ilişki kurarlar (Font, Bolite ve Acevedo, 2010). 'Matematik bir merdivendir' metaforunda olduğu gibi daha soyut bir kavram olan matematik daha somut olan bir kavramla ilişkilendirilerek ifade edilmiştir. Bu metaforunda kurulan ilişkide, matematiğin yığılmalı bir bilim dalı olduğu, en temel kavramlarla başlanarak daha karmaşık kavramlara ilerlenebileceği sonucu çıkarılabilir. Ancak farklı kişiler tarafından farklı bağlantılar kurulabilir. Bu noktada kişilerin bakış açıları önem kazanmaktadır. Yani bize bir terimin bir boyutunu diğerine göre kavrama imkanı veren sistematiklik, kavramın diğer boyutunu zorunlu olarak gizler ve dolayısıyla kavramın bir boyutu üzerine odaklanma imkanı veren metaforik kavram, bizi kavramın bu metaforlarla uyuşmayan diğer boyutları üzerinde odaklanmaktan alıkoyabilir (Lakoff ve Johnson, 2015). Aslında metaforlar tek yönlü ve sistemik olarak ifade edilebilir ve tek yönlü metaforlarda bağlantı tek şekilde kurulurken, sistemik metaforlar, hedef alanını kaynak alan türünden anlamamızın bir sonucu olarak bizim yeni sistemler kurmamızı sağlar (Font, Bolite ve Acevedo, 2010).

İnsanın düşünme süreci büyük ölçüde metaforiktir (Lakoff ve Johnson, 2015). Kavramsal metafor teorisi aslında nasıl düşündüğümüzü anlama yönünde yapılan bir girişimdir ve temelinde beynimizin şekillendirilmiş bir yapıya sahip olması vardır (Aubry, 2009). Yani olaylar hakkındaki düşüncelerimiz, daha önce yaşadığımız deneyimler, içinde bulunduğumuz kültürün etkisiyle şekillenen beynimizden gelmektedir (Aubry, 2009). Eğitimde de dâhil olmak üzere diğer bilim alanlarında çalışan araştırmacılar veya uygulama alanında çalışanlar farkında olmadan alanlarında ortaya çıkan metaforik örüntüler ve imgeler tarafından yönlendirilmektedir (Martinez, Saulea ve Huber, 2001). Genel olarak eğitim alanında metaforlarla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde en çok öğrenme-öğretme, öğrenci-öğretmen, okul gibi kavramlarının farklı gruptaki (öğretmen, öğretmen adayı) metaforik algılarının incelendiği gözlenmektedir (örneğin, Saban, 2009; Leavy, McSorley ve Bote, 2007; Martinez, Saulea ve Huber, 2001; Bullough, 1991, Cerit, 2006; Güler, Öçal ve Akgün, 2011).

Metaforlar farklı duyular arasında ilişkiler kurduklarından insanlara, matematiksel kavramlar için anlamlar oluşturmada da gereklidir (Font, Bolite ve Acevedo, 2010). Bu nedenle matematik eğitiminde yapılan çalışmalarda metaforlar sıklıkla kullanılmaktadır (örn. Chapman, 1997; Font, Bolite ve Acevedo, 2010; Font, Godino, Planas ve Acevedo, 2010; Uygun, Gökkurt,

Usta, 2016). Font, Bolite ve Acevedo (2010) fonksiyonların grafiksel gösteriminin öğretimi sürecinde öğretmenlerin kullandığı metaforları incelemişlerdir. Başka bir araştırmada ise Ju ve Kwon (2004) öğrencilerin diferensiyel denklemlere ilişkin kavramsal modellerinin belirlemek için metaforların öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı, metaforların karakteristikleri ve metafor kullanımlarındaki örüntüleri araştırmışlardır. Lakoff ve Núñez (2010) matematik bağlamında iki tür kavramsal metafordan bahsetmektedir (akt. Font, Bolite ve Acevedo, 2010): Temel metaforlar ve bağlantı metaforları. Temel metaforlar matematik içindeki bir kavramı matematik dışındaki bir kavram ile ilişkilendirirken, bağlantı metaforları, ilişkilendirmeyi matematik içinde sürdürür ve matematik içindeki özellikleri birbiri ile değiştirir.

Öğretmen eğitimi programlarının en önemli amaçlarından biri öğretmen adaylarını alanlarında gerekli olan bilgi ve becerilerle donatmaktır. Ancak bunu yaparken farkında olunması gereken noktalardan biri öğretmen adaylarının da tıpkı diğer öğrenciler gibi sınıflara farklı deneyimlerle geldiğidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına öğretmenlik becerilere kazandırılmak istenirken var olan varsayımları, deneyimleri ve algılarının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda metaforlar, açık veya bilinçli olmayan bir şekilde sahip olunan fikirler hakkında iç görü sağlayacak uyum ve iç tutarlılığa sahiptir (Leavy, McSorley ve Bote, 2007).

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının matematiksel örnekler kapsamında sahip oldukları metaforları belirleyerek sınıfta örnek kullanımına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır. Daha önce birçok çalışmada (örn. Thompson 1992; Sağlam, 2014) belirtildiği gibi öğretmenlerin sahip oldukları duyuşsal özellikler, inanışlar, deneyimler ve algılar onların sınıf içi etkinliklerini etkileme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu tür özelliklerinin ortaya çıkarılması, öğretmen eğitimi programlarının içeriğinin değişen şartlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi için fırsat oluşturacaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma var olan durumu olduğu gibi betimlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda, bireylerin çalışılan kavram ya da duruma ilişkin olarak tutum veya davranışlarının açığa çıkarılması amaçlanır (Creswell, 2008).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitenin bir (13 katılımcı), iki (19 katılımcı), üç (78 katılımcı), dört (63 katılımcı) ve beşinci (17 katılımcı) sınıfında öğrenim görmekte olan 190 matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan envanterde katılımcılardan; “Matematikteki görsel örnekler... gibidir, çünkü ...” , “Matematikteki cebirsel örnekler... gibidir, çünkü ...” , “Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler... gibidir, çünkü...” , “Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler... gibidir, çünkü...” ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının farklı tür matematiksel örnekler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacı ile ürettikleri metaforlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi için sırasıyla aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Adlandırma Aşaması: Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların geçici bir listesi yapılmıştır.

2. Tasnif Etme ve Eleme Aşaması: Bu aşamada, “metafor analizi” (Moser, 2000) ve içerik analizi teknikleri kullanılarak, her metafor parçalarına ayrıştırılmış ve diğer metaforlarla olan benzerlikleri veya ortak özellikleri bakımından analiz edilmiştir. Elde edilen verilerde,

tamamlanmamış bölümleri olan veya metafor ifade etmeyen cümleler (öğretmenin verdiği örnek anlamlandırıcı gibidir; çünkü kavram yanılışına düşmemizi engeller gibi) analize dahil edilmemiştir.

3. Kategori Geliştirme Aşaması: Bu aşamada metaforlar, bireysel metafor ifadelerinden yola çıkılarak sahip oldukları ortak özellikleri bakımından kavramsal kategoriler altında toplanmıştır. Herhangi bir temayla uymayan aykırı metaforlar ise bağımsız metafor kategorisinde değerlendirilmiş ve bunların sayıları her bir başlık için ayrıca belirlenmiştir.

“Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştıklarını ayrıntılı olarak açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 257). Bu nedenle çalışmanın her bir aşaması ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir. Makalenin (iç) güvenilirliğinin kontrolü için, öncelikle elde edilen verilerin %25’i farklı bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik için tekrar kodlanması gereken veri, tüm veri setinin %10’undan az olmamalıdır (Nuendorf, 2002). Tekrar kodlanan veriler için SPSS 22 paket programı kullanılarak Cohen’s Kappa katsayısı hesaplanmış ve 0,75 bulunmuştur. Güvenirliğin 0,70 ve üzeri olması kodlamanın güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Miles ve Huberman, 1994). Bunun yanında metaforların belirlenmesi, kategorilerin oluşturulması aşaması için katılımcılardan 11 tanesi ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, öncelikle metaforların araştırmacı tarafından uygun şekilde kategorilendirilmesinde kullanılmıştır. Ayrıca bu görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının örnekleri sınıf içinde nasıl ve hangi amaçla kullanmayı planladığı sorulmuş, öğretmenlerin ve öğrencilerin verdiği örneklerin kavramsal anlama ve öğrenilenlerin kalıcılığı anlamında değerlendirmeleri istenmiş böylece hem metafor analizi ile elde edilen veriler desteklenmiş hem de çalışmanın amaçlarından biri olan örneklerin algılama şekilleri daha net bir şekilde ortaya çıkarılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış, elde edilen veriler yazılı metne dönüştürülmüş ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Veri toplama aracıyla yer alan ve öğretmen adayları tarafından tamamlanması beklenen cümlelerden elde edilen veriler görsel örnek, cebirsel örnek, öğretmenin verdiği örnek ve öğrencinin verdiği örnek başlıkları altında incelenmiştir. Her bir başlık için 10’u altında metafordan oluşan alt başlıklar tek bir başlık altında toplanmıştır. Temaların sıralanışı, barındırdığı metafor sayısına göre çoktan aza doğrudur. Görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının örnekleri sınıf içinde kullanımlarına yönelik görüşleri ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

3.1 Görsel Örnekler

Çalışmanın bu bölümünü öğretmen adaylarının veri toplama aracının birinci sorusu olan “Matematikteki görsel örnekler... gibidir; çünkü...” cümlesinin tamamlayarak oluşturdukları verilerin analizi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirtilen cümleyi tamamlamasıyla oluşturulan kodlar yedi tema altında toplanmaktadır.

Soyut kavramları somutlaştırır: Bu tema altında 79 kod toplanmıştır. Öğretmen adayları görsel örneklerin, matematikteki soyut kavramların öğrenciler tarafından somutlaştırılmasına katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sayede soyut kavramların ne işe yaradığının daha net anlaşıldığı ya da anlatıldığında anlaşılmayan kavramların görsel olarak verildiğinde daha iyi anlaşılabilirliğini düşünmektedirler. Bu tema altında toplanan kodlardan en çok tekrar edenlere örnek olarak resim (15 defa), model (5), harita (5) verilebilir. Öğretmen adaylarının yazdıkları cümlelerden bazı örnekler aşağıdaki gibidir.

“Matematikteki görsel örnekler resim gibidir, çünkü anlatılanları görsel olarak betimler”

“Matematikteki görsel örnekler harita gibidir, çünkü yolu daha iyi kafamızda canlandırmamız için haritaya bakmamız gerekir”

“Matematikteki görsel örnekler deney gibidir, çünkü hayal edemediği şeyleri görerek zihninde daha iyi oturtmasını sağlar”

Matematiği zevkli hale getirir: Bu tema altında 28 kod toplanmıştır. Öğretmen adayları görsel örnekler sayesinde matematiğin daha zevkli hale geldiğini düşünmektedir. Bu tema altında toplanan bazı kodlar şeker (2), meyve (2), karnaval (2) şeklindedir. Öğretmen adaylarının düşüncelerini belirttiği bazı cümleler ise şöyledir:

“Matematikteki görsel örnekler yemek baharatı gibidir, çünkü baharat yemeğin lezzetlenmesini sağlar, görsel örneklerde konunun tadını, işlevselliğini ortaya çıkararak konunun iştah verici olmasını sağlar”

“Matematikteki görsel örnekler çayın şekeri gibidir, çünkü şeker olmadığında çay tatsız ve anlamsızdır, şekerle daha tüketilebilir bir hal alır”

“Matematikteki görsel örnekler renkler gibidir, çünkü matematikte görsellik olmazsa kuru ve zevksiz kalır. Renklerin hayatı zenginleştirmesi gibi görsel örnekler de matematiği zenginleştirir.”

Konuyu anlamamızı kolaylaştırır: Bu tema altında 24 kod toplanmıştır. Öğretmen adayları görsel örnekler sayesinde öğrenilen konuların daha kolay anlaşıldığını düşünmektedir. Bazen tek bir görselin anlatılmak isteneni vermek için yeterli olabileceğini belirtmişlerdir. Verilen metaforlardan bazıları ilaç (3), ayna (3), tablo’dur (3). Bu metaforları oluşturan örnek cümleler aşağıdaki gibidir.

“Matematikteki görsel örnekler ışık gibidir, çünkü öğrencinin konuyu anlamasını sağlar”

“Matematikteki görsel örnekler tablo gibidir, çünkü anlatılmak istenen birçok şey bazen tek bir görsel örnekle anlatılabilir”

“Matematikteki görsel örnekler grafik çizimleri gibidir, çünkü bazı şeyleri anlamak zor olabiliyor. Grafikleştirmenin anlamayı kolaylaştırması gibi görsel örnekler de daha iyi anlaşılmayı sağlıyor”

Hatırlamak kolaydır (akılda kalıcıdır): Bu tema altında 22 kod bulunmaktadır. Öğretmen adayları, görsel örneklerin öne çıkan özelliklerinden biri olarak akılda kalıcı olmasını belirtmişlerdir. Bu tema altında verilen metaforlardan bazıları fotoğraf (3), film (2), oyun’dur. Öğretmen adaylarının tamamladıkları cümle örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Matematikteki görsel örnekler yağ lekesi gibidir, çünkü daha kalıcıdır, unutulması daha zordur”

“Matematikteki görsel örnekler çimentodaki ayak izi gibidir, çünkü kolay kolay kaybolmaz, kalıcıdır”

“Matematikteki görsel örnekler en sevdiğim kitap gibidir, çünkü konusunu ismini asla unutmam”

Dikkat çekicidir: Bu tema altında 13 kod toplanmıştır. Öğretmen adayları görselliğin en önemli boyutlarından biri olan bu özelliği diğer özelliklere göre daha az vurgulamışlardır. Bu tema altında verilen metaforlardan bazıları gökkuşuğu (2), havai fişek’tir. Bu metaforların örnek cümleleri ise;

“Matematikteki görsel örnekler havai fişek gibidir, çünkü öğrencinin öğrencilerin dikkatini çeker”

“Matematikteki görsel örnekler gökkuşuğu gibidir, çünkü ilgi çekicidir”

“Matematikteki görsel örnekler çiçek gibidir, çünkü ilgi çekici ve rengârenktir”

Matematiğe çeşitlilik ve farklı bakış açısı katar: Bu tema altında 10 kod toplanmıştır. Öğretmen adayları bu şekilde verilen örneklerin matematik içinde farklı bir bakış açısı oluşturacağını düşünmektedir. Bu temada kullanılan metaforlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

“Matematikteki görsel örnekler orman gibidir, çünkü içinde birçok çeşitlilik bulunur”

“Matematikteki görsel örnekler doğa gibidir, çünkü içinde bir sürü canlı bulundurur”

“Matematikteki görsel örnekler tablo gibidir, çünkü ona baktığında değişik bakış açıları ortaya çıkar”

Konuyu anlamayı zorlaştırır: Bu tema altında 9 kod toplanmıştır. Görselleştirme ile ilgili literatür incelendiğinde görsel düşünmenin en çok eleştirilen özelliklerinden biri yanıltıcı olması, sınırlı bilgiye izin vermesi ve dolayısıyla konuyu anlamayı zorlaştırmasıdır. Buna rağmen görsel örneklerin bu özelliği sadece dokuz metafor ile ortaya çıkmıştır. Bu tema altında toplanan metaforlara ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir.

“Matematikteki görsel örnekler dalga gibidir, çünkü sonsuz sayıda dalga varken biz sadece sınırlı bir alandaki dalgalara bakarız”

“Matematikteki görsel örnekler rüya gibidir, çünkü rüyanın sonunu bazen göremeyiz, görsel örneklerde görmek istediğimiz şeyi her zaman göstermez”

“Matematikteki görsel örnekler tablo gibidir, çünkü farklı şekillerde yorumlanabilirler”

11 metafor ise herhangi bir tema altına yerleştirilememiştir.

Tablo 1

Görsel Örneklerle İlgili Oluşturulan Metaforlar

Temalar	Metaforlar
<i>Soyut kavramları somutlaştırır</i>	Fotoğraf, ışık, günlük hayat, doğa, resim, dokunmak, model, harita, simülasyon, animasyon, kamu spotu, çikolata, deney, tiyatro, meyve, abaküs, ilaç, psikolog, süpermen, kavram haritası, büyüteç, gözlük, anahtar, ipucu, grafik, rüya, uyarılma film, duyu organı, puzzle, dürbün, hava, yemeğin tuzu, gün doğuşu, el feneri, rahatlatıcı, makine, hatırlatma, ağaçtaki elma, lego, tasvir
<i>Matematiği zevkli hale getirir</i>	Şeker, örüntü, ekme, kar yağması, ağaçtaki meyve, puzzle, nefes almak, renkler, maç yapmak, nutella, yemeğin tuzu, makyaj, oyuncak, kurabiye, yemeğin baharatı, sessiz sinema, tablo, karnaval, resim, doğa, manzara, sinema
<i>Konuyu anlamamızı kolaylaştırır</i>	Bina, sessiz sinema, makyaj yapan kadın, ayna, göz, tablo, pastanın çileği, ışık vitrindeki, mankenler, balkon, muzlu pasta, tuz, ilaç, su, grafik çizimi, katalizör, ağaç, yumurta
<i>Hatırlamak kolaydır (akılda kalıcıdır)</i>	Yağ lekesi, anı, çamur lekesi, tablo, tamamlayıcı, ufo, mutfak robotu, tasvir, kısa film, fotoğraf, çimentodaki ayak izi, en sevdiğim kitap, hatırlatma, sinema, oyun, model, hayat
<i>Dikkat çekicidir</i>	Gökkuşak, havai fişek, oyun, puzzle, fotoğraf, süs, resfebe, infografik, çiçek, muzlu pasta
<i>Matematiğe çeşitlilik ve farklı bakış açısı katar</i>	Dalga, orman, doğa, ahşap, tablo, lego, pencere, renk, masal
<i>Konuyu anlamayı zorlaştırır</i>	Bebek, tablo, erik, rüya, dalga, pasta, kitabın filmi, su

3.2 Cebirsel Örnekler

Çalışmanın bu bölümünü, öğretmen adaylarının veri toplama aracının ikinci sorusu olan “Matematikteki cebirsel örnekler... gibidir; çünkü...” cümlesini tamamlayarak oluşturdukları verilerin analizi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirtilen cümleyi tamamlamasıyla oluşturulan kodlar yedi tema altında toplanmaktadır.

Anlaşılması zordur/çaba gerektirir: Öğretmen adayları cebirsel örnekleri anlaşılmasının zor olduğunu, anlayabilmek için üzerinde çalışılması ve çaba harcanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu durum kendini bu tema altında toplanan 60 kod ile göstermiştir. Bu tema için kullanılan bazı metaforlar bulmaca (6), düğüm (4), labirent’dir (2).

“Matematikteki cebirsel örnekler karabasan gibidir, çünkü çoğu zaman anlaşılmaz, anlaşılrsa bile bir yerde mutlaka sorun yaşanır.”

“Matematikteki cebirsel örnekler labirent gibidir, çünkü doğru yolu bulamazsan çıkışa ulaşamazsın. İnsanı hatırlamaya, bildiklerini yapıp uygulamaya sevk eder”

“Matematikteki cebirsel örnekler zor bir dans figürü gibidir, çünkü bunu yapmak deneyim, beceri, hâkimiyet ve özgüven gerektirir. Cebirsel örnekleri çözmek de böyledir”

Konunun anlaşılmasını/pekiştirilmesini sağlar: Bu tema altında 45 kod toplanmıştır. Katılımcılar tarafından zor ve karmaşık bulunan cebirsel örnekler anlaşıldığı takdirde konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu tema altında verilen metaforlara örnek olarak yol levhası (2), el feneri (2), yapboz parçası (2) verilebilir.

“Matematikteki cebirsel örnekler (kıyafete) uygun çanta gibidir, çünkü çantaların kıyafetleri tamamlaması gibi cebirsel örnekler de konuyu tamamlar.”

“Matematikteki cebirsel örnekler yapboz parçası gibidir, çünkü cebirsel örnekler olmadan konuyu anlamak mümkün değildir”

“Matematikteki cebirsel örnekler yemeğe atılan son baharat gibidir, çünkü doğru zamanda atılan baharatın yemeği lezzetlendirmesi gibi doğru zamanda verilen cebirsel örnek konuyu anlamayı sağlar”

Matematiğin temelini oluşturur: Bu temada belirtilen metaforlar ile öğretmen adayları cebirsel örneklerin matematiğin temelini oluşturduğunu ve hatta matematiğin olmazsa olmazı olduğunu belirtmişlerdir. Su (7), besin (2) gibi 25 metafordan oluşan bu temayı şekillendiren cümlelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

“Matematikteki cebirsel örnekler harfler gibidir, çünkü matematiği öğrenmek için önce cebirsel örnekleri öğrenmek gerekir, okumayı öğrenmek için harfleri öğrenmek gibi”

“Matematikteki cebirsel örnekler iskelet gibidir, çünkü insanı ayakta tutan iskelettir, matematiği matematik yapan cebirsel ifadelerdir”

“Matematikteki cebirsel örnekler zeytin peynir gibidir, çünkü onlarsız kahvaltı yapılmaz, cebirsel ifadeler olmadan matematik olmaz”

Çok çeşitlidir: Öğretmen adayları verilebilecek cebirsel örneklerin çok çeşitli olabileceğini bu nedenle de sayısının fazla olduğunu düşünmektedirler. Bu tema altında 21 metafor vardır. Uzay (3), örümcek ağı, yıldızlar bu temanın metaforlarından bazılarıdır.

“Matematikteki cebirsel örnekler uzay gibidir, çünkü sonsuz sayıda verilebilir”

“Matematikteki cebirsel örnekler ağaç gibidir, çünkü dallara ayrıldıkça daha da detaylanır”

“Matematikteki cebirsel örnekler yıldızlar gibidir, çünkü uzaktan aynı görünür fakat çok farklıdır”

Belirsizdir: Cebirsel ifadeler de bilinmeyenler olması ya da sonucun belirsiz olması gibi özellikleri nedeniyle katılımcılar tarafından kapalı kutu (3), sihirbaz şapkası, karanlık gibi 15 metaforlarla ifade edilmiştir.

“Matematikteki cebirsel örnekler kapalı kutu gibidir, çünkü bilinmeyen vardır. İçini açmadan ne olduğunu anlayamayız.”

“Matematikteki cebirsel örnekler sihirbaz şapkası gibidir, çünkü ne çıkacağı belli değildir”

“Matematikteki cebirsel örnekler çalışmadığım sınavdan alacağım not gibidir, çünkü belirsizdir ve endişelendirir”

Eğlencelidir ve somut kavramları soyutlaştır: Bu iki başlık altında sırasıyla yedi ve beş metafor toplanmıştır. Eğlencelidir teması için katılımcılar cebirsel ifadelerle yapılacak dönüşümleri bulmaca veya oyuncak gibi metaforlarla ifade ederken ikinci temada cebirsel örneklerin kavramların soyutlaştırılmasında kullanıldığını ifade etmişlerdir.

“Matematikteki cebirsel örnekler bulmaca gibidir, çünkü çözmeye çalışırız ve eğlencelidir”

“Matematikteki cebirsel örnekler büyü gibidir, çünkü soyut dünyanın doğrulandığını gösterir her defasında”

“Matematikteki cebirsel örnekler ehliyet gibidir, çünkü uygulamanın teorileştirilmiş halidir”

Bu başlık altında temalaştırılamayan sekiz metafor bulunmaktadır.

Tablo 2

Cebirsel Örneklerle İlgili Oluşturulan Metaforlar

Temalar	Metaforlar
<i>Anlaşılması zordur/çaba gerektirir</i>	Karalanmış kağıt, hayat, ip yumağı, örümcek ağı, akıl, oyuncak, labirent, dolaşmış ip yumağı, kördüğüm, düğüm, hayattaki zorluklar, enigma, şifre, elektrik, suya yazılan yazı, hayalet, karabasan, erkekler, bilmece, refleksler, oyun, atış, bulmaca Saklambaç, poligonda atış yapmak, para kazanmak, antrenman, aklımızdaki düşünceler, alfabe, hesap makinası, kitap okumak, üniversiteyi kazanmak, pasaport, harfler, zor bir dans figürü, hayat, kadınlar, makale, şiir, şifre, deniz, oyunun prova edilmesi, üvey anne, küçük parçalı Lego, puzzle, merdiven, uzun roman, sudoku
<i>Konunun anlaşılmasını/pekiştirilmesini sağlar</i>	Yapboz parçası, köprü, kestirme yol, ağaç, yemeğe en son atılan baharat, eşit kollu terazi, uygun çanta, el feneri, tohum, yaz akşamları gökyüzü, yol tarifi, gözlük, bulmaca, kalem, tarih, hayaller, ilaç, pratik, ampul, denklem, navigasyon, güneş, mars, kutu anahtarı, oyunlar, kullanma kılavuzu, pusula, alıştırma, hesap makinesi, pekiştirici, konunun özü, idman, ağacın dalları, maket
<i>Matematiğin temelini oluşturur Çok çeşitlidir</i>	Kolon, temel, hayatın sözlüğü, su, besin, harfler, yemeğin tuzu, iskelet, zeytin peynir, deniz, nota, baba, atom, teknoloji, araba, şoför, yapboz parçası, telefonun arama tuşu İnsan hayatı, uzay, değişken, vagon, Arapsaçı, ağaç, kara tahta, ütopya, gökyüzü, hikâye, örümcek ağı, yıldızlar, sebze çorbası, bukalemun, doğa, evren, bitkiler, nar, türlü yemeği
<i>Belirsizdir</i>	Dedektiflik yapmak, çilek tadında muz, hesap makinası, abaküs, düş kurmak, spagetti, karanlık, damla, çalışmadığım sınavdan alacağım not, yabancı, kutu, sihirbaz şapkası, uzay
<i>Eğlencelidir Somut kavramları soyutlaştır</i>	Bulmaca, oyun, oyuncak Bilim, ehliyet, zekâ oyunları, resim, büyü

3.3 Öğretmenin Verdiği Örnekler

Çalışmanın bu bölümünü öğretmen adaylarının veri toplama aracının üçüncü sorusu olan “Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler... gibidir; çünkü...” cümlesini tamamlayarak oluşturdukları verilerin analizi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirtilen cümleyi tamamlamasıyla oluşturulan kodlar altı tema altında toplanmaktadır.

Konunun anlaşılmasını sağlar: Katılımcılar bu tema altında, öğretmenin verdiği örneklerin var olan matematiksel konunun anlaşılmasını sağladığını belirtmektedirler. Bu tema altında 69 metafor toplanmaktadır. Diğer temalarla karşılaştırıldığında en çok bu tema atında metafor toplandığı dikkat çekmektedir. Bu temaya verilen metaforlardan bazıları güneş (5), ilaç (4), tercüman’dır (2). Katılımcıların bu temayı oluşturan cümle örneklerinden bazıları şöyledir.

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler ilaç gibidir, çünkü hastayı iyileştiren ilaç gibi konuyu anlamamızı sağlar.”

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler asistan gibidir, çünkü konuları anlamaya yardımcı olur”

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler cankurtaran gibidir, çünkü öğretmenin verdiği örnekler konuyu anlaşılmasından kurtarıyor.”

Yol gösterir: Katılımcılar, öğretmenin verdiği örneklerin kendi örneklerini oluşturmalarında ve hatalarını fark etmelerinde yol gösterdiğini ya da başka yollar arandığında bu örneklerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu tema altında 43 metafor toplanmaktadır. Bunlardan bazıları pusula (9), harita (7), rehber’dir (4). Bu metaforların ifade edildiği cümlelerden bazıları ise şöyledir.

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler model gibidir, çünkü öğretmenin verdiği örnekler model alınarak yeni örnekler bulmaya çalışılır”

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler gemi rotası gibidir, çünkü konu anlamlandırırken bu örneklerin yönelttiği rotaya göre düşünürüz”

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler araba farı gibidir, çünkü konu anlatımı bu örnekler olmadan havada kalır, daha kolay önümüzü görmemizi sağlar.”

Konunun yapı taşıdır: Katılımcılar bu örneklerin bir konu için en önemli ve en temel örnekler olduğunu, bu yüzden bunların öğretmen tarafından verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Konunun en önemli noktaları yine bu örneklerde vurgulanmaktadır. Bu tema altında 33 metafor toplanmıştır. Bunlardan bazıları fragman (2), binanın temeli, ana yemek’tir. Katılımcılar metaforlardan bazılarını aşağıdaki şekilde açıklamışlardır.

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler fragman gibidir, çünkü konuyu özetleyerek akılda kalıcı yerleri vurgulayarak göz önüne serer”

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler evin temeli gibidir, çünkü öğretimde kullanılacak en temel örneklerdir”

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler tohumu sulamak gibidir, çünkü tohumun büyümesi için suya ihtiyacı vardır, öğretmen ne kadar konuyu anlatırsa anlatsın, örnek vermediği sürece o konu havada kalır”

Yapılandırılmıştır, çok çeşitlidir ve anlaşılmasızdır: Katılımcılara göre bu örneklerin bir diğer özelliği düzenli ve sıralı olmasıdır. Yapılandırılmış olması teması altında 8 metafor bulunmaktadır. Bir diğer tema olarak öğretmenin verdiği örneklerin çok çeşitli olabileceğini katılımcılar yine 8 metaforla belirtmişlerdir. Katılımcılardan 5 tanesi ise öğretmenin verdiği örneklerin anlaşılmasız olabileceğini belirtmişlerdir.

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler plan gibidir, çünkü düzenli ve sıralıdır”

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler durmadan akan su gibidir, çünkü öğretmen tarafından verilebilecek örneklerin sınırı yoktur”

“Matematik dersinde öğretmenin verdiği örnekler üç boyutlu resim gibidir, çünkü bazı öğrenciler öğretmenin verdiği örneği hemen anlar, bazı öğrenciler ise hemen anlamaz, üç boyutlu resimdeki şekli herkes göremez”

14 metafor ise herhangi bir tema altına yerleştirilememiştir.

Tablo 3
Öğretmenin Verdiği Örneklerle İlgili Oluşturulan Metaforlar

	Temalar	Metaforlar
Öğretmenin verdiği örnekler	<i>Konunun anlaşılmasını sağlar</i>	Matematiğin tercümesi, lamba, ışık, ana yemek, güneş, tanıtım, meyve, anahtar, kapı, ütü, ilaç, berrak su, can suyu, asistan, renkler, gazoz açacağı, figür, ilk öğretici, büyüteç, cankurtaran, hediye, şeker, sihirli değnek, geometrik şekiller, haber, çizgi film, fotoğraf, ilk yardım ekibi, film gösterimi, boyutlar arası geçiş, tohumu sulamak, değerli bir taş, soda, sözlük, farklı yerleri gezip görmek, sisin kalkması, tuğla, iğne, anahtarlık, nutuk, zincir, vitamin, yiyecek, kılcal damarlar, belgesel, ağaç aşısı, bir yudum su, bilmece, su, yürüteç
	<i>Yol gösterir</i>	Mayın detektörü, pusula, anne nasihati, rehber, güneş, işaret

<i>Konunun yapı taşıdır</i>	levhaları, denizdeki inci, ışık, harita, ilk adım, basit oyuncaklar, beyin büyütücü, tabela, araba farı, navigasyon, ilham, model, gemi rotası, trafik kurallar, gökyüzü, anahtar, yol gösterici, teknik direktör
<i>Yapılandırılmıştır</i>	Binanın temeli, atom, hava, vitamin, mücevher, çatı, tuğla, gen, papatya yaprakları, binanın temeli, Lego, arabanın arka koltuğunda oturmak, sudoku, start düdüğü, kırmızı alet çantası, makarna, abaküs, fragman, yapı taşı, çorba, atasözü, evin temeli, meyve, kıvılcım, sms, ekmek, ana yemek
<i>Çok çeşitlidir</i>	Mühendislik, dünyanın en zengin insanı, yapboz, uzman tv, plan, kanun, geometrik şekil, acı biber
<i>Anlaşılmazdır</i>	Ormandaki çiçekler, gökkuşağı, yemek, deniz, durmadan akan su, saç teli, kütüphane, ağaç, Kompleks ifadeler, tünel, kriptoloji, üç boyutlu resim, işin içinden çıkılmaz olay

3.4 Öğrencinin verdiği örnekler

Çalışmanın bu bölümünü öğretmen adaylarının, veri toplama aracının dördüncü sorusu olan “Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler... gibidir; çünkü...” cümlesini tamamlayarak oluşturdukları verilerin analizi oluşturmaktadır. Katılımcılar bu örnekleri iki boyutta ele almaktadır: Bir öğrencinin kendisinin örnek vermesi veya sınıf arkadaşının örnek vermesi. Bu boyutlar temaların bazılarında belirginleşirken bazılarında ortaya çıkmamıştır. Öğretmen adaylarının belirtilen cümleyi tamamlamasıyla oluşturulan kodlar yedi tema altında toplanmaktadır.

Öğrencinin konuyu öğrenme derecesini gösterir: Katılımcılar öğrencilerin verdikleri örnekleri, doğruluğuna göre bir ayırım yaparak her iki durumda da öğrencinin konuyu anlama derecesinin bir ifadesi olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre öğrenciler, doğru örnek veriyorsa konuyu anlamış demektir, yanlış örnek veriyorsa öğrenme ile ilgili problemler var demektir. Dolayısıyla bu, bilişsel anlamda bir olgunlaşma göstergesidir. Bu başlık altında verilen metaforlardan bazıları meyve (5), ayna (4), zirve’dir (2). Bu temada 48 metafor örneği verilmiştir. Katılımcıların metaforlarını açıklama şekillerinden bazıları şöyledir.

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler zirve gibidir, çünkü öğrencinin öğrendiğini hedefe ulaştığını gösterir”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler deneme gibidir, çünkü edebiyatta deneme kişisel içerir. Öğrencinin verdiği örnekler de kişisel ve kendi algılayışlarının ürünüdür”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler ayna gibidir, çünkü öğrencinin konuyu ne kadar öğrendiğini yansıtır”

Öğrencinin anlaması için gereklidir: Bu tema altında 39 metafor bulunmaktadır. Bu tema altında verilen metaforlar daha önce belirtildiği gibi hem bireysel olarak öğrenci boyutunda hem de sınıftaki diğer öğrenciler boyutunda düşünülmüştür. Bir öğrencinin örnek vermesi, kendi öğrenmesiyle birlikte sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmesi için gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu tema altında verilen metaforlardan bazıları su (3), yemeğin tuzu (2) şeklindedir. Bu tema altında tamamlan cümlelere örnekleri ise;

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler yemeğe atılan baharat gibidir, çünkü aynı seviyede bir kişinin verdiği örnekler, öğrenmemizi daha anlamlı kılıyor, düşüncelerimizi geliştirmemizi sağlıyor”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler yürümeyi öğrenen bebek adımları gibidir, çünkü yavaştır, kusursuz değildir ancak bu şekilde öğrenebilir”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler yemeğin tuzu gibidir, çünkü öğrencinin öğrencilerin verdiği örnekler konuyu anlamasını sağlar, yani yemeği tamamlar”

Eksiktir/ karışıktır: Katılımcılar oluşturdukları metaforların açıklamalarında, öğrencinin verdiği örneklerin çok temel düzeyde ya da eksik yanları olduğunu bazen de öğrenme gerçekleşmemişse karmaşık olabileceğini belirtmişlerdir. Bu tema altında da hem bireysel hem de sınıf içindeki diğer öğrenciler açısından düşünülen boyut ortaya çıkmaktadır. Çünkü eksik ve karmaşık verilen örneklerin (diğer öğrenciler açısından) gereksiz olduğunu belirten katılımcılar bulunmaktadır. Bu tema altında 34 metafor bulunmaktadır. Bunlardan bazıları malzemeleri eksik kek karışımı, ham karpuz, labirent, çıkmaz yol'dur. Metaforların açıklandığı bazı cümle örnekleri ise aşağıdaki gibidir.

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler defolu kıyafet gibidir, çünkü eksik yanları vardır”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler sisli hava gibidir, çünkü net değildir, düzelmeye ihtiyacı vardır”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler denetlenmeden piyasaya sürülen ürün gibidir, çünkü iyi olup olmadığı kesin değildir, bilen biri tarafından onaylanması gerekir”

Çeşitlidir ve farkı bakış açıları sunar: Bu tema altında oluşturulan metaforlarda öğrencilerin verdiği örneklerin çok çeşitli olabileceği ve bunun da farklı bakış açılarına ve yeni örneklerle yol açabileceği belirtilmiştir. Bu tema altında 25 metafor bulunmaktadır. Gökkuşuğu (2), seçenek, pencere bunlardan bazılarıdır. Bu tema altında bulunan metafor için oluşturulan cümle örnekleri ise şöyledir.

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler evin arka kapısı gibidir, çünkü konuya farklı bakış açılarıyla sunulan örneklerdir”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler gökkuşuğu gibidir, çünkü her öğrencinin farklı renkleri gibi farklı düşünce tarzları vardır”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler ışık gibidir, çünkü hem konuya hem de yeni örneklerle yol gösterir”

Öğretmen için dönüttür: Bu tema altında ortaya çıkan metaforlarda katılımcılar, öğrencilerin verdiği örneklerin öğretmen için bir dönüt, öğretmenin anlattıklarının bir yansıması olduğunu belirtmişlerdir. Bu tema altında 14 metafor bulunmaktadır. Bunlardan bazıları ayna, bilgisayar, bumerang'tır. Katılımcılar bu tema altındaki düşüncelerini şu şekilde açıklamışlardır.

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler ayna gibidir, çünkü öğretmenin ne kadar öğrettiğini yansıtır”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler çocuk gibidir, çünkü çocuğun başarısının ailenin başarısını göstermesi gibi, bu örnekler ne kadar başarılıysa öğretmen de o kadar başarılıdır”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler alınan mesaj gibidir, çünkü öğretmenin anlattıklarına karşılık öğrencinin verdiği cevaptır”

Kalıcıdır ve dersi zevkli hale getirir: Kalıcıdır teması altında verilen metaforlarda (6) katılımcılar, öğrenciler kendileri örnek verdiğinde bunların daha zor unutulacağını belirtmektedirler. Dersi zevkli hale getirir (6) teması altında ise öğrencinin örnek vermesinin dersi zevkli hale getiren unsurlardan biri olduğu vurgulanmıştır. Bu temalar altında verilen metaforlardan bazıları çivi yazısı, nakarat, yemeğin tuzu, muz'dur. Katılımcıların metaforlarını açıklama şekillerinden bazıları ise aşağıdaki gibidir.

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler çivi yazısı gibidir, çünkü kolay kolay unutulmaz çünkü kendi ürettiğimiz düşünceler kalıcıdır”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler nakarat gibidir, çünkü en çok onlar hatırlanır”

“Matematik dersinde öğrencinin verdiği örnekler muz gibidir, çünkü çok tatlı ve güzeldir. Dersi zevkli hale getirir”

Bu başlık altında temalaştırılmayan dokuz metafor bulunmaktadır.

Tablo 4

Öğrencinin Verdiği Örneklerle İlgili Oluşturulan Metaforlar

	Temalar	Metaforlar
Öğrencinin verdiği örnekler	<i>Öğrencinin konuyu öğrenme derecesini gösterir</i>	Ayna, sınav, meyve, yemek sonrası tatlı, dondurma, tatlı sonrası oluşan gülümseme, karpuz, oksijen, espriye verilen tepki, cevap anahtarı, eko, yeni bir tarif hazırlamak, tiyatro, özet, çikolatalı süt, cila, bal, ışık, anahtar, aile, sınav kâğıdı, yürümeyi öğrenen, bebek, deneme, gol atmak, sayılabilir nesnelere, fotoğraf, asistan, roman, zirve, cevap, deney numunesi, birikmiş para, değerlendirme, pencere, ilaç, serap
	<i>Öğrencinin anlaması için gereklidir</i>	Altın, noktalama işareti, su, güneş, benzin, çimento, olgunlaşmamış meyve, yemeğin tuzu, somut, gösterge, köprü, alfabe, soru, serap, detaylar, yemek, çırpınış, harç, bilmece yanıtı, boya astarı, çocuk, alev, yapıştırıcı, bebek adımları, film müziği, su damlası, tamamlayıcı, puzzle parçaları, el feneri, yemeğin baharatı, kurallar, tohum, tanılayıcı test, hava, başlangıç yemeği, tuğla, binanın üst katları
	<i>Eksiktir/karışık</i>	Domates, bahçedeki çiçekler, çıkmaz yol, tatlı, bebek konuşması, ham karpuz, şeker, tohum, olgunlaşmamış meyve, kuşak farkı, soğanın cücüğü, yabancı dil, mikser, labirent
	<i>Çeşitlidir ve farkı bakış açılarını sunar</i>	defolu kıyafet, kavrulmuş kestane, tuzlu baklava, kitaptaki dikkat notları, sisli hava, halüsinasyon, denetlenmeden piyasaya sürülen ürün, yaprak, sineklik, malzemeleri eksik kek karışımı, su damlası, süzgeç, oyun hamuru, kargaşa, reklam, cetveldeki delik, arama, motoru, oyun, geçmiş ve şimdiki yaşantıları, damdan düşen kedi
	<i>Öğretmen için dönüttür</i>	Gökkuşak, kitap, gökyüzü, deniz, kazı kazan, pencere, hayat, renkli taşlar, teknoloji, evin arka kapısı, seçenek, icat etmek, renkli kalem, ağacın dalları, dünya, hayatın kendisi, fidan
	<i>Kalıcıdır</i>	Bilgisayar, ayna, sıradan hayat, evcilik oyunu, bumerang, gözlük, fotokopi, tost makinesi, alınan mesaj, kan, şeker, çikolata
	<i>Dersi zevkli hale getirir</i>	Yazı, anı, yol haritası, oksijen, nakarat, çivi yazısı
		Örüntüler, bulmaca, muz, tuz, su

Öğretmen adaylarının seçtikleri metaforlar ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişki Ki-kare testi ile incelenmiştir. Öğretmen adaylarının görsel örnekler, cebirsel örnekler, öğretmenin verdiği örnekler ve öğrenciler tarafından oluşturulan örnekler ile ilgili oluşturdukları metaforlar ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ($p=0.171$, $p=0.177$, $p=0.565$, $p=0.374$).

3.5 Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Daha önce belirtildiği gibi yapılan kodlamaların ve oluşturulan temaların doğruluğu belirlemek için 11 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan katılımcıların tamamı oluşturdukları metaforların buldukları temaları doğrulamışlardır. Bunlara ek olarak görüşme yapılan katılımcılara, veri toplama aracında bulunan son iki cümleyle bağlantılı olarak, örneklerin öğretmen adayları tarafından algılanmasını ortaya çıkarmak ve derinlemesine veri elde etmek amacıyla iki soru daha yöneltilmiştir:

1. Bir öğretmen adayı olarak matematiksel örnekleri sınıf içinde nasıl ve hangi amaçla kullanmayı düşünürsünüz?
2. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından verilen örneklerin kavramsal anlamaya ve kalıcılığa olan etkisi nedir?

Görüşme verilerinden elde edilen ilk bulgu öğretmen adaylarının örnekleri algılamalarının çoğunlukla, daha önce alan yazında kullanılan sınıflamalardan biri olan bir

kavramın örneği ya da bir prosedürün örneği şeklinde olduğu gözlenmiştir. Aşağıdaki alıntılarda bu durum gözlenebilmektedir.

B: Mesela bir örnek sunarım. Bir problem. Ve bu problemi öğrettiklerimizi ışığında çözmelerini isterim.

M2: Öğrencinin verdiği örnekten konuyu ne kadar anladığını ya da o kavramı nereye yerleştirdiğini, zihninde nerede durduğunu öğrenmiş oluyoruz.

E: Kendi alanım açısından düşündüğüm zaman mesela en başta konuyu anlatırken şu nedir, açığortay nedir gibi fikir üretmelerini sağlayabilirim ama matematikte daha çok öğretmenin soru yazması [prosedürel örnek] gerekiyormuş gibi geliyor bana... Yani daha çok öğretmenin örnek vermesi gerekiyormuş gibi geliyor.

Öğretmen adaylarının örnekleri sınıf içinde kullanma şekilleri, öğretmen ve öğrenci, konu hakkında öğrencinin sahip olduğu bilgi miktarı, kullanılan yöntem, sınıfta kullanma zamanı boyutlarında değişmektedir. Bu boyutlar bazı özellikleriyle öne çıkmakla birlikte her bir boyutun diğer boyutla kesiştiği alanlar olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adayları kendi derslerinde örnekleri hem kendilerinin vereceklerini hem de öğrencilerinden isteyeceklerini belirlemişlerdir. Öğrencilerin örnekleriyle ilgili olarak vurguladıkları en önemli nokta, öğretmenin anında dönüt verilmesi gerektiğidir. Öğrencinin verdiği örnek doğruysa onaylanacak, yanlışsa düzeltilecek ve dolayısıyla olası kavram yanılgılarının önüne geçilecektir.

G: Öğrenci örnek verirken aklına takılan bir nokta varsa mesela o noktayı daha iyi irdelemesi açısından önemli oluyor. *Öğretmen örnek verirken bu olmuyor mu?* Öğretmeni ne kadar etkin dinlediğine bağlı. Öğretmen çok iyi örnekler veriyor olabilir ama eğer çocuk örnek vermezse iyi anlayıp anlamadığını bilemiyorsunuz. Dönüt düzeltme meselesi var. Aksi takdirde öğretmen bunu gerçekleştiremez. Çocukların örnek vermesi kavram yanılgısı (düzeltilmesi) açısından çok önemli...

M1: Öğrenciler kendi örneklerinde nasıl anladığını yansıtacak öğretmenlerde bunu görüp buna göre dönüt verecek.

Öğretmen adayları için örneklerin sınıf içinde kullanımını etkileyen faktörlerden biri de konu hakkında öğrencinin sahip olduğu bilgidir. Öğretmenin örnek vermesinin nedenleri soyut kavramları somutlaştırmak ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Fakat konu, öğrenci tarafından biliniyorsa, konu hakkında öğrencinin hazırbulunuşluğu/önbilgileri ya da konunun anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmek isteniyorsa öğrenciden örnek istenmektedir.

N: Somut olarak aklında canlanabilmesi için... Çünkü matematik biraz daha soyut. Bilişsel süreçler zamanla gelişiyor. Biz lise öğretmeni olacağız. Belki bu süreçler biraz daha gelişmiş. Ama ne kadar çok örnek verirsem, ne kadar somut olursa o kadar kalıcı olur. Bende öyle oluyordu çünkü...

Z: Sonuçta matematik soyut şeylerden oluşuyor. O soyut kavramları somutlaştırmak için örnek verebilirim. Kazanıma göre de değişir. Soracağım soru önceki kazanımları ile ilgiliyse ders başında isterim. Ama ben soyut bir kavramı anlattım. Anlattıklarımı ölçmek yani öğrencinin anlayıp anlamadığını kontrol etmek amacıyla da örnek isteyebilirim.

Kullanılan yöntem de örneklerin sınıf içinde kullanımını etkilemektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

C: Biraz seçtiğimiz yöntemle alakalı bence. Seçtiğimiz yöntem düz anlatımsa, kavramları öğretmek anlamında örnekler veririz. Seçtiğimiz örnekler daha çok buluşla ilgiliyse öğrencilere bir yanlış bir doğru örnek vererek kavramalarını daha iyi sağlayabiliriz.

Öğretmen adayları bir konuyu anlatırken ilk örnekleri kendileri vermeyi tercih ederken konunun ilerleyen aşamalarında öğrenciden örnek istemenin daha doğru bir strateji olacağını düşünmektedir. Örneğin konu başında verilen örnekler daha çok dikkat çekmek ve güdülemek amacıyla kullanılmak istenirken ilerleyen aşamalarda konunun daha iyi anlaşılması

hedeflenmektedir. Bu nedenle ilk örneklerin öğretmen tarafından verilmesi tercih edilmektedir.

H: İlk giriş kısmında ben örnek veririm daha sonra onların bulmasını isterim. İlk örnekleri öğretmen vermeli sonraki örnekleri ise öğrenci vermelidir.

Öğrenilenlerin kalıcılığı anlamında katılımcıların tamamı öğrencilerin verdikleri örneklerin daha yararlı olduğunu düşünürken, kavramsal anlamının sağlanması anlamında öğretmenin verdiği örneklerin daha etkili olduğunu düşünmektedir.

Ş: Konuyu öğrenciye kavratmak için örnek verilmelidir. Özellikler öğrencilerinin yaşamına uygun örnekler verildiğinde daha iyi anlaşılacaktır.

G: Çocuk mesela kendi örneğini verdiği zaman daha kalıcı oluyor. Mesela ben kendi derslerime çalışırken günlük hayatımdan çağrışımlar yapıyorum. Kendi kendime örnekler veriyorum. Bu bile benim öğrenmemi etkiliyor.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının matematiksel örnekler kapsamında sahip oldukları metaforları belirleyerek sınıfta, örnek kullanımına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla öğretmen adaylarının, sınıfta kullanılacak iki örnek türü olan görsel ve cebirsel örneklerle beraber, öğretmen ve öğrenciler tarafından verilen örnekler hakkında toplamda dört cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Tamamlanan cümleler incelendiğinde, öğretmen adaylarının yanıtlarını iki bakış açısıyla -öğretmen adayı ve öğrenci- verdikleri söylenebilir.

Görsel örneklerin öğretmen adayları tarafından vurgulanan özellikleri akademik ve akademik olmayan iki kategori altında toplanabilir. Görsel örnekler, soyut kavramları somutlaştırarak, öğrenmedeki kalıcılığı arttırarak, kimi durumda anlamayı kolaylaştırıp kimi durumda zorlaştırarak ve farklı bakış açıları sunarak akademik anlamda katkı sağlamaktadır. Görselleştirmenin eleştirilen bir boyutu olan ve kimi zaman anlamayı zorlaştırması olarak ifade edilen tema, öğretmen adayları tarafından diğer temalarla karşılaştırıldığında çok fazla vurgulanmamış ve olumsuz tek tema olarak ortaya çıkmıştır. Akademik olmayan boyutta ise matematiği renklendiren, ilgi ve dikkat çeken özellikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşılık cebirsel örneklerin çoğunlukla konunun anlaşılmasına olan katkısı ve bilişsel anlamda oluşturduğu yükü vurgu yapılmıştır. Cebirsel örnekler, her ne kadar öğretmen adayları tarafından anlaşılması zor olması ve çaba gerektirmesi yönleriyle ifade edilmiş olsa da anlaşıldığında, konunun pekiştirilmesini sağladığı, matematiğin yapı taşı olduğu gibi özellikleri en çok vurgu yapılan ikinci özellik olmuştur. Görsel örneklerin aksine cebirsel örneklerin daha çok akademik özelliklerine değinilmiş, katılımcıların çok azı tarafından eğlenceli olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen tarafından verilen örneklerin, öğretmen adayları tarafından en çok vurgulanan özelliği matematiksel bir konunun anlaşılmasına en çok katkı sağlayan örnek türü olmasıdır. Bu örnek türü aynı zamanda öğrencilerin kendi örneklerini oluşturmasında onlara yol göstermesi ve rehberlik yapması açısından oldukça önemli bir role sahiptir. Öğretmen adaylarına göre bu örneklerin bir diğer özelliğinin de yapılandırılmış olmasıdır. Bills vd. (2006) pedagojik anlamda yararlı örneklerin iki temel özelliğinden bahsetmektedir. Bunlardan ilki, öğretmek istenen özelliklere, hedef kitlenin yani öğrencilerin dikkatini kolayca çekebilecek kadar şeffaf olması, ikinci özellik ise genelleştirmeyi teşvik etmesidir yani gösterilen durumun bir örneğini oluşturmak için önemli özelliklerin vurgulanması aynı zamanda keyfi ve değiştirilebilir özelliklere de işaret etmesidir. Katılımcılar, öğretmen tarafından verilen örneklerin en önemli noktaları vurguladığını, belli bir düzende verildiğini belirterek, aslında literatürde verilen özelliklerle benzer düşüncelere sahip olduklarını göstermektedirler. Katılımcılardan bazıları ise öğrenci kimliğiyle cevap vererek öğretmen tarafından verilen

örneklerin anlaşılabilir olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdiği örneklerin en önemli özelliği ise kendi öğrenmeleri hakkında hem kendilerine hem de öğretmene bilgi sağlamasıdır. Dolayısıyla bu durum öğrenci tarafından verilen örneklerin, hem bir ölçme aracı olarak hem de bir iletişim aracı olarak düşünülmesine neden olmuştur. Bu sonuç, Leihhart'ın (2001) çalışmasında belirttiği gibi örneklerin öğretmen ve öğrenci arasında bir iletişim aracı rolü oluşturmasını doğrular niteliktedir. Öğrencinin verdiği örnekler sayesinde öğretmen, öğrenmedeki eksiklikler konusunda fikir sahibi olabilmektedir. Katılımcılardan bazıları, öğretim yöntemi ve öğretimsel beceriler açısından öğrenci örneklerinin, öğretmenin kendi için de bir dönüt olduğunu düşünmektedir. Bu yüzden ayna metaforu gibi bazı metaforlar bazen öğrencinin öğrendiklerinin yansıması olarak kullanılırken bazen de öğretmene dönüt oluşturması anlamında kullanılmıştır. Öğrenci örneklerinin belirtilen diğer özellikleri ise eksikliklerinin var olması, dersi dinamik hale getirmesi ve monotonluktan kurtarmasıdır.

Öğretmen adaylarının metaforlarının oluşturdukları temalar ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aslında örneklere yönelik algıların sınıf düzeyi arttıkça daha sofistike özellikler kazanması ve temalara dağılımın bu yönde olması beklenen bir bulgu olmasına rağmen, bu değişkenler arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmamıştır. Daha geniş örneklerle yapılacak çalışmalar bu tür bulguların ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde ise örnek kavramı katılımcıların çoğu tarafından bir kavramın ya da bir prosedürün örneği olarak düşünüldüğü gözlenmiştir. Çok az katılımcı tarafından ters örnek ve örnek olmayan durum, örnek türü olarak belirtilmiştir. Oysa özellikle ters örnek, özel bir ifadenin neden doğru olmadığına ilişkin iç görüş oluşturup açıklama sunmasının yanı sıra, aynı ifade için farklı ters örneklerin bulunması için fikir vermesi (Peled ve Zaslavsky, 1997) nedeniyle, öğretimsel gücü oldukça yüksektir. Bunun yanında öğretmen adaylarının matematiksel örnek algılarının çoğunlukla belli prosedürlerin uygulandığı problemler, sorular ya da alıştırılardan oluştuğu ve bu tür örnekleri çoğunlukla kendilerinin vermeyi planladıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden istenecek örneklerin ise çoğunlukla bir kavramın örneğine yönelik olacağı ortaya çıkmış, daha karmaşık bilişsel süreçler gerektirecek örnek üretme aktivitelerine değinmemişlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının örnek kullanımının geleneksel düzeyde kaldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, örneklerin sınıf içinde kullanımına yönelik algıları incelendiğinde çoğunlukla öğrenilen prosedürlerin uygulanmasına ilişkin örnek kullanmayı düşündükleri görülmektedir. Örneklerin kullanımına yönelik araştırmalar incelendiğinde (Zodik ve Zaslavsky, 2009; Dahlberg ve Housmann, 1997; Watson ve Mason 2005) genelleme soyutlama gibi matematiksel becerilerin gelişmesine sağladıkları katkı ve bir kavramın öğrenildiği ilk aşamalarda rolleri ile örnekler pedagojik anlamda önemli araçlardır. Ancak öğretmen adaylarının bu araçların kullanımı ile ilgili bilgileri çoğunlukla öğretmenlerini gözleyerek edindikleri formal olmayan öğrenmeler ya da kendi öğrenmeleri ile sahip olduğu bilgilerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak oluşturduğu varsayımlar Aubry'nin (2009) çalışmasında belirttiği gibi olaylar hakkındaki düşüncelerimizin, daha önce yaşadığımız deneyimler etkisiyle şekillenen beynimizden geldiğini ve bu çalışmanın varsayımlarından biri olan, öğretmen adaylarının örnekler hakkındaki algılarının gelecekteki öğretim faaliyetlerini etkileme potansiyeline sahip olduğu savını doğrulamaktadır. Öğretmen adaylarının pedagojik anlamda güçlü araçlar olan örnekleri daha iyi kullanabilmelerine yönelik öğretim programlarına eklenecek içerik ve dersler, matematiksel düşünme becerilerini geliştirecek hatta düşünme becerileri daha iyi öğrencilerin yetişmesine neden olacaktır.

KAYNAKLAR

- Abdul-Rahman, S. (2005). Learning with examples and students' understanding of integration. In A. Rogerson (Ed.), *Proceedings of the Eighth International Conference of Mathematics Education into the 21st Century Project on "Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education"*. Johor Bahru: UTM.
- Aubry, M. (2009). Metaphors in mathematics: Introduction and the case of algebraic geometry. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1478871> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1478871>
- Bills, L., Dreyfus, T., Mason, J. Tsamir, P. Watson, A. & Zaslavsky, O. (2006). Example generating in mathematics education, In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehliková (Eds.), *Proceedings of the 30th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 126-154). Prague: Czech Republic.
- Bullough, R. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 43-51.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.
- Chapman, O. (1997). Metaphors in the teaching of mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 32(3), 201-228.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research planning, conducting, and evaluating qualitative research* (3rd Ed.). NJ: Pearson Education.
- Dahlberg, R. P. & Housman, D. L. (1997). Facilitating learning events through example generation. *Educational Studies in Mathematics*, 33, 283-299.
- Font, V., Bolite, J., & Acevedo, J. (2010). Metaphors in mathematics classrooms: analyzing the dynamic process of teaching and learning of graph functions. *Educational Studies in Mathematics*, 75,131-152.
- Font, V., Godino, J. D., Planas, N. & Acevedo, J. I. (2010). The object metaphor and synecdoche in mathematics classroom discourse. *For the Learning of Mathematics*, 30(1), 15-19.
- Goldenberg, P. & Mason, J. (2008). Shedding light on and with example spaces. *Educational Studies in Mathematics*, 69, 183-194.
- Güler, G., Akgün, L., Öçal, M. F., & Doruk, M. (2011). Pre-service mathematics teachers' metaphors about mathematics concept. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 25-29.
- Ju, M.K. & Kwon, O.N. (2004). Analysis of students' use of metaphor: The case of an RME-based differential equations course. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education*, 8(1), 19-30.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2015). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil*. (Çev. Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: İthaki Yayınları. (Özgün çalışma, 1980).
- Leavy, A.M., McSorley, F.A. & Bote, L.A. (2007). An Examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.

- Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 333-357). Washington, DC, USA: American Educational Research Association.
- Martinez, M., Sauleda, N., & Huber, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Michener, E. (1978). Understanding mathematics. *Cognitive Science*, 2, 361-383.
- Miles, M.B., & Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. (2.baskı)Tousand Oaks, CA: Sage.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology – method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Article 21.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peled, I., & Zaslavsky, O. (1997). Counter-examples that (only) prove and counter-examples that (also) explain. *FOCUS on Learning Problems in Mathematics*, 19(3), 49-61.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24, 617-635.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saglam, Y. (2014). Visual preferences and teaching anxiety of preservice mathematics teachers. *Proc. Soc. Behav. Sci.*, 141,1270-1274.
- Skemp, R. R. (1971). *The psychology of learning mathematics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books, Ltd.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Uygun, T., Gökkurt, B., Usta, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin matematik problemine ilişkin algılarının metafor yoluyla analiz edilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 536 – 556.
- Watson, A., & Mason, J. (2005). *Mathematics as a constructive activity: Learners generating examples*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zaslavsky, O., & Zodik, I. (2007). Mathematics teachers' choices of examples that potentially support or impede learning. *Research in Mathematics Education*, 9, 143-155.

- Zaslavsky, O. (2010). The explanatory power of examples in mathematics: challenges for teaching. In Stein, M. K. and Kucan, L. (Eds.). *Instructional Explanations in the Disciplines* (pp. 107-128). Springer.
- Zazkis, R., & Leikin, R. (2008). Exemplifying definitions: A case of a square. *Educational Studies in Mathematics*, 69(2), 131-148.
- Zodik, I., & Zaslavsky, O. (2009). Teachers' treatment of examples as learning opportunities. In Tzekaki, M., Kaldrimidou, M., & Sakonidis, C. (Eds.). *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, v.5, pp. 425–432. Thessaloniki, Greece: PME.

SUMMARY

Examples are indispensable part of educational activities regardless of in which field they are used. Teachers use examples for different purposes. As selection of examples has the potential to facilitate or complicate the learning of students, teachers have challenging responsibilities about choosing examples to design their courses, and they are required to think many features of examples (Zaslavsky & Zodik, 2007). However, there are a few studies how teachers choose examples or what they should take into account in this process. Besides that, the way of using examples provide information about teachers' mathematical and pedagogical knowledge (Zodik & Zaslavsky, 2009).

Metaphor can be defined as a strong mental structure, which an individual used to describe an abstract, complex and theoretical phenomenon (Saban, Koçbeker & Saban, 2006). Like in metaphor 'Mathematics is a ladder' a more abstract concept 'mathematics' was related to a concept that is more concrete. In this relationship, it can be concluded that mathematics is a cumulative branch of science and it can be proceeded to more complex concepts, starting with the most basic ones. The conceptual metaphor theory actually is an attempt to understand how we think and our understanding stems from our experiences and our brain, which is shaped through culture we live in (Aubry, 2009). Because metaphors establish relations between different senses, they are also essential to constitute mathematical concepts (Font, Bolite & Acevedo, 2010).

The main objective of teacher training programs is to equip teachers with the knowledge and skills required in the field of education. But one of the points that teacher educators should take into account is that prospective teachers are coming to classrooms with different experiences, just like other students. Therefore, prospective teachers' perceptions and experiences should be revealed during the process of building their skills. So the purpose of this study is to investigate preservice teachers' conception of different kinds of examples (visual and algebraic examples in mathematic classes; mathematical examples given by teachers or generated by students). As previously noted in many studies (e.g. Sağlam, 2014) affective characteristics, beliefs, experiences, and perceptions have the potential to effect teachers' activities within their classes. Thus, the discovery of such characteristics of teachers will create opportunities for the reorganization of the content of teacher training programs in accordance with nowadays' changing conditions. The participants of the study consist of 190 preservice mathematics teachers. Data collection tool is included four uncompleted sentences in the form of: "Visual examples in mathematics are like..., because..."; "algebraic examples in mathematics are like..., because..."; "Examples given by teacher in mathematics are like..., because..."; "Examples given by students in mathematics are like..., because...". Participants were asked to complete these sentences. Obtained data were analyzed by using content analysis. To ensure the reliability of the data interviews were conducted with 11 of participants, so classification and thematization of metaphors were checked. In addition, through the interviews in-depth information was obtained on perceptions of preservice teachers with respect to mathematical examples.

According to results, preservice teachers have two standpoints by constructing their metaphors: Student and teacher. For visual examples, seven themes revealed: Visual examples concretize abstract concepts, make mathematics fun, facilitate to understand the topic, are easy to remember, are attention grabbing, add to mathematics diversity and different points of view, and make topic difficult to understand. In these sense, visual examples have academic and non-academic role in learning process according to participants. Algebraic examples facilitate and strengthen the understanding, are difficult to understand, are basic for mathematics, are varied, are indefinite, are fun and make concrete concepts abstract. Examples, which were given by teachers facilitate the understanding of mathematical topic, guide, constitute a basis for a topic, are structured, are varied and are incomprehensive. Finally, examples generated by students are indicator of learning level, are essential for understanding, are deficit/tangled, are varied, are feedback for teacher, are long lasting, and make lessons fun.

In interviews, it was observed that preservice teachers' decisions on use of examples in class differ according to teacher and student, readiness of students, method used in class and period of class time. In addition to that teacher candidates take into account mostly the examples of a procedure or a concept. Very few of the participants were mentioned about counter examples and non-examples, which have strong educational power. It can be concluded that teacher-training programs need additional lessons and contents that can help teacher to use examples in an efficient way.

Sosyobilimsel Konu İçerikli Alan Gezilerinin İlköğretim Öğrencilerinin Argümantasyon Nitelikleri Üzerine Etkisi*

Mustafa Sami TOPÇU, Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, msamitopcu@gmail.com

Nejla ATABEY, Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, nejlakaya82@gmail.com

Öz: Bu çalışmada, sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma grubunu, 7. sınıfta öğrenim gören 31 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Tek grup ön test son test modeli kullanılan çalışmada termik, rüzgâr ve hidroelektrik santrallerine alan gezileri düzenlenmiştir. Araştırma verileri santral gezileri öncesinde ve sonrasında bireysel olarak tamamlanan yazılı argümantasyon formları ile toplanmıştır. Yazılı argümantasyon formları argümantasyon rubriğine göre analiz edilmiştir. Verilerin analizi, alan gezileri sonrasında üst seviyede iddia, kanıt ve muhakeme sunan öğrenci sayısının yükseldiğini ortaya koymuştur. Bu bulgulara dayanarak sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinden olan argümantasyon yeteneklerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın öğretmenlere ve araştırmacılara fen bilimleri ve çevre eğitiminde sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin düzenlenmesi noktasında rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel konular, alan gezisi, argümantasyon, ilköğretim öğrencileri

The Effect of Socioscientific Issues Based Field Trips on Elementary School Students' Argumentation Quality

Abstract: In this study, the effect of socioscientific issues based field trips on students' argumentation quality was investigated. The participants were 31 seventh grade students. One group pre-test post-test model was used. Field trips to thermal, wind and hydroelectric power plants were conducted. Students developed scientific models related to power plants and completed written argumentation forms individually. These forms were evaluated according to the argumentation rubric. Results showed that students could present their claims at the second level before and after field trips. We also determined a decrease in the number of students presenting evidence at the first level and an increase in the number of students presenting the second and third level of evidence and reasoning. We may claim that socioscientific issues based field trips could improve students' argumentation quality. We also suppose that this study would guide teachers, researchers in terms of implementation of socioscientific issues based field trips.

Key Words: socioscientific issues, field trips, argumentation, elementary school students

* Bu çalışma, TÜBİTAK 4004 programı kapsamında 113B098 No'lu proje olarak TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Bu destekten dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

1. GİRİŞ

Günümüzde bilimsel uygulamaların etkisiyle dünya hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu gelişmeler beraberinde bazı problemleri de getirmektedir. Hava, toprak ve su kirlilikleri bu problemlerden bazılarıdır. Çevre kirliliklerine birçok sebep gösterilmekle beraber en önemli nedenlerden biri enerji ihtiyacını karşılamak için kurulan santrallerin yaydığı zehirli gazlar olarak açıklanmaktadır. Bu nedenle enerji ihtiyacını karşılamak için çevreye zarar vermeyen veya minimum düzeyde zarar veren yenilenebilir enerji kaynakları çözüm olarak görülmektedir. Birçok ülkede hidroelektrik, nükleer ve rüzgâr enerji santrallerinin kurulması gündeme gelmektedir. Ancak bu santrallerinin kurulması toplumların bazı kesimleri tarafından desteklenmekte iken bazı kesimlerince onaylanmamaktadır. Örneğin bir grup insan nükleer enerji santrallerinin kurulmasını yeşil alanların yok olması, radyoaktif atıkların çevreye yayılması ya da habitatlarının zarar görmesi gerekçeleri ile savunmamakta iken bir grup insan iş imkânı sağlaması nedeniyle bu santrallerinin kurulmasını desteklemektedir.

Toplumda farklı bakış açıları ile değerlendirilebilen, fayda ve zarar analizlerini içeren, bilimsel temelleri olan bu konulara sosyobilimsel konular denilmektedir (Sadler, 2004; Topcu, 2015). Sosyobilimsel konular toplumu yakından ilgilendiren, tartışmalı, farklı bakış açılarını kapsayan (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri ve Applebaum, 2012), ahlaki, etik, siyasi ve bilimsel boyutlara sahip olan konulardır (Yahaya, Zain ve Karpudewan, 2012). Günümüzde genetiği değiştirilmiş organizmalar, klonlama ve aşı gibi birçok sosyobilimsel konu ile karşı karşıya kalmaktayız. Bu konularla karşılaşan bireylerin fayda ve risk analizleri yapabilmesi, konuyla ilgili karar verebilmesi, düşüncelerini kanıt ve muhakemelerle savunabilmesi beklenmektedir. Bireylerin bu becerileri kazanabilmesi için sosyobilimsel konuların eğitim-öğretim faaliyetlerine katılması gerektiği düşünülmektedir. Ulusal Araştırma Konseyi (NRC) ve Bilimsel Gelişme için Amerikan Birliği (AAAS) gibi dünyada kabul gören önemli fen eğitimi araştırma merkezleri sosyobilimsel konuların fen eğitiminde önemli olduğuna ve yer alması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Örneğin NRC (1996), bireylerin bilimsel ve teknolojik konular hakkında gerçekleşen toplumsal tartışmalarda düşüncelerini savunabilme yeteneğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. AAAS (1990) de modern fen eğitiminin en önemli hedeflerinden biri olarak sosyobilimsel konuların öğretimini göstermiştir. Eğitimde sosyobilimsel konulara yapılan vurguya rağmen bu konuların sınıf ortamlarında sınırlı bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu duruma iki ana gerekçe gösterilmektedir: SBK-içerikli öğretimle ilgili müfredat materyallerinin yeterli olmaması ve öğretmenlerin bu uygulamalar açısından yeterince desteklenmemesi (Hofstein ve Bybee, 2011). Literatürde özellikle sosyobilimsel konu içerikli öğretimlerin nasıl tasarlanabileceği ve uygulanabileceği konusunda öğretmenlere örnek olabilecek çalışmalar açısından eksiklik mevcuttur (Sadler, Friedrichsen, Graham, Foulk, Tang ve Menon, 2015; Topçu, 2015). Bu eksiklikler SBK içerikli öğrenme ortamlarının geliştirilmesini konu alan yeni araştırmaları gerekli kılmaktadır.

Alan gezileri bu noktada sosyobilimsel konuların eğitim-öğretim faaliyetlerine dâhil edilebilmesi için uygun ortamlar sunabilir. Alan gezilerinin öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri sunduğu (Shakil, Faizi ve Hafeez, 2011) göz önünde bulundurulur ise bu geziler sosyobilimsel konularla öğrencilerin yüzleşmesini sağlamak için kullanılabilir. Böylece öğrencilerin gerçek yaşama hazırlanmaları da desteklenecektir. Alan gezileri sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler var olan bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilmekte,

konunun olumlu ve olumsuz etkilerini yerinde görebilmekte ve uzman açıklamaları ile konuyla ilgili bilgilerini destekleyebilmektedir (Topçu ve Atabey, 2014). Sosyobilimsel konuyla ilgili problemin anlaşılması, düşüncelerin savunulması açısından önem arz etmektedir. Alan gezilerinin hedeflenen içeriğin anlaşılması ve öğrenilmesi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu birçok çalışma tarafından da ortaya konmuştur. Örneğin Taş (2012) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar alan gezilerinin doğal ortamlarda yaparak-yaşayarak öğrenmeyi, teori ve uygulama arasındaki farkı anlamayı desteklediğini belirtmiştir. Shakil, Faizi ve Hafeez (2011) tarafından yapılan çalışmanın katılımcıları da eğitsel alan gezilerinin öğrenme problemleri ile başa çıkmayı kolaylaştırdığını, uygulamaya dönük etkinlikler sunduğunu ve öğrenmeyi ilgi çekici hale getirdiğini belirtmiştir. Bu bulgular ışığında sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin fen öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmenin yanı sıra öğrencilerin bilişsel gelişimini de pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Sosyobilimsel konunun anlaşılması, konuyla ilgili karar vermeyi de beraberinde getirecektir. Ayrıca sosyobilimsel problemi anlayan bireyler konuyla ilgili kararlarını daha nitelikli bir şekilde savunabilecektir. Bir konudaki fikirleri uygun bilgi ve gerekçelerle savunma literatürde “argümantasyon” olarak tanımlanmaktadır (Toulmin, 1958). Argümantasyon bir başka tanımda, mantıklı bir yargıya varmadan önce sahip olunan fikirlerin dinleyici ya da okuyucular tarafından kabul edilebilirliğini arttırmayı amaçlayan akıl yürütme olarak açıklanmaktadır (van Eemeren, Grootendorst ve Henkema, 1996). Fen eğitiminde sosyobilimsel konulara verilen öneme benzer bir şekilde argümantasyona da vurgu yapılmaktadır (Naylor, Keogh ve Downing, 2007). Argümantasyonun farklı eğitim değişkenleri üzerindeki olumlu etkisi bu vurgunun nedeni olabilir. Literatürde argümantasyonun öğrencilerin muhakeme (Rebello ve Barrow, 2013), karar verme (Dawson ve Venville, 2010), sınıf dışındaki ortamlarda akıl yürütme (McNeill ve Krajcik, 2009), bilimsel düşünme ve kavramsal anlama (Zohar ve Nemet, 2002) yeteneklerini geliştirdiği ve öğrenci merkezli etkinlikler sunduğu (Yaman, 2011) belirtilmektedir. Sosyobilimsel konuların tartışmalı yapısı nedeniyle bu konularda öğrencilerin karar verme ve muhakeme yeteneklerinin gelişmesi önemlidir. Argümantasyonun bu yetenekleri geliştirdiği göz önünde bulundurulursa ise sosyobilimsel konuların ele alınmasında argümantasyonun uygun ve etkili bir strateji olduğu söylenebilir. Sadler (2004) da sosyobilimsel konuların öğrencilerin argümantasyon yetenekleri ile donatılabileceği uygun içerikler sunduğunu belirtmiştir. Literatürde sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaların çoğunun argümantasyon üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014). Ancak öğrencilerin argümantasyon niteliklerinin hala istenilen düzeyde olmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Knight ve McNeill, 2012). Örneğin öğrencilerin argümanlarında bilgi ve gerekçelerle iddialarını desteklemekten çok sadece iddialarda bulunduğu (Jime'nez-Aleixandre, Rodriguez ve Duschl, 2000), iddiaları için yeterli kanıt sunmakta başarısız oldukları (Sandoval ve Millwood, 2005), iddia ve kanıt bağlamalarına imkân veren bilimsel ilkeleri nadiren ifade ettikleri (McNeill, Lizotte, Krajcik ve Marx, 2006) belirtilmektedir. Öğrencilerin argümantasyon niteliklerinin istenilen düzeye geliştirilebilmesi için argümantasyon sürecini destekleyen yeni uygulamalar kullanılması gerekmektedir.

Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin bu noktada destekleyici bir uygulama olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin öğrencilerin argümantasyon nitelikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Literatürde sosyobilimsel konu içerikli alan gezileri ve argümantasyon niteliği arasındaki ilişkiyi araştıran çalışma sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın hem sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin eğitim öğretim faaliyetlerine dahil edilmesi hem de argümantasyon niteliğinin alan gezisi gibi farklı bir uygulama ile desteklenmesi açısından örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu kapsamda mevcut çalışmaya yön veren araştırma sorusu “Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri

üzerinde etkisi nedir?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak için kullanılan yöntem aşağıda açıklanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada kullanılan tek grup ön test-son test modeli kapsamında tek bir grup ile çalışılmakta ve bu gruba uygulama öncesinde ve sonrasında ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 2000). Sunulan araştırma TÜBİTAK 4004 projesi kapsamında gerçekleştirilmiş olup, tüm etkinlikler 2010-2011 eğitim-öğretim yılından sonraki yaz tatili döneminde tamamlanmıştır. Bu nedenle sadece bir grup öğrenci ile çalışılabilmektedir. Çalışma sonuçları bu sınırlılık göz önüne alınarak değerlendirilmiştir.

Bundan sonraki bölümde araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma Muğla İl Merkezi içinde iki devlet ortaokulunda öğrenimlerine devam etmekte olan 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar belirlenmeden önce farklı okul idareleriyle, velilerle ve öğrencilerle iletişime geçilmiş, bu kişilere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü olan ve veli izni alınan 31 öğrenciyle (17'si kız, 14'ü erkek) araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 12-13 olup, bu öğrencilerin cinsiyet özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Cinsiyetleri

Değişken	Tür	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	14	45,16
	Kız	17	54,83
	Toplam	31	

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde demografik özellikler açısından araştırmaya katılan öğrencilerin % 45,16 erkek ve % 54,83 oranında kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrenciler daha önce herhangi bir alan gezisine katılmadıklarını ve argümantasyon stratejisini kullanmadıklarını belirtmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yazılı argümantasyon formları kullanılarak toplanmıştır. Yazılı argümantasyon formları sosyobilimsel konu içeren bir metin ve metnin ardından öğrencilerin argüman öğelerini sunmalarını gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Araştırma sürecinde Yatağan Termik Santrali, Datça Dares Rüzgâr Santrali ve Dalaman Akköprü Hidroelektrik Santrali olmak üzere üç enerji santraline gezi düzenlenmiştir. Her enerji santraline özel yazılı argümantasyon formu hazırlanmıştır. Bu nedenle toplamda üç farklı yazılı argümantasyon formu kullanılmıştır. Örnek bir yazılı argümantasyon formu ekte sunulmuştur. Formların geçerlik ve güvenilirlik çalışması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Hazırlanan metinler ve sorular içerik bilgisi açısından bir Fen Bilimleri öğretmeni, sosyobilimsel konu özellikleri açısından bu konuda uzman olan bir öğretim üyesi, dil bilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik açısından da bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Ardından 7. sınıfta

öğrenim gören 25 öğrenciye pilot çalışma olarak uygulanarak alınan geri dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yazılı argümantasyon formları araştırma sürecinde termik, rüzgâr ve hidroelektrik santrallerine düzenlenen alan gezilerinden önce ve sonra öğrencilere dağıtılmış, öğrencilerce bu formlar doldurulmuştur. Her santrale ait olan ön ve son yazılı argümantasyon formları iddia, kanıt ve muhakeme öğeleri açısından karşılaştırılmıştır. Böylece sosyobilimsel içerikli alan gezilerinin öğrencilerin argümantasyon niteliklerini nasıl etkilediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.3. Uygulama Süreci

Araştırma sürecinde ilk olarak öğrencilerin termik santralleri ile ilgili düşüncelerini ve farkındalıklarını tespit etmek amacıyla yazılı argümantasyon formu uygulanmıştır. Ardından ilk alan gezisi Muğla-Yatağan Termik Santrali'ne düzenlenmiştir. Santral içerisindeki farklı bölümlere gerçekleştirilen gezi boyunca mühendisler, öğrencilere elektrik üretim sürecini anlatmıştır. Örneğin termik santralinin çalışması için gerekli olan ısı enerjisinin kömürden elde edildiği, bu amaçla her gün yakılan kömür miktarı ve oluşan kül miktarı, küllerin nasıl ve nerede biriktirildiği, havaya salınan gazların özellikleri ve miktarları gibi detaylı bilgiler öğrencilere önce bir slayt gösterisi ardından santral içi geziler ile açıklanmıştır. Ardından termik santrallerinin çevre üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla santral çevresinden toprak örnekleri alınmıştır. Alınan bu örnekler Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fen Bilimleri laboratuvarlarında kimya alanında uzman bir öğretim üyesi ve ekibi tarafından analiz edilmiştir. Öğrencilerin çevreyle ilgili olumlu tutum kazanmalarını desteklemek amacıyla santral çevresinde ağaçlandırma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Alan gezisinin tamamlanmasının ardından Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi laboratuvarlarında öğrenciler gruplar halinde termik santrali modellerini tamamlamıştır. Tüm etkinliklerin ardından çalışma başında uygulanan yazılı argümantasyon formu son test olarak tekrar öğrencilerce tamamlanmıştır.

İkinci alan gezisi rüzgâr enerji santraline düzenlenmiştir. Gezi öncesinde öğrenciler araştırmacılar tarafından rüzgâr santrali için hazırlanan yazılı argümantasyon formunu tamamlamıştır. Ardından alan gezisi gerçekleştirilmiş ve gezi boyunca ilgili mühendisler rüzgâr santrallerinin çalışma prensibi, bu santrallerin çevre ve yaşam alanları üzerindeki etkileri gibi konuyla ilgili farklı boyutlarda bilgiler vermiştir. Santral içerisindeki gezinin tamamlanmasının ardından santral çevresinden toprak numuneleri alınmış ve uygun görülen bir alanda ağaçlandırma yapılmıştır. Alınan numuneler üniversite laboratuvarlarında analiz edilmiştir. Ardından öğrenciler gruplar halinde rüzgâr santrali modellerini tasarlayıp, çalıştırmıştır. Son olarak gezi öncesinde tamamlanan yazılı argümantasyon formu öğrenciler tarafından tekrar doldurulmuştur.

Üçüncü alan gezisi hidroelektrik enerji santraline düzenlenmiştir. Diğer santrallerde olduğu gibi gezi öncesinde araştırmacılar tarafından hidroelektrik enerji santrali için hazırlanan yazılı argümantasyon formu öğrencilerce doldurulmuştur. Takiben alan gezisi gerçekleştirilmiş ve uzmanlarca hidroelektrik enerji santrallerinin çalışma prensibi, kurulma alanlarındaki canlı yaşamları üzerindeki etkisi gibi farklı içeriklerde açıklamalarda bulunulmuştur. Alan gezisinin tamamlanmasının ardından santral çevresinden toprak numuneleri alınmış ve uygun görülen bir alana öğrenciler tarafından ağaç fideleri dikilmiştir. Toprak numuneleri bir kimya mühendisi ve ekibi tarafından analiz edilmiş ve sonuçlar öğrencilerce yorumlanmıştır. Ardından öğrenciler gruplar halinde hidroelektrik enerji santrali modellerini tasarlamış ve çalıştırmıştır. Son olarak gezi öncesinde tamamlanan yazılı argümantasyon formu tekrar öğrencilerce doldurulmuştur.

Enerji santrallerine düzenlenen alan gezileri kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler şu şekilde özetlenebilir: Yazılı argümantasyon formlarının tamamlanması, enerji santrallerine alan gezisi düzenlenmesi, santral içerisinde gerçekleştirilen gezi boyunca konu uzmanları tarafından

elektrik üretim sürecinin açıklanması, santral çevresinden toprak numunelerinin alınması ve ağaçlandırma etkinliği, üniversite laboratuvarlarında toprak örneklerinin uzman ekip tarafından analiz edilmesi, öğrencilerin gruplar halinde santral modelleri tasarlaması, yazılı argümantasyon formlarının tekrar tamamlanması.

Alan gezileri ve araştırma boyunca tamamlanan etkinlikler ile öğrencilerin enerji santrallerinin kurulmasına yönelik argümanlarının desteklenmesi amaçlanmıştır. Sosyobilimsel konu hakkında sahip olunan ön bilgilerin ve deneyimlerin argüman kalitelerini etkilediği farklı çalışmalar ile ortaya konmuştur (Sadler ve Donnelly, 2006). Bu nedenle öğrencilerin enerji santrallerinin kurulması ile ilgili temel bilgilere sahip olmasına yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Enerji santrallerine düzenlenen alan gezilerinde mühendisler öğrencilere enerji üretim sürecini açıklamıştır. Örneğin hidroelektrik enerji santrallerinde enerji kaynağı olarak suyun kullanıldığı, suyun nehir ve ya akarsu gibi akış halindeki kaynaklarının önüne kurulan setlerde biriktirildiği, bu durumun su canlılarının yaşamı ve baraj çevresindeki yaşam alanları üzerindeki etkisi, baraj kurulumunun getirdiği jeolojik dezavantajlar yanısıra çevre üzerindeki olumlu etkileri gibi farklı boyutlar hakkında açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin argümanlarını en iyi şekilde savunabilmesi için farklı argümanları öngörebilmesi, konunun avantaj ve dezavantajlarını ele alabilmesi de önemlidir (Aktamış ve Hiğde, 2015). Bu nedenle enerji üretim süreci hakkında yapılan bilgilendirilmeler ile sınırlı kalmamış, santral çevrelerinden toprak numuneleri alınmıştır. Bu numuneler laboratuvar koşullarında analiz edilip yorumlanmıştır. Böylece enerji üretiminin çevre üzerindeki etkilerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanısıra bir enerji santralinin kurulması ve işlenmesi sürecinde farklı meslek dallarının görev aldığı ve bir istihdam sağlandığının fark edilmesi amacıyla öğrenciler enerji santrali modellerini tasarlayıp, çalıştırmışlardır. Alan gezisi boyunca yapılan bu etkinlikler ile öğrencilerin enerji santrallerinin kurulmasına yönelik argümanlarını daha üst seviyede kanıt ve muhakemeler ile savunabilmesi amaçlanmıştır. Alan gezilerinin öğrencilere sosyobilimsel konu ile ilgili gerçek hayat deneyimleri kazanma, sosyobilimsel konuyu yerinde gözleme imkanı sağlayacağı böylece öğrencilerin konuyu çok boyutlu değerlendirebileceği ve çeşitli argümanlar sunabileceği düşünülmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri yazılı argümantasyon formları ile toplanmıştır. Termik, hidroelektrik ve rüzgâr santrallerine düzenlenen alan gezileri öncesinde ve sonrasında öğrencilerce tamamlanan yazılı argümantasyon formları McNeill (2011) tarafından geliştirilen argümantasyon rubriğiyle değerlendirilmiştir. Bu rubrik farklı çalışmalarda argümantasyon niteliğinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır (Atabey ve Topçu, 2013; Berland ve Reiser, 2009; Ekiz, Topçu ve Aydeniz, 2013; McNeill ve Krajcik, 2009). Bu rubriğe göre bir argümanın niteliğine iddia, kanıt ve muhakeme öğelerinin varlığı ve özelliklerine göre karar verilmektedir. Argüman öğeleri ve bu öğelerin özelliklerini McNeill ve Martin (2013) çalışmasında şu şekilde açıklamıştır. İddia, bir soruya verilen cevap ya da çıkarım olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin ifade etmekte en az zorlandıkları öğe olarak belirtilmektedir. Kanıt, gözlem ya da ölçümler sonucunda elde edilen ve iddiayı destekleyen veri olarak açıklanmaktadır. Muhakeme ise iddia ve kanıt arasında bağlantı kuran savunmalar olarak tanımlanmakta ve çerçevedeki en zor öğe olarak ifade edilmektedir. Kanıt ve iddia öğelerinin uygun ve yeterli olması gerektiği de belirtilmektedir. Bu öğelerin uygun olması içeriğin bilimsel açıdan doğru olması, yeterli olması ise iddiayı desteklemek ya da savunmak için yeterli veri sunmak şeklinde açıklanmaktadır. Her bir öğe 0 ve 2 puan arasında değerlendirilmekte olup, 0 puan en düşük niteliği 2 puan en yüksek niteliği temsil etmektedir. Mevcut çalışmada kullanılan bu rubriğe ait özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

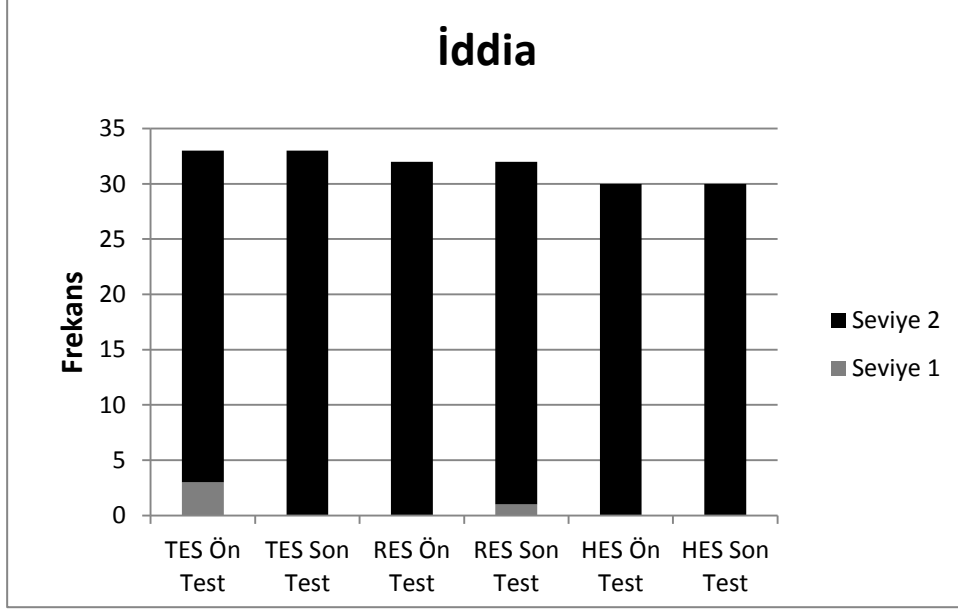
Tablo 2
Argümantasyon Niteliği Rubriği (McNeill, 2011)

Argümantasyon Bileşenleri	İddia	Kanıt	Muhakeme
Seviyesi	(Soruya cevap veren bir durum ya da çıkarım)	(İddiayı destekleyen yeterli ve uygun veri)	(Kanıt iddiayı nasıl ve niçin destekler)
1	Açıklamalar bir iddia içermez ya da yanlış iddia içerir.	Açıklama kanıt içermez ya da uygun olmayan kanıt içerir.	Muhakeme içermez yada uygun olmayan muhakeme içerir.
2	Doğru ve tam iddia içerir.	Uygun olan kanıtlar yanında uygun olmayan kanıtlar içerir.	Uygun olan muhakemeler yanında uygun olmayan muhakemeler içerir.
3		Uygun ancak yetersiz kanıt içerir.	Uygun ancak yetersiz muhakeme içerir.
4		Uygun ve yeterli kanıt içerir.	Uygun ve yeterli muhakeme içerir.

Öğrenciler tarafından tamamlanan yazılı argümantasyon formları iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve araştırmacılar arasındaki görüş birliği sağlanmıştır. İlk olarak beş yazılı argümantasyon formu iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacılar arasında %80 görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmalarda kodlamalar arasındaki uyumun %70 ve üzerinde olması güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmacılar arasındaki görüş farklılıklarının da giderilmesinin ardından bir araştırmacı kalan formları kodlamıştır. Kodlamalar tamamlandıktan sonra her bir argüman ögesine ait frekans hesaplamaları yapılmıştır. Böylece sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinden önce ve sonra öğrencilerin ne kadar sıklıkla ve hangi seviyede argüman öğelerini sunduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

3. BULGULAR

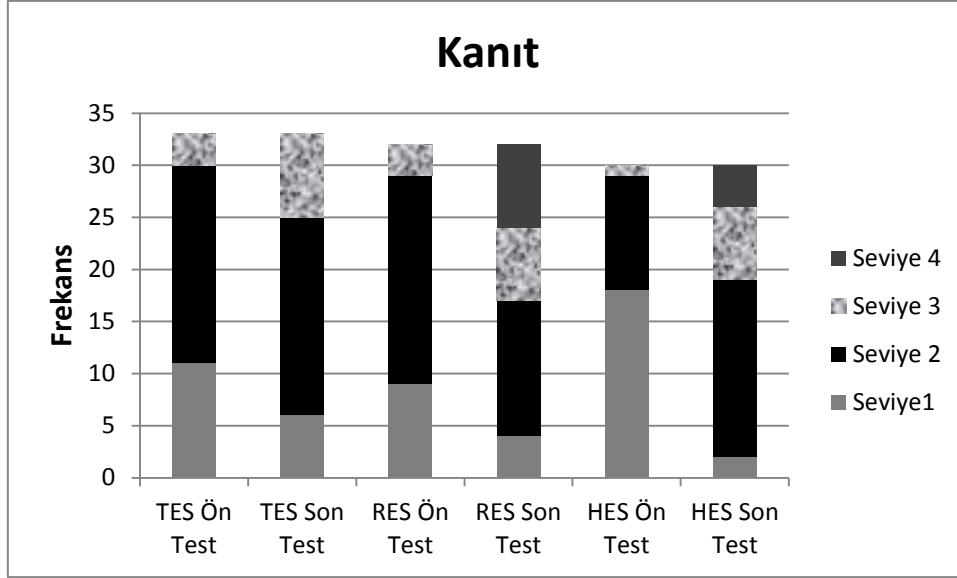
Bu bölümde sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin öğrencilerin argümantasyon nitelikleri üzerindeki etkisine ait bulgular yer almaktadır. Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin öğrencilerin argümantasyon niteliklerini nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla yazılı argümantasyon formları kullanılmıştır. Çalışmada her enerji santrali için farklı olmak üzere üç yazılı argümantasyon formu kullanılmıştır. Bu formlar enerji santrallerine düzenlenen alan gezisinden önce ve sonra tamamlanarak çalışma sonunda altı yazılı argümantasyon formu elde edilmiştir. Öğrencilerin yazılı argümantasyon formlarında sunduğu iddia ögesi 2, kanıt ve muhakeme ögesi 4 seviye ile değerlendirilmiştir. Seviye 1 en düşük niteliği, seviye 4 (iddia ögesi için seviye 2) ise en yüksek niteliği temsil etmektedir. Şekil 1'de her enerji santrali öncesi ve sonrasında tamamlanan yazılı argümantasyon formlarında yer alan iddia ögesine ait seviyelerin frekans değerleri sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin sundukları iddia ögesine ait frekanslar TES: Termik enerji santrali, RES: Rüzgar enerji santrali, HES: Hidroelektrik enerji santrali

Şekil 1 incelendiğinde termik santrali gezisinden önce 3 öğrencinin 1. seviyede, 30 öğrencinin 2. seviyede iddia sunduğu görülmektedir. Rüzgâr santrali gezisinden önce tüm öğrenciler 2. seviyede iddialar sunabilirken gezi sonrasında 1 öğrenci 1. seviyede iddia sunmuştur. Hidroelektrik santrali gezisi öncesi ve sonrasında ise tüm öğrenciler 2. seviyede iddia sunabilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin alan gezileri öncesinde ve sonrasında büyük oranda 2. seviyede iddia sunabildiği görülmektedir.

Şekil 2’de 7. sınıf öğrencilerinin kanıt seviyeleri için termik, hidroelektrik ve rüzgâr santrallerine düzenlenen alan gezileri öncesine ve sonrasına ait frekans değerleri gösterilmektedir.



Şekil 2. Öğrencilerin sundukları kanıt ögesine ait frekanslar

Şekil 2 incelendiğinde termik santrali gezisinden önce 11 öğrencinin 1. seviyede, 19 öğrencinin 2. seviyede, 3 öğrencinin ise 3. seviyede kanıt sunduğu görülmektedir. Termik santraline düzenlenen alan gezisi sonrasında ise 6 öğrenci 1. seviyede kanıt sunmuş, 2. seviyede kanıt sunan öğrenci sayısı değişmemiş ve 8 öğrenci 3. seviyede kanıt sunabilmiştir. Bu değerler sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin öğrencilerin nitelikli kanıtlar sunmasını desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

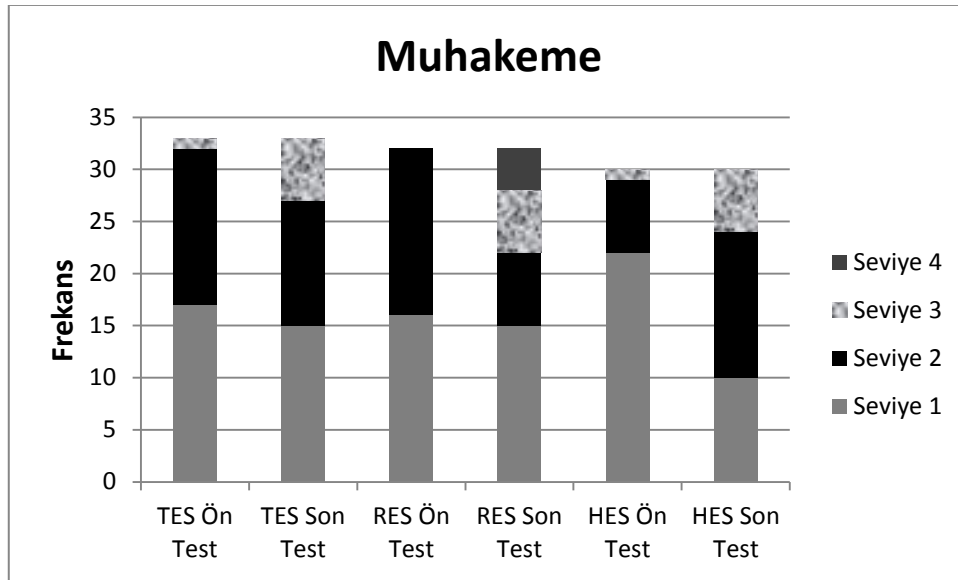
Rüzgâr santraline düzenlenen alan gezisi öncesinde 9 öğrencinin 1. seviyede, 20 öğrencinin 2. seviyede ve 3 öğrencinin 3. seviyede kanıt sunduğu görülmektedir. Alan gezisi sonrasında ise 4 öğrencinin 1. seviyede, 13 öğrencinin 2. seviyede ve 7 öğrencinin 3. seviyede kanıt sunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca rüzgâr santraline alan gezisi düzenlenmeden önce hiçbir öğrencinin 4. seviyede kanıt sunmadığı, geziden sonra ise 8 öğrencinin bu seviyede kanıt sunabildiği görülmektedir.

Hidroelektrik santraline alan gezisi gerçekleştirilmeden önce 18 öğrencinin 1. seviyede, 11 öğrencinin 2. seviyede ve 1 öğrencinin 3. seviyede kanıt sunduğu görülmektedir. Örneğin 2 numaralı öğrenci hidroelektrik santrallerinin kurulmasını desteklediğini belirtmiş ve şu ifadeleri kanıt olarak sunmuştur. “Çünkü eski hali daha da kötüydü. Ama şimdiki çok güzel. Sosyal hayatta deniz yarışları yapılıyor, piknik yapılıyor”. Bu ifadeler öğrencini iddiasını destekleyecek uygunlukta olmadığı için 0 puan ile değerlendirilmiştir. Hidroelektrik santraline yapılan geziden sonra ise 2 öğrencinin 1. seviyede, 17 öğrencinin 2. seviyede ve 7 öğrencinin 3. seviyede kanıt sunabildiği görülmektedir. Ayrıca hidroelektrik santraline alan gezisi gerçekleştirilmeden önce hiçbir öğrencinin 4. seviyede kanıt sunmadığı, geziden sonra 4 öğrencinin bu seviyede kanıt sunabildiği görülmektedir. Örneğin bir öğrenci “hidroelektrik santrallerinin kurulmasını destekliyor musunuz?” sorusuna yönelik sunduğu iddiasını şu ifadeler ile desteklemiştir: “Hidroelektrik santralleri kurulmamalı. Çünkü doğaya vereceği zarar çoktur. Fazla yer kaplar, canlıların yaşadığı yerler yok oluyor ve bu doğanın dengesini bozuyor. Bir yandan bizim için önemli olan su kesiliyor. Su ihtiyaçlarımızı karşılayamıyoruz. Çok yer kapladığı nedeniyle ağaçlarımız da kesiliyor.” Bu ifade öğrenci hidroelektrik santrallerinin kurulmasını desteklemediği yönündeki iddiasını savunmak için canlıların yaşam alanlarının zarar görmesi,

doğanın dengesinin bozulması, su sıkıntısı yaşanması, ağaçların zarar görmesi gibi kanıtlar sunmaktadır. Bu ifadeler 4. seviyedeki kanıt için gerekli olan uygunluk ve yeterlik kriterlerini karşılamaktadır.

Genel olarak Şekil 2'deki verilere bakıldığında termik, rüzgâr ve hidroelektrik santrallerine düzenlenen alan gezilerinden sonra 1. seviyede kanıt sunan öğrenci sayısının azaldığı, 3. seviyede kanıt sunabilen öğrenci sayısının ise arttığı görülmektedir. Ayrıca santral gezisinden önce hiçbir öğrencinin 4. seviye olan en üst seviyede kanıt sunmadığı, gezilerden sonra öğrencilerin bu seviyede de kanıtlar sunabildiği görülmüştür. Bu nedenle sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin öğrencilerin nitelikli kanıt sunmasını desteklediği söylenebilir.

Şekil 3'te ise öğrencilerin sosyobilimsel konu içerikli alan gezileri öncesi ve sonrasına ait muhakeme seviyelerine ile ilgili frekans değerleri verilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin sundukları muhakeme ögesine ait frekanslar

Şekil 3 incelendiğinde termik santrale gezi düzenlenmeden önce 17 öğrencinin 1. seviyede, 15 öğrencinin 2. seviyede ve 1 öğrencinin 3. seviyede muhakeme sunduğu görülmektedir. Gezi sonrasında ise 15 öğrencinin 1. seviyede, 12 öğrencinin 2. seviyede ve 6 öğrencinin 3. seviyede muhakeme sunduğu tespit edilmiştir.

Rüzgâr santrali gezisinden önce 16 öğrencinin 1. seviyede ve yine 16 öğrencinin 2. seviyede muhakeme sunduğu görülmektedir. Geziden sonra ise 15 öğrencinin 1. seviyede, 7 öğrencinin 2. seviyede muhakeme sunduğu görülmektedir. Ayrıca gezi öncesinde hiçbir öğrencinin 3. ve 4. seviyede muhakeme sunmadığı, gezi sonrasında 6 öğrencinin üçüncü seviyede, 4 öğrencinin 4. seviyede muhakeme sunabildiği görülmektedir. Bu durum 2. seviyede muhakeme sunan öğrenci sayısındaki düşüşü açıklamaktadır. Gezi öncesinde 16 öğrenci 2. seviyede muhakeme sunarken gezi sonrasında bu öğrencilerin bazılarının muhakemelerini 3. ve 4. seviyeye ilerlettiği görülmektedir.

Hidroelektrik santrale gezi gerçekleştirilmeden önce 1. seviyede 22, 2. seviyede 7 ve 3. seviyede 1 öğrencinin muhakeme sunduğu görülmektedir. Gezi sonrasında ise 10 öğrencinin 1. seviyede, 14 öğrencinin 2. seviyede ve 6 öğrencinin 3. seviyede muhakeme sunabildiği görülmektedir. Örneğin bir öğrenci hidroelektrik santrallerinin kurulmasını desteklemediğini belirtmiş ve iddiasını şu şekilde savunmuştur. "Su bizim için gerekli bir yaşam kaynağımız olduğu için hidroelektrik santrali kurulduğu zaman sularımız kesiliyor. Canlıların yaşam yerlerini

yok ettiği için kurulmamalıdır. Çok yer kaplıyor ve ağaçlarımız kesildiği için kurulmamalıdır. Ağaçlar bizim için gereklidir ve oksijen kaynağımızdır. Ve bazı hayvanların yaşam yerleri bunun için kurulmamalıdır.” Bu öğrenci suların kesilmesini bir problem olarak görmekte nedenini ise suyun yaşam kaynağı olmasına bağlamaktadır. Yine öğrenci ağaçların kesilmesini bir tehlike olarak nitelendirmekte ve bu tehlikeyi oksijen kaynağının yok edilmesi olarak açıklamaktadır. Bu nedenle öğrencinin sunmuş olduğu ifadeler 4. seviyedeki muhakeme için gerekli olan uygunluk ve yeterlik kriterlerini sağlamaktadır.

Genel olarak Şekil 3'teki verilere bakıldığında termik, rüzgâr ve hidroelektrik santrallerine gerçekleştirilen alan gezilerinden sonra en düşük seviye olan 1. seviyedeki muhakemeye sahip olan öğrenci sayısının düştüğü bunun yanı sıra 1. seviyeye göre daha nitelikli öğeleri temsil eden 2. ve 3. seviyedeki muhakemeye sahip öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Hatta bazı santral gezilerinden sonra (rüzgâr santrali) 4. seviyede de muhakemeler sunulabildiği tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerini öğrencilerin üst seviye muhakemeler sunmasını desteklediği söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerindeki etkisini tespit etmektir. Çalışma kapsamında termik, hidroelektrik ve rüzgâr santrallerine geziler düzenlenmiş, santral çevrelerinden alınan toprak numuneleri laboratuvarlarda incelenmiş ve santrallerle ilgili bilimsel modeller tasarlanmıştır. Ayrıca bu gezilerin öncesinde ve sonrasında öğrenciler tarafından yazılı argümantasyon formları tamamlanmıştır. Öğrencilerin yazılı argümantasyon formlarında sunmuş oldukları argümanlar McNeill (2011) tarafından geliştirilen argümantasyon rubriğine göre analiz edilmiştir. Bu rubriğe göre iddia ögesi 2 seviye, kanıt ve muhakeme öğeleri 4 seviye üzerinden değerlendirilmiştir

Analizler sonunda öğrencilerin alan gezileri öncesi ve sonrasında sundukları iddiaların genellikle yüksek nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Atabay ve Topçu (2013) tarafından öğrencilerin yazılı argümantasyon niteliklerindeki gelişimin araştırıldığı çalışmada da, öğrencilerin çalışma başında ve sonunda yüksek nitelikte iddialar sunabildiğini tespit etmiştir. İddianın, öğrencilerin sunmakta en az zorlandığı öge olarak tanımlanması (McNeill ve Martin, 2013) bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir.

Çalışmada dikkat çeken diğer bir bulgu öğrencilerin kanıt niteliklerinin çalışma sonunda artmasıdır. Sosyobilimsel konu içerikli alan gezileri sonunda 1. seviyede sunulan kanıt sayısında düşüş görülürken 2., 3. ve 4. seviyedeki öğrenci sayısının sayısının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca rüzgâr enerji santraline düzenlenen gezi öncesinde 4. seviyede hiç kanıt sunulmaz iken gezi sonrasında 8 kişinin bu seviyede kanıt sunabildiği belirlenmiştir. Bu bulgular sosyobilimsel konu içerikli alan gezileri sonunda öğrencilerin daha nitelikli ve yüksek seviye de kanıt sunabildiklerini göstermektedir. Tal ve Kedmi (2006) tarafından gerçekleştirilen ve alan gezilerinin de yer aldığı sosyobilimsel konu temelli etkinliklerin ardından öğrencilerin iddiaları için daha fazla sayıda kanıt sunabildiği ve kanıtlarının niteliğini geliştirdiği ortaya konmuştur. Dolayısıyla mevcut çalışma sonuçlarıyla Tal ve Kedmi (2006) tarafından yapılan çalışma sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu duruma gerekçe olarak alan gezileri boyunca öğrencilerin sosyobilimsel problemi yerinde görmesi, problemin farklı boyutlarına dair gözlemlerde bulunabilmesi ve somut deneyimler edinmesi gösterilebilir. Ayrıca geziler boyunca uzmanlardan sosyobilimsel konu ile ilgili bilimsel bilgiler edinen öğrencilerin bu bilgilerini kanıt olarak kullandıkları görülmüştür. Uzmanların santral içerisinde farklı bölümleri gezerek elektrik üretim sürecini anlatması, öğrencilerin yaşayarak ve ilk elden deneyimler kazanarak öğrenmelerini sağlamıştır. Böylece öğrencilerin konuyla ilgili anlamlı öğrenmelere sahip

olmasının desteklediği söylenebilir. Araştırma sonunda argümanları için bu bilgilerini kullanan öğrencilerin sundukları kanıt sayısının ve kalitesinin arttığı düşünülmektedir.

Çalışma sonunda elde edilen diğer bulgu öğrencilerin sundukları muhakemelerin niteliğinin artmasıdır. Alan gezileri öncesinde 1. ve 2. seviyede muhakeme sunan öğrenci sayısının geziler sonunda azaldığı, 3. ve 4. seviyede muhakeme sunan öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Zohar ve Nemet (2002) tarafından sosyobilimsel konu temelli ünite öğretiminin öğrencilerin argümanlarını nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla yapılan çalışma sonucunda da öğrencilerin iddiaları için birden fazla savunma sunabildiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışma ve Zohar ve Nemet (2002) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına dayanarak sosyobilimsel konu içerikli etkinliklerin öğrencilerin muhakemelerini ve savunmalarını geliştirdiği söylenebilir. Alan gezilerinin öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri kazandırdığı (Shakil ve diğ., 2011). Çevreyle birebir etkileşim halinde bulunmalarına katkı sağladığı (Orion ve Hofstein, 1991) bilinmektedir. Alan gezileri aracılığı ile edinilen somut deneyimler ve bilgiler, öğrencilerin konunun farklı boyutları ile yüzleşmelerini, böylece konuyla ilgili farklı argümanlar sunmalarını desteklemektedir (Fernandez-Manzanal, Rodriguez-Barreiro ve Casal-Jimenez, 1999). Alan gezisi boyunca konuyu derinlemesine anlayan öğrencilerin, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayabilmesi muhtemeldir. Mevcut çalışmada da alan gezileri ile öğrencilerin kanıtları ve iddiaları arasındaki ilişkiyi açıklayabilme, kanıtlarının niçin iddialarını desteklediğini ortaya koyabilme becerilerinin desteklediği düşünülmektedir.

Literatürde sosyobilimsel konu içerikli öğretimlerin öğrencilerin argümantasyon niteliklerini desteklediğini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Dolan, Nichols ve Zeidler, 2009; Topçu ve Atabey, 2014). Örneğin Dawson ve Venville (2009) tarafından sosyobilimsel konu temelli etkinliklerin öğrencilerin argümantasyon ve informal muhakemelerini nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen çalışma sonuçları da sosyobilimsel konu temelli etkinliklerin öğrencilerin argümantasyon niteliğini ve informal muhakemelerini geliştirdiği ortaya koymuştur. Mevcut çalışma literatürdeki bu çalışmalardan farklı olarak sosyobilimsel konu temelli öğrenme ortamlarında alan gezilerine odaklanmaktadır. Literatürde alan gezileri sosyobilimsel konu temelli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerden sadece biri olarak kullanılmakta iken (Tal ve Kedmi, 2006), mevcut çalışmada temel etkinlik olarak sosyobilimsel konu temelli alan gezilerine odaklanılmıştır. Yani tüm öğretim ve etkinlikler sosyobilimsel konu temelli alan gezileri etrafında tasarlanmıştır. Bu nedenle çalışmanın alan gezileri ve sosyobilimsel konu temelli öğretimlerin birbirine entegre edilmesi ve alan gezilerinin tasarlanması noktasında literatüre farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Böylece hem alan gezilerinin hem de sosyobilimsel konu temelli öğretimin çıktılarında faydalanılması söz konusu olacaktır. Mevcut çalışma ile de bu gezilerin öğrencilerin argümantasyon niteliklerini desteklediği de ortaya konmuştur. Gerçekleştirilen sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin öğrencilere sorunla ilgili somut yaşantılar sunduğu ve konuyu daha iyi anlayabilmelerini, çeşitli boyutlarıyla ele alabilmelerini ve argümanlarını farklı açılardan savunabilmelerini desteklediği düşünülmektedir. Çünkü alan gezileri öğrencilere somut deneyimler edinme fırsatı vermekte ve çevre problemleri ile ilgili argüman sunmalarını desteklemektedir (Fernandez-Manzanal ve diğ., 1999).

İleriki çalışmalarda sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin argümantasyon niteliği üzerindeki etkisini araştırmak için farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler ile çalışılabilir. Özellikle argümantasyon niteliğinin daha küçük yaşlarda geliştirilebileceği göz önünde bulundurulur ise alt kademedeki öğrenciler için sosyobilimsel konu içerikli alan gezileri düzenlenebilir. Örneklem değişikliğinin yanı sıra farklı sosyobilimsel konularda alan gezileri düzenlenerek bu gezilerin öğrencilerin argümantasyon nitelikleri üzerindeki etkisini araştıran yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin çevre eğitiminden ayrı bir

uygulama olarak düşünülmemesi ve öğretmenlerin bu konuda cesaretlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Aktamış, H. ve Hiğde, E. (2015). Fen eğitiminde kullanılan argümantasyon modellerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35, 136 - 172.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1990). *Benchmarks for science literacy, project 2061*. New York: Oxford University Press.

Atabey, N. ve Topçu, M. S. (2013). Exploring 7th grade students' quality of written argumentation: The impact of competing theories and predict-observe-explain strategies. *European Science Education Research Association*. 2-7 Eylül, Nicosia-Cyprus.

Berland, L. K. ve Reiser, B. J. (2009). Making sense of argumentation and explanation. *Science Education*. 93(1), 26-55.

Dawson, V. ve Venville, G. J. (2009). High-school students' informal reasoning and argumentation about biotechnology: An indicator of science literacy. *International Journal of Science Education*. 31(1), 1421-1445.

Dolan, T. J., Nichols, B. H. ve Zeidler, D. L. (2009). Using socioscientific issues in primary classes. *Journal of Elementary Science Education*. 21, 1-12.

Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L. ve Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*. 34(15), 2289-2315.

Ekiz, S. O., Topçu, M. S. ve Aydeniz, M. (2013). Sixth grade students' quality of written argumentation and content knowledge: A case study. *European Science Education Research Association*. 2-7 Eylül, Nicosia-Cyprus.

Fernandez-Manzanal, R., Rodriguez-Barreiro, L. M., Casal-Jimenez, M. (1999). Relationship between ecology fieldwork and student attitudes toward environmental protection. *Journal Research Science Teaching*. 36(4), 431-453.

Hofstein, A., Eilks, I. ve Bybee, R. W. (2011). Societal issues and their importance for contemporary science education: A pedagogical justification and the state-of-the-art in Israel, Germany, and the USA. *International Journal of Science and Mathematics*

Education. 9, 1459-1483.

- Jimenez-Aleixandre, M., Rodriguez, M., ve Duschl, R. A. (2000). 'Doing the lesson' or 'doing science': Argument in high school genetics. *Science Education*. 84(6), 757- 792.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Knight, A. M. ve McNeill, K. L. (2012). Comparing students' written and verbal scientific arguments. *National Association for Research in Science Teaching*. 25-28 Mart, Indianapolis, IN.
- McNeill, K. L., Lizotte, D. J., Krajcik, J. ve Marx, R. W. (2006). Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials. *Journal of the Learning Sciences*. 15(2), 153-191.
- McNeill, K. L. ve Krajcik, J. (2009). Synergy between teacher practices and curricular scaffolds to support students in using domain-specific and domain-general knowledge in writing arguments to explain phenomena. *Journal of the Learning Sciences*. 18(3), 416-460.
- McNeill, K. L. (2011). Elementary students' views of explanation, argumentation and evidence and abilities to construct arguments over the school year. *Journal of Research in Science Teaching*. 48(7), 793-823.
- McNeill, K. L. ve Martin, D. M. (2013). Claims, evidence and reasoning. Froschauer, L. (Ed.), A year of inquiry: A data collection for elementary educators. (s. 170-175). Arlington, VA: Science Teachers Association Press.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Naylor, S., Keogh, B. ve Downing, B. (2007). Argumentation and primary science. *Research in Science Education*. 37, 17-39.
- Orion, N. ve Hofstein, A. (1991). The measurement of student's attitudes towards scientific field trips. *Science Education*. 75(5), 513-523.
- Rebello, C. M. ve Barrow, L. H. (2013). Exploring the effects of scaffolding on college students' solutions and argumentation quality on conceptual physics problems. *National Association for Research in Science Teaching*. 6-9 Nisan, Rio Grande, Puerto Rico.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues. a critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*. 41(5), 513-536.
- Sadler, T. ve Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*. 28(12), 1463-1488.
- Sadler, T. D., Friedrichsen, P., Graham, K., Foulk, J., Tang, N. ve Menon, D. (2015). Socio-scientific Issue based education for three-dimensional science learning: derivation of

- an instructional model. *National Association for Research in Science Teaching*. 11-14 Nisan 2015, Chicago, Amerika.
- Sandoval, W. A. ve Millwood, K. A (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*. 23(1), 23-55.
- Shakil, A. F., Faizi, W., N. ve Hafeez, S. (2011). The need and importance of field trips at higher level in Karachi, Pakistan. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2(1), 1-17.
- Tal, T. ve Kedmi, Y. (2006). Teaching socioscientific issues: classroom culture and students' performances. *Cultural Science Education*. 1, 615-644.
- Taş, A. M. (2012). Views of Turkish primary school teacher candidates on observation field trip to combined classes in rural settlements. *Asian Social Science*. 8(15), 142-146.
- Topçu, M.S. ve Atabey, N. (2014). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ortaokul öğrencilerinin argümantasyon niteliğine etkisi. 11. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 11-14 Eylül, Adana, Türkiye.
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(6), 2327-2348.
- Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. England: Cambridge University Press.
- van Eemeren, F. H. ve Grootendorst, R. (1996). *A systematic theory of argumantation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yahaya, J. M., Zain, A. M. N. ve Karpudewan, M. (2012). Understanding socioscientific issues in a low literate society for the achievement of the millennium development goals. *World Academy of Science, Engineering and Technology*. 72, 123-126.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*. 39(1), 35-62.

Ek. Yazılı Argümantasyon Formu

Giderek artan dünya nüfusu, teknoloji alanındaki ilerlemeler, sanayinin gelişmesi enerji ihtiyacının da artmasına neden olmaktadır. Günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelen enerjinin yeterli miktarda üretilmesi için yeni enerji santrallerinin açılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Termik santraller enerjinin karşılanabileceği kuruluşlardan biridir. Ancak havaya salmış oldukları kirli gazlar çevrelerindeki ağaçların büyümelerini yavaşlatmakta, insanlarda solunum şikayetleri gibi hastalıklara neden olmaktadır Ayrıca termik santrallerde buhar üretme, soğutma ve temizleme işlemleri için önemli miktarda su kullanılmakta, atık sular da tekrar kaynağa geri döndürülmektedir. Bu durumda da su ve toprak kirliliği oluşmaktadır. Termik santrallerinin avantaj ve dezavantajları nedeniyle, bu santrallerin kurulması toplumdaki bazı kesimler tarafından desteklenmekte iken bazı kesimlerce desteklenmemektedir.

-Sizce termik santralleri kurulmalı mı kurulmamalı mı?

-İddianızı kanıtlayınız. İddianızı destekleyecek bilgilerinizi, gözlemlerinizi, yaşantılarınızı yazınız.

- Termik santrallerinin kurulması ya da kurulmaması yönündeki iddianız ile sunduğunuz kanıtlar arasında bağlantı kuran cümleler yazınız. Bu cümleler sunduğunuz kanıtların için iddianızı desteklediğini açıklamalı.

SUMMARY

This paper presents the effects of socioscientific based field trips on middle school students' argumentation qualities. Thirty-one 7th grade students participated in the study. Data collection tools prepared by researchers were written argumentation forms for thermal, wind and hydroelectric power plants. Students completed these forms as pre and post tests. The researchers analyzed written argumentation forms according to framework of McNeill (2001). Focus socioscientific issue of the study was energy production. Therefore students participated there field trips to power plants through study. Participants visited thermal, power and hydroelectric power plants and similar activities were realized in the same order for each power plant. In the context of the field trips, experts explained the energy production process to students. Then students collected soil samples to define the effects of energy production process on environment. A chemical engineer and his crew analyzed these samples in a state university and students discussed the results. Afterwards students planted some areas around of power plants. Following the completion of field trips students designed and developed their power plant models. As the last activities, students completed written argumentation forms and argued about the construction of new power plants. For the data analyses the frequencies were calculated for each level of argument components (claim, evidence, reasoning) before and after field trips. Results indicated that most of the students could present second level claims before and after field trips. In addition, results showed that the number of students presented claims at first level decreased and the number of students presented claims at third level increased after field trips to thermal power plant. The similar results were valid for wind and hydroelectric power plants. It was seen that the number of evidences at first level decreased and the number of evidences at second, third and fourth level increased after field trip to wind and hydroelectric power plants. Besides there were any students who could present evidences at fourth level before field trip but 8 students could present evidences at fourth level after field trip to wind power plant. These results showed that students could present better quality evidences after socioscientific based field trips. The another result found in the study was the increase of reasoning qualities. The number of reasonings presented at first and second level decreased and the reasonings presented at third and fourth level increased. These results might be interpreted that socioscientific based field trips support students in terms of presenting high quality reasonings. The increase of the number of claims, evidences and reasonings at high levels showed that socioscientific based field trips developed students' arguments qualities. This may be due to the fact that field trips provide concrete experiences. These experiences allow students with a better understanding of the topic, handling the subject in various dimensions and defending their arguments from different angles. Future research might focus on students at different grade levels to explore the effects of socioscientific based field trips on students' argumentation qualities. In addition to sample change, the effects of field trips on different socioscientific issues might be studied. Socioscientific based field trips should not be considered separate from environmental education and teachers should be encouraged in this regard.

Üniversitelerde Unvan Ayrımcılığı

Sultan Bilge KESKİNLİLİÇ KARA, Yrd. Doç. Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
bilge.kara@izu.edu.tr

Öz: Bu araştırmanın amacı üniversitelerde yaşanan unvan ayrımcılığını, bu ayrımcılığın etkilerini ve akademisyenlerin ayrımcılık karşısında uyguladıkları çözüm yollarını belirlemektir. Araştırma olgu bilim türünde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki üniversitelerde görev yapan ve unvan ayrımcılığı olgusunu deneyimleyen 34 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretim elemanlarının görev ve unvanlarına göre farklı unvan temelli ayrımcı davranışa maruz kaldıkları görülmüştür. Yrd. Doç. Dr. olarak çalışan öğretim elemanlarının en fazla aşağılama ve adaletsiz ders dağıtılmasına maruz kaldıkları, öğretim görevlilerin en fazla adaletsiz ders dağıtımı ve fazla sınav görevi verilmesine maruz kaldıkları, araştırma görevlilerinin ise görev tanımı dışında işlerin verilmesi, aşağılama, karara katılımın engellenmesi ve fazla sınav görevi verilmesine maruz kaldıkları belirlenmiştir. Unvan temelli ayrımcı davranışların çoğunluklu olarak yöneticiler, Doç. Dr. ve Prof. Dr. ile Yrd. Doç. Dr. tarafından sergilendiği belirlenmiştir. Öğretim elemanlarına göre ayrımcılığın nedeni yüksek ego, daha önce benzer şekilde ayrımcılığa uğramış olma ve rekabetçilik olarak belirtilmiştir. Ayrımcılığa maruz kalan öğretim elemanlarının kuruma bağlılıklarının, iş yapma isteklerinin azaldığı ve mutsuz oldukları da araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Unvan temelli ayrımcı davranışlar karşısında öğretim elemanlarının çoğunluklu olarak iletişim kurmama, sessizlik ve yükselmek için daha çok çalışmak gibi çözüm yollarını benimsedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, akademisyen, öğretim elemanı, ayrımcılık.

Title Based Discrimination in Universities

Abstract: The aim of this study is to determine the title based discrimination in universities, effects of it on academicians and the solutions of academicians against discrimination. The study employed a phenomenologic research design. The sample consist of 34 academicians who have experienced title based discrimination. A semi-structured interview form, developed by the author, was used as data collection tool. As a result of the research it was found that academicians are exposed to different title-based discriminatory behaviors according to their duties and titles. It has been determined that academicians who work as assistant professors are mostly exposed to humiliation and unfair distribution of courses; lecturers are exposed to unfair course distribution and over-examination task; research assistants have been given jobs other than job descriptions, humiliation, obstruction of participation in the meetings, and over-examination tasks. It has been determined that title based discrimination behaviors are mostly displayed by managers, associate professors, professors and assistant professors. According to the academicians title based discriminations stems from high ego, being similarly discriminated before and competitive personality. It has been also determined that when academicians exposed to title based discrimination they became unhappy, their organizational commitment level and desire for work reduce. It has been found that academicians against discriminations have adopted solutions such as not communicating, silence and working harder to have higher status.

Key Words: higher education, academician, discrimination.

1.GİRİŞ

Üniversiteler sorgulamanın, özgür ve eleştirel düşünmenin öğretildiği, bilimsel bilginin üstünlüğünün ortaya konduğu eğitim kurumlarıdır (İlham, 2008). Eğitim kurumları hiyerarşik bir sırada düşünülecek olursa şüphesiz üniversiteler bu hiyerarşide en üst sırada yer alan örgütlerdir. Üniversitelerin bu öneminden hareketle, Türkiye’de son yıllarda yükseköğretime erişimle ilgili önemli adımlar atılmıştır. “Her ile bir üniversite” sloganı ile başlayarak 2006 yılında 15 yeni devlet üniversitesi kurulmuştur. Bunu izleyen zamanlarda da sayıları hızla artan vakıf üniversiteleri ile birlikte şu an Türkiye’de 112’si devlet, 65’i vakıf ve 6’sı vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 183 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Buna bağlı olarak benzer oranda bir artış, akademisyen ve öğrenci sayılarında da yaşanmış, 2005 yılında 2.999.421 olan toplam öğrenci sayısı, 2016 yılında 6.689.185’e, 79.555 olan akademisyen sayısı 2016 yılında 146.124’e yükselmiştir (YÖK, 2016). Yükseköğretimde niceliğin bu hızla artışıyla beraber öğretim elemanı ve alt yapı gereksinimlerinin karşılanamamasından kaynaklı olarak üniversitelerden beklenen eğitim, öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet kalitesinin düştüğü, kurumsallaşamama ve dolayısıyla nitelikte ciddi bir zedelenmeye neden olduğu (Doğan, 2013; Karakütük ve Özdemir, 2011) yönünde eleştiriler yapılmaktadır. Bunun yanında bu artış, bölgesel kalkınmayı hızlandırması ve ekonomik katkılarında dolayı olumlu bulan (Arap, 2010) araştırmacılar da mevcuttur. Yükseköğretimdeki hızlı büyüme ile birlikte sorunların artması ve farklılaşması doğaldır. Önemli olan bu sorunları fark edip zamanında çözüm üretebilmektir. Üniversitelerin sorunlarının yanında bu üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin de çeşitli sorunları söz konusudur. Akademisyenlerin sorunları arasında ücret düşüklüğü, yükselme zorlukları, atamalardaki haksızlıklar, ayrımcılık, olumsuz kişiler arası ilişkiler, saygınlık kaybı, ders yüklerinin fazla olması, bilimsel çalışmalar için destek eksikliği, alanla ilgili yayınları takip edememe sıralanabilir (Mengi ve Schreglmann, 2013; Arı, 2007; Artut, 2008; TÜSİAD, 2008). Bu sorunlar aynı zamanda araştırmacıların üretkenliğini etkileyebilecek niteliktedir (Mengi ve Schreglmann, 2013). Bireysel ve kurumsal etkilerinin yanında akademisyenlerin davranışları ve bu davranışların her bir alt boyutu toplumsal açıdan da önemli etki gücüne sahiptir. Bu doğrultuda üniversitelerde yaşanan unvan temelli ayrımcılık araştırmanın çalışma konusu olarak belirlenmiştir.

Unvan ayrımcılığı bir kişiye unvanı nedeniyle gösterilen farklı tavır, önyargı ve davranışlardır. Unvan ayrımcılığının, özellikle çalışanların herhangi bir unvana sahip olduğu, yükselme ve sınav yoluyla daha farklı unvanlar alabildikleri üniversite gibi örgütlerde yaşanma olasılığı yüksektir. Unvan ayrımcılığının temel dayanağı, bir unvanı diğer bir unvana üstün tutarak örgüt içindeki haklardan daha fazla ve kolay yararlanmayı ummaktır. Unvan ayrımcılığı kısaca karşıdaki kişinin sahip olduğu unvan nedeniyle adil olmayan davranışlar sergileme olarak da tanımlanabilir.

İşyerinde ayrımcılığın önüne geçmek için ILO tarafından 111 sayılı “İş ve Meslekte Ayrımcılığa Karşı Korumaya İlişkin Sözleşme” yürürlüğe konmuştur. Sözleşmenin birinci maddesinin birinci fıkrasında ayrımcılık kavramı “ırk, renk, cinsiyet, din, siyasal inanç, ulusal veya sosyal menşe bakımından yapılan iş veya meslek edinmede veya edinilen iş veya meslekte tabi olunacak muamelede eşitliği yok edici veya bozucu etkisi olan her türlü ayrılık gözetme, ayrı tutma veya üstün tutma” olarak ifade edilmiştir. Bu maddede işyerinde ayrımcılık kaynağı olarak unvan belirtilmemiş olsa bile “muamelede eşitliği yok edici veya bozucu etkisi olan her türlü ayrılık gözetme, ayrı tutma” ifadesi unvana dayalı ayrımcılığı da içermektedir.

Ayrımcı davranışlar, bağlılık, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık, güven ve motivasyon gibi pozitif çıktılardan ziyade tükenmişlik, iş stresi, işten ayrılma niyeti, sinizm gibi negatif çıktılara neden olabilir. Ayrımcılık, dışlama, adaletsizlik ve etik olmayan davranışların üniversitelerde

yaşanması sadece orada görev yapan ya da öğrenim gören öğrencileri değil aynı zamanda toplumun üniversitelere olan güvenini etkileyerek üniversitelerin itibarını da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu tür durumların kurumsal itibarı zedelediğine yönelik (Sayılı ve Yaşar-Uğurlu, 2007) alanyazın çalışmaları mevcuttur. Her tür ayrımcılık hem etik dışı örgütsel davranıştır (Gül, 2006) hem de centilmenlik ve nezaket ile örtüşmemektedir. Bu tür davranışlar çalışanların tutum ve davranışlarının oluşturduğu örgütsel iklimi de olumsuz yönde etkileme gücüne sahiptir.

Akademisyenlerin temel etkinlikleri, öğretme, araştırma, yönetim ve toplum hizmetidir (Marsh ve Hattie, 2002). Onların mutsuz olmaları bu temel etkinliklerinin niteliğini etkileyen önemli değişkenlerden biridir (Eroğlu, 2004). Yükseköğretimde kaliteyi artırmanın koşullarından biri akademisyenlerin çalışma ortamının sağlıklı olmasıdır (Korkut, 2001). Ancak ayrımcılık gibi olumsuz örgüt içi davranışların sergilendiği ortamlarda çalışanların mutluluğundan ve verimli çalışmalarından söz etmek zordur.

Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde akademisyenler ile ilgili yapılmış çalışmaların odak noktasını yıldırma (Celep ve Konaklı, 2013; Mete, 2013; Ayan ve Şahbudak, 2012), tükenmişlik (Naktiyok ve Karabey, 2005; Çavuş, Gök ve Kurtay, 2007), bağlılık (Aydemir ve Erşan, 2011; Çöl ve Gül, 2005), iş doyumu (Bilge, Akman ve Kelecioğlu, 2007), iş memnuniyeti (Paksoy, 2007), sessizlik (Yaman ve Ruçlar, 2014) gibi konular oluşturmaktadır. Bunların yanında akademisyenlerin sorunlarını konu alan araştırmalar da (Yeşil ve Fidan, 2015; Gündüz, 2013; Ergöl, Koç, Eroğlu ve Taşkın, 2012; Şentürk, 2012; Yılmaz ve Özdemir, 2012; Artut, 2008; Arı, 2007; Korkut, Mustan ve Yalçınkaya, 1999) olmakla birlikte doğrudan akademisyenlerin maruz kaldığı unvan ayrımcılığına yönelik bir araştırma olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı üniversitelerde yaşanan unvan ayrımcılığını, bu ayrımcılığın etkilerini ve akademisyenlerin ayrımcılık karşısındaki çözüm yollarını belirlemektir. Çalışma sonuçlarının akademisyenlerin yaşadığı ayrımcılık sorununa dikkat çekerek bu konuda alınacak kararlara ve politikalara veri desteği sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma bir olgu bilim araştırmasıdır. Olgu bilim araştırmalarında farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanılmakta ve bu olgu üzerinde çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada üzerinde çalışılan olgu, unvan ayrımcılığıdır ve unvan ayrımcılığına ilişkin derinlemesine veriler sunmak amaçlanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında çalışma grubu, araştırmada üzerinde çalışılan olguyu deneyimleyen ve bu olguyu yansıtabilecek bireylerden oluşmalıdır (Richards ve Morse, 2012). Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki üniversitelerde görev yapan ve unvan ayrımcılığı olgusunu deneyimleyen 34 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçüt, öğretim elemanlarının üniversitede çalıştığı süre içinde unvan ayrımcılığına uğradığı algısıdır. Çalışma grubundaki öğretim elemanlarının 14'ü Yrd. Doç. Dr., 13'ü öğretim görevlisi, 7'si ise araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Çalışma grubundaki öğretim elemanlarının 12'si kadın, 22'si erkektir, yaşları 29 ve 61 arasında değişmektedir. Öğretim elemanlarının 9'u Eğitim Fakültesinde, 5'i Fen Edebiyat Fakültesinde, 4'ü İktisat Fakültesinde, 4'ü Yabancı Diller Yüksek Okulunda, 4'ü Siyasal Bilgiler Fakültesinde, 3'ü İşletme Fakültesinde, 2'si Mimarlık Fakültesinde, 1'i Hukuk Fakültesinde, 1'i Sağlık Bilimleri Fakültesinde, 1'i Mühendislik

Fakültesinde görev yapmaktadır. Çalışma grubunun tamamı devlet üniversitelerinde görev yapmaktadır. Araştırma planlanırken vakıf üniversiteleri de araştırmaya dahil edilmiş ancak veri toplama sürecinde öğretim elemanlarının bazı soruları yanıtlamak istememesi, bazı sorulara ayrıntılı yanıtlar vermemesi ve araştırmada incelenen olgunun tedirginlik yaratması üzerine katılımcıları da zorlamamak adına bu üniversitelerde veri toplama gerçekleştirilmemiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular, unvan temelli ayrımcı davranışların neler olduğunu, unvan ayrımcılığına maruz kalınan dönemleri, ayrımcı davranışı kimlerin sergilediği, ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkilerinin neler olduğunu, unvan ayrımcılığının nedenlerini ve unvan ayrımcılığı karşısında uygulanan çözüm yollarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunda, 2 alan uzmanı ve 1 dilbilimcinin de görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığını belirlemek için bir öğretim elemanı ile ön görüşme yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler 2016 yılı Mart-Haziran ayları arasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde 17 öğretim elemanı ses kaydına izin vermiş ve bu görüşmeler ses kaydından sonra kağıda aktarılmıştır. Ses kaydı yapılmasına izin vermeyen öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler görüşme esnasında doğrudan kağıda yazılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler ile elde edilen verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak adına bir alan uzmanı akademisyen ile birlikte, görüş birliğine varılarak, kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde veriler dikkatli bir şekilde okunmuş, araştırmacının amacı doğrultusunda önemli kodlar belirlenmiştir. Oluşturulan kod listesinin ardından birbiriyle ilişkili olabilecek olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Katılımcı öğretim elemanlarının maruz kaldıkları ayrımcı davranışlar unvana ve göreve göre farklılık gösterdiği belirlendiği için Yrd. Doç. Dr., Araştırma Görevlisi ve Öğretim Görevlileri için ayrı ayrı analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Maruz kalınan ayrımcı davranışların niteliği görev ve unvana göre farklılık gösterdiği için analizler ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Yrd. Doç. Dr. olarak görev yapan öğretim elemanlarının maruz kaldıkları unvan temelli ayrımcı davranışlar aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 1. Yrd. Doç. Dr. olarak görev yapan öğretim elemanlarının maruz kaldıkları unvan temelli ayrımcı davranışlar

Temalar	Kodlar	f
	Aşağılama	5
Kişiliğe yönelik	Kendini ifade etmenin engellenmesi	4
	Ders dağılımlarında adaletsizlik	5

Göreve yönelik	Formasyon dersi vermeme	2
	Fazla sınav gözetmenliği verilmesi	2
	Görev tanımı dışında işlerin verilmesi	2
	Kadro vermeme ile şantaj etme	2

Yrd. Doç. Dr. 'lerin belirttikleri ayrımcı davranışların ilk sırasında aşağılama bulunmaktadır.

Çoğu zaman dekan yardımcı doçent olmamızı ayıp bir şeymiş gibi yüzümüze vurarak 'Siz daha yardımcı doçentsiniz, daha çok çalışmanız gerekir yeterli olabilmeniz için' gibi ifadelerle aşağılardı (Yrd. Doç. Dr., 36, Kadın).

Unvandan kaynaklı ayrımcı davranışlarla çok karşılaştım. Bir keresinde bir profesör hocamız şunları söyledi: "Bu yardımcı doçentler ancak yan gelip yatmış. Ne dil çalışmış, ne akademik çalışma yapmış. Senelerce derse girip çıkmışlar, günlük yaşamışlar, yarına hiç bakmamışlar. Elli yaşına gelmiş teyzeden amcadan hayır mı gelir? Bak sen gençsin diye söylüyorum sakın ha üstüne alınma, sen de 50 yaşına gelince hala yardımcı doçent kalma. Zaten herkes yardımcı doçent, ne kolay yardımcı doçent olunuyor ya. Elini sallasan eğitimde yardımcı doçent. Hepsi mezara yardımcı doçent olarak girecek" (Yrd. Doç. Dr., 33, Erkek).

Yrd. Doç. Dr.'lerin ders dağılımlarında adaletsizliğe uğradıklarını belirtmeleri araştırmanın bir diğer bulgusudur. Bu adaletsizlik, fazla ders yükü vermek şeklinde olabildiği gibi, daha az ders vererek ek ders almanın engellenmesi şeklinde de olabilmektedir. Bazı durumlarda ders çeşitliliğinin çok fazla olması şeklinde de olabildiği öğretim elemanları tarafından belirtilmiştir.

"Lisans ve yüksek lisans programlarında öncelikli olarak Profesör ve Doçentler istedikleri dersleri alırlar kalan dersleri Yardımcı Doçentler alırdı. Aynı durum tez danışmanlıkları için de geçerli. Kimsenin istemediği, dersle ilgisi olmayan öğrenciler bize verilirdi." (Yardımcı Doçent, 37, Kadın)

Yrd. Doç. Dr.'lerin maruz kaldıkları bir diğer ayrımcı davranış ise kendini ifade etmenin engellenmesidir. Bu engelleme çatışma durumlarında unvanı yüksek olana hak verilip, yardımcı doçentlerin yeterince dinlenmemesi, önemli kararlar alınacağı zaman danışılmaması ve toplantılara çağırılmama şeklinde olduğu belirtilmektedir.

"Sanki Yardımcı Doçentler bir şey bilmez gibi davranıp mesajlar veriyorlar. Anlaşmazlık durumunda onlar haklı oluyor ve her zaman son noktayı onlar koyuyor. Sana söz hakkı vermeye bile tenezzül etmiyorlar." (Yardımcı Doçent, 50, Erkek)

Öğretim görevlilerinin maruz kaldıkları unvan temelli ayrımcı davranışlar aşağıdaki şekilde tablolştırılmıştır:

Tablo 2: Öğretim görevlilerinin maruz kaldıkları unvan temelli ayrımcı davranışlar

Temalar	Kodlar	f
---------	--------	---

	Aşağılama	4
Kişiliğe yönelik	Muhatap olmama	2
	Ders dağılımlarında adaletsizlik	7
Göreve yönelik	Fazla sınav gözetmenliği verilmesi	6
	Formasyon dersi vermeme	2
	İhtiyaçların önemsenmemesi	2
	Akademik ilerlemenin engellenmesi	2
	Kurum olanaklarından eşit yararlandırılmama	2
	Yönetim görevine aday olamama	1
	Toplantılara çağırılmama	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretim görevlilerinin maruz kaldığı unvan temelli ayrımcı davranışların ilk sırasında ders dağılımlarındaki adaletsizlik gelmektedir. Öğretim görevlileri bu adaletsizlikleri belirtirken kendilerinin fazla bir söz haklarının olmadığını, unvanı daha yüksek olan öğretim üyelerinin istedikleri dersleri önceden aldığını, istenmeyen ve kalan derslerin kendilerine verildiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda ana yerleşke dışındaki veya ilçelerdeki derslerin çoğunlukla öğretim görevlilerine verildiği, öğretim üyelerinin ise ulaşımı daha kolay yerlerdeki dersleri aldıkları da ayrımcı davranışlar arasında belirtilmiştir.

“Eğer öğretim görevlisi iseniz istenmeyen tüm dersler size verilir. Bir alanda çok iyi olsanız bile o dersi isteyen başka bir öğretim üyesi alabilir. Yetmezmiş gibi, ilçelerdeki kampüslerdeki derslere de öğretim görevlilerini gönderirler. Ben hamile olduğum dönemde bile haftanın bir günü 60 km uzaklıktaki ilçedeki derse gittim.” (Öğretim Görevlisi, 34, Kadın)

Öğretim görevlilerinin belirttiği bir diğer ayrımcı davranış sınav görevi dağılımlarındaki adaletsizliktir. Öğretim görevlileri, sınav gözetmenliklerinin öğretim görevlilerinin temel görevi gibi görüldüğünü belirtmişlerdir.

“Öğretim üyeleri ek ders alabilecekleri, para getirecek konularda kimseye bir şey düşürmezken sınav gözetmenlikleri asistanlara ve öğretim görevlilerine verilir. Öğretim üyeleri çoğunlukla sınav gözetmenliği yapmazlar.” (Öğretim Görevlisi, 51, Erkek)

Öğretim görevlilerin maruz kaldığı bir diğer önemli ayrımcı davranış ise aşağılanmadır. Bunların yanında muhatap olunmaması, formasyon dersi verilmemesi, ihtiyaçların önemsenmemesi ve akademik ilerlemenin engellenmesi de ayrımcı davranışlar arasında belirtilmiştir.

“Öğretim görevlileri fakültede önemsiz eleman olarak niteleniyorlar. Tepeden bakma durumuna maruz kalıyorum. Doçent ve yardımcı doçentler onlardan sonra gelirmişiz havasını normal sohbet ortamlarında bile sezdirirler.” (Öğretim Görevlisi, 39, Erkek)

Tablo 3: Araştırma Görevlilerinin maruz kaldıkları unvan temelli ayrımcı davranışlar

Temalar	Kodlar	F
Kişiliğe yönelik	Aşağılama	3
	Muhatap olmama	3
	Özel yaşama ve alana saygısızlık	2
Göreve yönelik	Görev tanımı dışında işler yaptırma	7
	Fazla sınav gözetmenliği verilmesi	3
	Karara katılmanın engellenmesi	3
	Kurum olanaklarından eşit yararlandırılmama	2

Araştırma görevlilerinin maruz kaldığı unvan temelli ayrımcı davranışlar arasında ilk sırayı görev tanımı dışında işlerin verilmesi almaktadır. Görev tanımı dışında işler çeşitlilik göstermekte ve bölümün sekreterlik işlerinin yaptırılması, açık uçlu sınav kağıtlarının okunmasının istenmesi, öğretim üyesi yerine derse girdirilme, hocanın misafirini otogardan alma, arabasını yıkatma, faturaları ödeme hatta falcı bulma şeklinde bile olabilmektedir.

“Burada her şey unvana bakıyor. Ne yaptığını, nasıl yaptığını, ne zaman yaptığını unvanın belirliyor. Yaşımız kaç olursa olsun, hocaların kendi işlerini yapıyoruz. Kadro alamama korkusu ile yapıyoruz. Yeri geliyor arabasını bile yıkatıyoruz. Her zaman olmuyor ama olduğu da oluyor.” (Araştırma Görevlisi, 27, Erkek)

“Bu ayrımcılığı çok yaşadım. Açık uçlu sınav kağıtlarının okunmasının istenmesi (yaklaşık 400 öğrenci her öğrenci 8 sayfa yazdığı)- hafta sonu formasyon derslerine 1 dönem girilmesinin istenmesi (kendisi de zamanında hocalarının hafta sonu derslerine girmiş eee sıra bizde)-uzaktan eğitim derslerini kamerayı açmadan (ki araştırma görevlisinin yaptığı ortaya çıkması) yapılmasının istenmesi-ödevlerin okunması- gibi etik dışı davranışların çok da normalmiş gibi yapılmasının istenmesi.” (Araştırma Görevlisi, 33, Kadın).

Araştırma görevlilerinin maruz kaldığı, kişiliğe yönelik olarak yapılan ayrımcı davranışların aşağılama ve muhatap almama olduğu belirlenmiştir.

“Unvan olarak benden daha yüksek mertebede bulunan hocalar tarafından küçümseyici ve aşağılayıcı konuşmalara ve hitaplara maruz kaldım. Unvan olarak daha yüksek olan öğretim elemanların birbirlerinden kişisel işlerini yapmalarını istemezken benden istediler. Dekan karşısına geçtiğimizde, hocalar göz göre göre kendi hatalarını benim üstüme attılar. Hataları anlaşıldığında da özür dilemediler. ‘o senin hocan, olur böyle şeyler’ gibi ifadelerle karşılaştım ve içimde sindirmek zorunda kaldım.” (Araştırma Görevlisi, 26, Kadın, 26)

“Kongre ve konferanslarda bile ayrımcılık fazlasıyla hissediliyor. Unvan olarak yüksek olan hocalar genellikle birbirleriyle muhatap olmayı tercih ediyorlar. Protokol anlayışı ön plana çıkıyor.” (Araştırma Görevlisi, 30, Kadın)

Göreve yönelik olarak yapılan ayrımcı davranışların ise fazla sınav gözetmenliği verilmesi ve karara katılmanın engellenmesi olduğu belirtilmiştir. Araştırma görevlilerinin yanıtlarına göre karara katılmanın engellenmesi, çoğunlukla toplantılara çağrılmama şeklinde olmaktadır.

“Fazlasıyla yaşadım ve yaşamaktayım. En basit örneği, rektörlük tarafından yapılacak toplantılara araştırma görevlileri haricindeki tüm çalışanların çağırılması.” (Araştırma Görevlisi, 27, Erkek)

Bir araştırma görevlisinin yanıtları arasında belirttiği olay dikkat çekicidir. Öğretim üyelerinin araştırma görevlilerinin özel alanlarına müdahale etmesini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Doğum günü vb. etkinlikler sorulmadan, izin ve onay alınmadan araştırma görevlilerinin odalarında yapılıyor. Bulaşıklar ve çöpler bize bırakılıyor. Hocalar birbirlerinin eşyalarını izin alarak kullanırken bizim odamızdaki ve masamızdaki eşyalar izin almadan kullanılıyor.” (Araştırma Görevlisi, 30, Kadın)

Unvan ayrımcılığının en fazla yaşandığı zamana ilişkin tablo ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: Unvan ayrımcılığının en fazla yaşandığı dönemler

Zaman	F
Belli bir dönemi veya zamanı yok	23
Ders dağılım ve programı dönemlerinde	8
Sınav görevlerinin verildiği zamanlarda	5
İşlerin yoğun olduğu zamanlarda	4
Görev uzatma dönemlerinde	2
Toplantı zamanlarında	1

Tablo 4'e göre öğretim elemanları, ayrımcılığa maruz kaldıkları belli bir zamanın olmadığını, herhangi bir zamanda bunun yaşandığını belirtmişlerdir.

“Bunun zamanla bir ilgisi olmuyor genelde. Her an başıma gelebiliyor.” (Araştırma Görevlisi, 27, Erkek)

Belirli zamanlarda yoğunlukta olduğunu düşünen öğretim elemanları ise bunun yoğunluklu olarak ders ve sınav görevlerinin planlandığı dönemlerde yaşandığını belirtmişlerdir. Bu yanıt aynı zamanda öğretim elemanlarının ayrımcı davranış olarak belirttikleri ders ve sınav görevi dağılımlarındaki adaletsizlik ile de paralellik göstermektedir

“Çoğunlukla gözetmenlik görevlerini dağıtırken oluyor. Kendilerine daha az biz öğretim görevlilerine daha fazla vermek için.” (Öğretim Görevlisi, 61, Erkek)

Tablo 5: Maruz kalınan ayrımcı davranışların kimler tarafından sergilendiği

Ayrımcı davranışı sergileyenler	F
Yönetim görevinde olanlar	21
Prof. Dr. ve Doç. Dr'ler	16
Yrd. Doç. Dr'ler	13
Memurlar	3
Öğrenciler	3

Tablo 5'e göre öğretim elemanları unvan ayrımcılığını en fazla sergileyenlerin yönetim görevinde olanlar olduğunu belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla Prof. Dr. ve Doç. Dr. ile Yrd. Doç. Dr.'ler izlemektedir. Bu durumda dekanlık ve bölüm başkanlığı gibi yönetim görevinde olanların da akademik unvanlarının çoğunlukla Prof. Dr. ve Doç. Dr. olduğu düşünülürse öğretim üyelerinin akademik unvanları arttıkça sergiledikleri ayrımcı davranışlar da artmaktadır denebilir.

"Unvanı yükseldikçe, ayrımcı davranış belirginleşiyor ve sıklaşıyor. Örneğin, dekan ve rektör tarafından aşağılandığım kadar, hayatta kimse tarafından aşağılanmadım. Ancak, aynı rektör ve aynı dekan unvanı daha yüksek bir hocaya oldukça saygılı davranıyor. Hem de gözümün önünde. Elini sıkıyor, halini hatırlıyor soruyor, sohbet ediyor. Benimle mecbur kalmadıkça muhatap olmuyor ve sözlü iletişimini sadece emir vermekle sınırlı tutuyor." (Araştırma Görevlisi, 30, Kadın)

"Bir üst unvana sahip öğretim elemanından en üst yöneticiye kadar herkes uyguluyor." (Öğretim Görevlisi, 59, Erkek)

Bunların yanında öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlar arasında memur ve öğrencilerin de unvan ayrımcılığı yaptığını belirten yanıtlar vardır.

"En fazla Doçent ve Profesörler yapıyor ama memur ve öğrencileri eklemek lazım. Mesela memurlar bizim işleri daha yavaş yapıyor ya da savsaklıyorlar." (Öğretim görevlisi, 46, Erkek)

Tablo 6: Unvan ayrımcılığının nedenleri

Temalar	Kodlar	f
	Yüksek ego	9
Uygulayanların bireysel özellikleri	Rekabetçi kişilik	8
	Unvanı taşıyamamak	5
	Yetersizlik algısı	5
	Daha önce benzer ayrımcı	9

	davranışa maruz kalmak	
Uygulayanların deneyimleri	Kültürel yatkınlık	2

Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara göre unvan ayrımcılığının nedenleri incelendiğinde uygulayanların bireysel özellikleri ve deneyimleri olmak üzere iki neden olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanları en önemli neden olarak, uygulayanların bireysel özelliklerinden olan yüksek ego ve rekabetçi kişilik ve daha önce ayrımcılığı yapan kişinin de aynı davranışa maruz kalması olarak belirtmişlerdir. Bunların yanında sahip olduğu unvanı taşıyamamak ve yetersizlik algısı da nedenler arasında belirtilmiştir.

“İnsanlar, astları olarak gördükleri kişileri aşağılayarak kendilerini daha güçlü hissetmek istiyorlar. Bunun bence tek nedeni ayrımcılık yapanın özyeterliliğinin düşük olması.” (Yrd. Doç. Dr. 35, Kadın)

“Yetersiz öğretim elemanlarının unvanları yükseldikçe kişilik gelişimleri azalmakta. Kendileri kadar bilgili olanların alt kademede olduklarını görünce durumu kabullenmeme.” (Öğretim Görevlisi, 59, Erkek)

“Alt kademeler çok ezildikçe, bu ezilenler bir üst kademeye çıkınca kendi ezilmelerinin intikamını geride kalanlardan alıyorlar.” (Öğretim Görevlisi, 45, Erkek)

“Bana ayrımcı davranışlarda bulunan insanlar aşağılık kompleksi olan insanlar. Aynı zamanda üniversite dışında bir kişisel değerleri yok. Tutundukları tek şey unvanları ve o unvan olmadan kendilerini değersiz hissediyorlar. Bunu içten içe hissettikleri için, unvanlarını kullanarak kendilerini toplumda daha ayrıcalıklı bir konuma koyarak bu durumla baş ediyorlar. Restoranda rezervasyon yaptırırken dahi prof... Ahmet Mehmet diye yaptırıyorlar. Garsona bile bunu belli etmek istiyorlar.” (Araştırma Görevlisi, 30, Kadın)

94

Tablo 7: Unvan ayrımcılığının etkileri

Temalar	Kodlar	F
Örgütsel etkiler	Kurum bağlılığının azalması	11
	İş yapma isteğinin azalması	9
	Performans düşüklüğü	5
	Düşük iş doyumunu	4
	Kuruma karşı öfke	2
	Motivasyon artışı	2
Bireysel etkiler	Mutsuzluk	10
	Gelecek kaygısı	8
	Stres	6

Öğretim elemanlarının verdikleri yanıtlara göre unvan ayrımcılığının örgütsel ve bireysel etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Unvan ayrımcılığının en yoğun örgütsel etkisinin kurum bağlılığının azalması olduğu ortaya çıkmıştır.

“Aidiyet duygusunu onurla ve gururla yaşamak istiyoruz ancak ayrımcılık buna engel oluyor ve kendimi bu kuruma ait göremiyorum.” (Öğretim Görevlisi, 61, Erkek)

Unvan ayrımcılığının belirlenen en yoğun ikinci örgütsel etkisi ise iş yapma isteğinin azalması olarak belirlenmiştir. Bunun yanında performans ve iş doyumunun düşmesi ve kuruma karşı öfke de etkiler arasında belirtilmiştir.

“İş yapma isteğimi zayıflattı. Akademik çalışma yapmak için isteğim olmadı. İçten içe dekana öfke duymaya başladım. Sürekli olarak arkadaşlarla bir araya gelip bu konu ile ilgili konuşuyorduk. Başka üniversitelere geçmek için başvurularım oldu ve kurumdan ayrıldım.” (Yrd. Doç. Dr., 36, Kadın)

Ayrımcılığın belirlenen olumsuz örgütsel etkilerinin yanında motivasyon artışı olarak olumlu bir etki de belirlenmiştir. Ancak burada dikkate alınması gereken nokta örgütsel olarak olumlu değerlendirilen motivasyon artışının bireysel boyutta etkisinin ne olduğunun tam olarak belirgin olmamasıdır. Çünkü örgütler ve bireylerin verimliliğinin ve isteyerek iş yapmalarının kaynağı olan motivasyon gibi olumlu bir sürecin ayrımcılık gibi olumsuz bir davranış karşısında sergilenmesi uzun süreli olmayacak ve hırstan kaynaklı bu durumun bireyin psikolojik iyi oluşuna olumsuz etkileri olabilecektir.

“Beni bu davranışlar olumlu etkiledi ve daha çok çalıştım. Beni hırslandırdı diyebilirim. Ayrımcılık yapıp aşağıladıkları kişinin onlardan akademik olarak daha iyi olduğunu onlara göstermek istedim.” (Öğretim Görevlisi,38, Erkek)

Öğretim elemanları, unvan ayrımcılığının bireysel etkileri arasında ilk sırada mutsuzluğu belirtmişlerdir. Bunun yanında gelecek kaygısı, iş stresi ve düşük benlik algısı da belirtilen etkiler arasındadır.

“Bu oldukça üzücü bir durum. Mutsuzluğa engel olamıyorsunuz.” (Yrd. Doç. Dr., 34, Erkek)

“Okula gelince, aceba bugün neler yapacaklar diye düşünmek gerginliğe neden oluyor. Sürekli bir stres yaratıyor. Psikolojiden ne kadar anlarsam anlayım gerekli telkini kendime yapamıyorum.” (Yrd. Doç. Dr., 46, Erkek)

“Öğrenciler ve üniversite için bir şeyler yapma isteğim zamanla eriyor. Bu bende gelecek kaygısı oluşturuyor. Akademik kamplaşmanın ülke düzeyinde yaşanmaya başlaması üzücü ve bu şekilde bir sınıf bilinci oluşmaz. Araştırma görevlilerinde bunu kaygı ve korkuya neden olarak yapamazsınız.” (Araştırma Görevlisi, 30, Erkek)

Tablo 8: Unvan ayrımcılığı karşısında öğretim elemanlarının verdiği tepkiler

Temalar	Kodlar	F
Yıldırma	İletişim kurmamak	11

	Yapanları görmezden gelmek	6
Sessizlik	Susmak	8
	Üst yönetim ile paylaşmak	3
Muhalefet	İş arkadaşları ile paylaşmak	3
	Yapanlar ile konuşmak	1
Duygusal Tepki	Hırslanmak	5

Öğretim elemanlarının unvan ayrımcılığı karşısında yıldırma, sessizlik, muhalefet davranışları ve duygusal tepkiler sergilediği belirlenmiştir. Yıldırma temasında, unvan ayrımcılığını uygulayan kişilerle iletişimde bulunmama en fazla verilen tepki olarak belirlenmiştir. Bunların yanında ayrımcılık karşısında sessiz kalarak susmak da verilen tepkiler arasındadır. Unvan ayrımcılığı gibi istenmeyen bir durum karşısında öğretim üyelerinin, bu durumun önüne geçmek için, demokratik bir şekilde ifade etmeleri yani açık muhalefet davranışı sergilemeleri beklenir. Ancak verilen yanıtlar öğretim elemanlarının açık muhalefet davranışından ziyade örtük muhalefet ve bilgi uçurmaya başvurduklarını göstermektedir. Öğretim elemanlarının ayrıca duygusal olarak etkilenmelerinden kaynaklı olarak hırslandıkları ve buna bağlı olarak daha fazla çalışmaya başladıkları da belirlenmiştir.

96

“Bu davranışı yapanları gördüğünde yolunu değiştirme, kendi işlerime yoğunlaşma (ancak durum ciddileştikçe kendi işlerimi de yapamaz olmuştum), diğer araştırma görevlisi arkadaşlarla dertleşme, bir nevi rahatlama seansı, çünkü neredeyse herkesin yaşadığı benzer şeyler vardı, yapılan ayrımcılığı dekana ve rektöre söyleme. Ama maalesef hiç bir yönetici öğretim üyesi varken araştırma görevlisine prim vermiyor. Şimdi tekrar yaşasam hemen bu insanlardan uzaklaştırdım, çünkü deneyimlerime göre böyle gelmiş böyle giden bir düşünce yapıları var, siz ne yapsanız fikirleri değişmiyor, dün bana idi bugün başka bir araştırma görevlisi arkadaşım.” (Araştırma Görevlisi, 33, Kadın)

“Bir an önce bir üst unvana geçebilmek için akademik çalışmalarına hız katıyorum. Ayrıca ayrımcı davranışı sergileyenlerle mümkün olduğunca az görüşmeye çalışıyorum.” (Yrd. Doç. Dr., 34, Kadın)

“Bu işi yapanları yok hükmünde sayıyorum.” (Yrd. Doç. Dr., 53, Erkek)

“Bunu yapanlarla fazla iletişim kurmamaya ve yan yana gelmemeye gayret gösterdim. Arkadaşlarla bu durumu paylaştım çoğunlukla. Ama bunların pek bir etkisi olmadı.” (Öğretim Görevlisi, 42, Kadın)

Tablo 9. Unvan ayrımcılığını ortadan kaldırmak için öğretim elemanlarının çözüm öneri

Temalar	Kodlar	F
Demokrasi	Üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuşturulması ve demokrasi bilincinin geliştirilmesi	5
Liyakat	Akademisyen seçimlerinde bilimsel ve ahlaki ölçütlerin	5

	dikkate alınması	
Yasal düzenleme	Öğretim görevlilerine doktora yapma olanağının sağlanması	3
	YÖK kanununun ayrımcılığı önleyecek şekilde değiştirilmesi	2

Öğretim elemanları üniversitelerde yaşanan unvan ayrımcılığının önlenmesi için çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu çözüm yollarını demokrasi, liyakat ve yasal düzenlemeler oluşturmaktadır. Belirtilen bu üç çözüm önerisi de aynı sayıda belirtilmiştir. Üniversitelerin demokratik bir yapıya kavuşabilmesinde demokrasi bilincinin geliştirilmesi gerektiği belirtilirken liyakat için, akademisyen seçimlerinde bilimsel ve ahlaki ölçütlerin dikkate alınması önerilmiştir.

“Çalışma ortamındaki hiyerarşik yapıya sorgusuz sualsiz itaat ediyorlar. Mesela bir dekanı asla eleştiremiyorsunuz. Bölüm başkanı veya dekanı özgürce eleştirmek mümkün değil. Eleştirilerimizi demokratik bir tutumla dinleyip, kendilerini geliştirmeleri gerekir.” (Araştırma Görevlisi, 30, Kadın)

Bunların yanında yasal düzenlemeler teması altında öğretim elemanları, öğretim görevlilerine doktora yapma olanağının sağlanması ve YÖK kanununun ayrımcılığı önleyecek şekilde değiştirilmesi önerilerini belirtmişlerdir.

“YÖK Kanununda değişiklikler yapılmalı öğretim üyelerinin kaderleri rektör, dekan veya idarecilerin inisiyatifinde olmamalı.” (Yrd. Doç. Dr., 40, Kadın)

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, üniversitelerde yaşanan unvan ayrımcılığı ve ayrımcılığın etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda Yrd. Doç. Dr. ve öğretim görevlisi olarak çalışan öğretim elemanlarının çoğunlukla ayrımcı davranış olarak aşağılanma ve ders dağılımlarında adaletsizliğe maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Artut (2008) tarafından öğretim görevlilerinin sorunlarının belirlendiği araştırmada öğretim görevlilerinin fikirlerinin dikkate alınmadığı, öğretim üyeleri ve öğrenciler tarafından statülerinin sorgulandığı saptanmıştır ve araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Araştırma görevlilerine uygulanan ayrımcı davranışların ise aşağılama, muhatap almama ve görev tanımı dışında işlerin yaptırılması olduğu belirlenmiştir. Bayar ve Bayar (2004) araştırma görevlileri ile ilgili metaforik algı çalışması sonucunda araştırma görevlilerinin görev tanımlarının açık olmaması nedeniyle kendileri ile ilgili olumsuz metaforlar ürettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Korkut ve diğerleri (1999) tarafından araştırma görevlilerinin sorunlarının belirlendiği bir araştırmada da görev tanımlarının açık olmaması nedeniyle araştırma görevlilerinin sorun yaşadıkları belirlenmiştir ve araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Alanda daha önce yapılmış araştırmalarda belirlenen sorunlara benzer sorunların hala dile getiriliyor olması düşündürücüdür ve sorunların geçen zamanda çözülmemiş olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Üniversitelerde unvan ayrımcılığının yaşandığı belli bir zamanın veya dönemin olmadığı, herhangi bir zamanda yaşanabildiği belirlenmiştir. Ayrımcı davranışların çoğunlukla yönetim görevinde olan ve Prof. Dr. ve Doç. Dr. unvanına sahip akademisyenler tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Unvan ayrımcılığının nedenleri arasında yüksek ego ve daha önce benzer şekilde ayrımcı davranışa maruz kalma belirtilmiştir. Akademik yaşamlarında

benzer şekilde ayrımcılığa maruz kalan kişilerin daha sonra kendilerinin aynı davranışları sergilemeleri, bu durumun bir örgüt kültürüne dönüştüğü şeklinde yorumlanabilir ve fakülteler açısından bu durum oldukça sakıncalıdır. Aynı zamanda istenmeyen örgüt iklimi bu tür olumsuz çalışan davranışlarının öncülü olabilir. Doğan (2013) tarafından yeni kurulan üniversitelerde yaşanan sorunların belirlendiği bir araştırmada öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğretim elemanları arasında mesleki işbirliği ve dayanışmanın azaldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Argon ve Kösterelioğlu (2009) da akademisyenlerin akademik iletişim düzeylerini belirlemek için yaptıkları araştırmada akademisyenler arasında bilimsel bilginin yetersiz paylaşıldığı sonucuna ulaşmışlar ve bu algının unvana göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Bu bulgular unvan ayrımcılığını açıklayabilecek bir durumdur. İş birliğinin azalması, rekabetin artmasına ve bu da ayrımcılığa neden olabilmektedir.

Unvan ayrımcılığının mağdurlar üzerinde örgütsel ve bireysel etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrımcılığın örgütsel etkileri arasında kurum bağlılığının ve iş yapma isteğinin azalması en fazla belirlenen etki olarak bulunmuştur. Ayrımcılığın bireysel olarak ise mutsuzluk ve gelecek kaygısı yarattığı belirlenmiştir. Unvan ayrımcılığı karşısında öğretim elemanlarının iletişim kurmama, susma ve yapılanları görmezden gelme davranışlarını çoğunlukla tercih ettikleri bulunmuştur. Bunların yanında bazı öğretim elemanlarının hırslanarak daha çok çalıştıkları da belirlenmiştir. İlk bakışta olumlu bir etki olarak yorumlanabilecek bu tepkinin kişiyi psikolojik olarak olumsuz etkileme olasılığı yüksektir. Aşırı hırs ve başarıma isteği bireylerde iş stresine neden olabileceği gibi akademisyenlik gibi bir meslek göz önünde bulundurulduğunda etik ihlale (Aydın, 2006) neden olma olasılığı da vardır. Unvan ayrımcılığının önüne geçmek için öğretim elemanları, demokrasi ve liyakatın işe koşulması gerektiğini belirtmişler ve bunun denetimi ile yasal düzenlemelerini YÖK'ten beklediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Fakülte yönetimlerinin demokratikleşmesi ve akademik statüye bakılmaksızın katılımcı bir yönetim anlayışının geliştirilmesi insan onuruna yakışır bir çalışma ortamının sağlanması açısından elzem görünmektedir. Bu nedenle üniversite ve fakülte yönetimlerinin demokratik, katılımcı ve eşitlikçi bir anlayışa geçebilmesi adına YÖK tarafından gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir.
- Araştırma görevlilerinin görev tanımlarının açık bir şekilde yapılması özellikle iş yüklerinin sağlıklı bir şekilde planlanması açısından gereklidir.
- Ders dağılımları planlanırken uzmanlık alanları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Bir kurumun niteliği o kurumdaki yöneticilerin yönetsel etkinliklerinin niteliğinden bağımsız düşünülemez. Fakültelerde bölümlerin uygulamalarının adalet ve etik açıdan fakülte yönetimi tarafından denetlenmesi adil olmayan uygulamaların önüne geçebilir.
- Araştırma görevlilerinin iş yüklerinin azaltılması için fakültelerde memurların görev tanımları çeşitlendirilebilir.
- Üniversite ve fakülte yönetimleri daha olumlu bir örgüt iklimi yaratmak adına farklı kültürel ve sanatsal etkinliklerle öğretim elemanları arasından daha sağlıklı ilişkiler oluşmasına katkı sağlayabilirler.
- Bu araştırmada unvan ayrımcılığı, etkileri ve nedenleri incelenmiştir. Unvan ayrımcılığının önüne geçebilmek adına öncüllerinin belirlendiği araştırmalara da ihtiyaç vardır. Araştırmacılar

tarafından unvan ayrımcılığına neden olan bireysel ve örgütsel değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Arap, S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye’de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 65(1), 1-29.
- Argon, T. ve Kösterelioğlu, M. (2009). Akademisyenlerin akademik iletişim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *1st International Congress of Educational Research*. Canakkale, Türkiye. Web: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/108.pdf>
- Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elemanlarının sorunları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (17): 65-74.
- Artut, K. (2008). Üniversitelerde öğretim görevlilerin sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilim Toplum*, 6(23):50-69.
- Ayan, S. ve Şahbudak, E. (2012). Üniversitelerde asistanlara yönelik psikolojik taciz: Gazi, Kocaeli ve Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1): 297-310.
- Aydemir, M. ve Erşan, C. (2011). Yeni kurulan üniversitelerde örgütsel bağlılık sorunu. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, 13(1): 55-72.
- Aydın, İ. (2006). Sosyal bilimlerde araştırmadan yayına etik değerler. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık, I. Ulusal Kurultay Bildirileri*.
- Bayar, S. A. ve Bayar, V. (2004). Akademisyen ve öğrencilerin araştırma görevliliğine ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(1), 26-48.
- Bilge, F., Akman, Y. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretim elemanlarının iş doyumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32: 32-41.
- Çavuş, M. F., Gök, T. ve Kurtay, F. (2007). Tükenmişlik: Meslek Yüksekokulu Akademik Personeli Üzerine Bir Araştırma. *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 97-108.
- Celep, C. ve Konaklı, T. (2013). Öğretim elemanlarının yıldırma yaşantıları: Nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 175-199.
- Çınar, İ. (2008). Üniversite ve bazı sorunları. *Eğitim Dergisi*, 18. Web: <http://www.efkandurmus.com/site/arsiv/52-18/307-ikram-universite.html>
- Çöl, G. ve Gül, H. (2005). Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerine etkileri ve kamu üniversitelerinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1): 291-306.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 3(2): 108-116.
- Dost, M, ve Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2): 203-218.
- Ergöl, Ş. Koç, G., Eroğlu, K., ve Taşkın, L. (2012). Türkiye’de kadın araştırma görevlilerinin ev ve iş yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 43-49.

- Eroğlu, E. (2004). *Yükseköğretimde hizmet kalitesi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gündüz, M. (2013). Akademiye anımsamak: anılarda üniversite sorunları ve eleştiriler. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1): 16-26
- Karakütük, K. ve Özdemir, Y. (2011). Bilim insanı yetiştirme projesi (BİYEP) ve öğretim üyesi yetiştirme programının (ÖYP) değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 26-38.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan Yüksek Öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Korkut, H., Mustan, T. ve Yalçınkaya, M. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(1), 19-36.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs? *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603-641.
- Mengi, F. ve Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 1-17.
- Mete, Y., A. (2013). Yüksek öğretim kurumlarında psikolojik yıldırma (terör) : uygulayanlar, mağdurlar ve seyirciler. *JASSS Studies*, 6 (2): 977-993.
- Naktiyok, A. ve Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2): 179-198.
- Paksoy, H. M. (2007). Üniversitelerde akademik personelin iş memnuniyeti: Harran üniversitesi örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*,12(9): 138-151.
- Richards, L. & Morse, J. M. (2012). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Sage.
- Saylı, H. ve Uğurlu, Ö. Y. (2007). Kurumsal itibar ve yönetsel etik ilişkisinin analizine yönelik bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3): 75-96.
- Şentürk, İ. (2012). Üniversitede Kadın Olmak: Akademik Örgütte Toplumsal Cinsiyet Sorunu: Nitel Bir Çalışma. *Kadın/Woman 2000*, 13(2): 13-46.
- Tuzgöl-Dost, M. ve Cenkeven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2):203-218.
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (TÜSİAD) (2008). *Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar*. Web: (http://www.tusiad.org.tr/FileArchive/EUA_08.pdf)
- Yaman, E. ve Ruçlar, K. (2014). Örgüt kültürünün yordayıcısı olarak üniversitelerde örgütsel sessizlik. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(4), 36-50.
- Yeşil, Y. ve Fidan, F. (2015). Kadın akademisyenlerin çalışma yaşam kalitesinin incelenmesi: devlet ve vakıf üniversitelerinde akademisyenler üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14): 238-248.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, E. ve Özdemir, G. (2012). Türkiye’de kadın akademisyen ve araştırmacıların karşılaştıkları sorunlar ve tarıma bakış açıları. *Journal of Tekirdag Agricultural Faculty*, 9(2): 50-56.

SUMMARY

The title discrimination is to treat people unfairly because of the title they have. Title based discrimination is likely to be experienced in organizations such as universities, where employees can get different titles through promotion and exams. The seeds of title based discrimination is to hope to have the rights within the organization by keeping one title superior to another title. The main activities of academicians are teaching, research and public service. Their unhappiness is one of the important variables that affect the quality of these basic activities. One of the conditions for increasing quality in higher education is that the positive working environment of academicians. However, it is difficult to talk about the happiness and efficient work of the employees in the environments where negative organizational behaviors such as discrimination are exhibited. For this reason, the aim of this research is to determine the title based discrimination in the universities, the effects of this discrimination and the solutions of the academicians against discrimination. The study employed a phenomenologic research design. The sample consist of 34 academicians who have experienced title based discrimination. A semi-structured interview form, developed by the author, was used as data collection tool. As a result of the research it was found that academicians are exposed to different title-based discriminatory behaviors according to their duties and titles. It has been determined that academicians who work as assistant professors are mostly exposed to humiliation and unfair distribution of courses; lecturers are exposed to unfair course distribution and over-examination task; research assistants have been given jobs other than job descriptions, humiliation, obstruction of participation in the meetings, and over-examination tasks. It has been determined that title based discrimination behaviors are mostly displayed by managers, associate professors, professors and assistant professors. According to the academicians title based discriminations stems from high ego, being similarly discriminated before and competitive personality. It has been also determined that when academicians exposed to title based discrimination they became unhappy, their organizational commitment level and desire for work reduce. It has been found that academicians against discriminations have adopted solutions such as not communicating, silence and working harder to have higher status. According to the results the study recommends to end the title based discrimination that necessary regulations can be made by Council of Higher Education in order to enable universities and faculty managers to reach a democratic, participatory and egalitarian mentality. Clear definition of the job descriptions of research assistants is essential, especially in order to plan workloads in a healthy way. Job descriptions of officials can be varied in faculties to reduce the workload of research assistants. Specializations should be taken into consideration while course distributions are planned. Supervision of the practice of departments by faculty management in faculties may prevent unfair practices. University and faculty administrations can contribute to the creation of healthy relationship among the academicians with different cultural and artistic activities in order to create a more positive organizational climate.

Tarih Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarıya, Öğrenilenlerin Kalıcılığına ve Bilgisayara Karşı Tutuma Etkisi

Mustafa YAĞCI, Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mustafayagci06@gmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim 10. Sınıf Tarih dersini içeren bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilenlerin kalıcılığına ve bilgisayara yönelik tutuma etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, özel bir ortaöğretim okulunda öğrenim gören toplam 60 (28 deney grubu, 32 kontrol grubu) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ortaöğretim 10. sınıflardan dört farklı şubeden, iki şube deney grubu, diğer iki şube ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna Tarih dersi bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile 10 hafta süreyle anlatılmıştır. Kontrol grubuna ise aynı konular geleneksel metotlar ile anlatılmıştır. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, açık uçlu sorulardan oluşan kalıcılık testi ve bilgisayara yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, deney ve kontrol gruplarının sontest başarı puanları arasında bilgisayar destekli öğretimin yapıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öte yandan, öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Anahtar Sözcükler: bilgisayar destekli öğretim, akademik başarı, bilgisayara yönelik tutum, kalıcı öğrenme, tarih öğretimi

The Effect of Computer-Assisted Instruction on Achievement, Retention and Attitudes toward Computer in History Teaching

Abstract: The purpose of this study was to examine the effects of computer supported history-teaching method on 10th grade students' achievement retention and their attitudes toward computers. The sample of this study included 60 (28 experimental, 32 control) students in a private school in the 2015-2016 academic year. In this study, pretest-posttest quasi-experimental research design was used. Among 10th grade students, two different sections were selected as experimental group and other two for the control group. The experimental group was exposed to computer supported history lessons for 10 weeks. In the control group, traditional teaching methods were used to teach the same content. To collect data, an achievement test, a retention test that included open-ended questions, attitudes toward computers scale were used. The results revealed that post test scores of students in the experimental group was significantly higher than those in the control group and there were differences in students' attitudes toward computers favoring the experimental group.

Key Words: computer assisted instruction, achievement, attitudes toward computer, retention, history-teaching

1. GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler, sanayiden sonra eğitimi de etkilemiş ve buna bağlı olarak bilişim teknolojileri, eğitim sistemlerine entegre edilmeye çalışılmıştır. Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişim eğitim kurumlarının yeni teknolojilere uyum sağlamasını zorunlu hale getirmiştir. Ayrıca eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili araştırmaların merkezinde, kalıcı ve üst düzey öğrenme becerisi kazandıracak uygulamalar yer almaktadır. Öğretimin etkililiği, öğrenenlerin öğretim faaliyetlerine katılımının (Şaban ve Şeker, 2010; Saritepeci, 2012; Durak, 2014) ve öğrenilenlerin kalıcılığının (Canbay, 2012; Kert ve Tektal, 2010) sağlandığı ölçüde artmaktadır. Bunu sağlamanın en kolay ve etkili yolu ise bilişim teknolojilerinin işe koşulmasıdır. Günümüzde bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu konusunda en kapsamlı gelişme “Bilgisayar Destekli Öğretim” (BDÖ) sistemleridir. Bilgisayar destekli öğretim, “bilgisayarın öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği ve kendi kendine öğrenme ilkesinin bilgisayar teknolojisi ile birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir” (Şahin ve Yıldırım, 1999). Diğer bir tanıma göre de BDÖ, ders içeriklerinin ve öğretim faaliyetlerinin bilgisayar yoluyla aktarılmasıdır (Engin, Tösten ve Kaya, 2010). Öğrencinin motivasyonunu artırmayı hedefleyen BDÖ’de, bilgisayar, öğretmene yardımcı bir araç olarak kullanılmaktadır. Bir başka ifade ile BDÖ öğretmenin rehber, bilgisayarın ise öğrenme ortamı olarak kullanıldığı bir öğretim yöntemidir.

BDÖ, bir eğitsel ortam olarak, bilgisayarın öğretme-öğrenme süreçlerinde; öğretmenin eğitsel ortamı hazırlaması, öğrencilerinin yeteneklerini tanıması, onların yeteneklerine uygun bireyselleştirme, yönlendirme, alıştırmaya ve tekrar gibi etkinlikleri gerçekleştirilmesi; öğreteceği konunun yapısına, belirlediği öğretim amaçlarına göre bilgisayarı değişik yer, zaman ve şekillerde kullanmasını gerekli kılmaktadır (Öğüt, Altun, Sulak ve Koçer, 2004).

BDÖ’ün, Tarih öğretiminde, öğrencilere ilgi ve merak duygusu kazandırarak motivasyonlarını artırma, anlaşılması ve hatırlanması zor olan soyut kavramları model ve benzetim yolu ile somutlaştırma, çoklu ortam teknikleri (ses, animasyon, video, resim vb.) ile öğretimi daha etkili ve zevkli hale getirme gibi özellikleri bulunmaktadır. BDÖ sayesinde, eğitim-öğretim bireyselleştirilebilir ve öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçiş sağlanabilir. Böylece öğrencilerin, tarih konularını ve kavramlarını daha kolay anlamaları ve tarihe karşı olumlu tutum sergilemeleri sağlanabilir (Güven ve Sülün, 2012). BDÖ, öğrencilerin derse odaklanma süresini ve video, slayt, animasyon gibi çoklu ortam materyalleri ile derse olan ilgisini artırarak konunun anlaşılmasına büyük katkı sağlar. Öte yandan Ergin (1995) BDÖ ile ilgili yapılan araştırmalardan, BDÖ’ün geleneksel öğretime kıyasla başarıyı %10-18 oranında artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu konuda yapılan meta analizi sonuçları da bilgisayarların öğretimi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Stites, 2003’den aktaran Altun, 2005).

BDÖ konusunda, araştırmacılar en çok geliştirilen modelin başarıya ve tutuma olan etkisini araştırmışlardır. Alanyazında BDÖ uygulamasının akademik başarıyı ve tutumu olumlu yönde etkilediğine dair çok sayıda araştırma vardır (Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003; Usta, Bozdoğan ve Yıldırım, 2007; Yağcı, 2012; Yorgancı, 2014). Yüze yüze öğretim ile web destekli öğretimin başarı ve motivasyona etkisini araştıran Caldwell (2006), web destekli öğretimin yüz yüze öğretim kadar etkili olduğu sonucunu bulmuştur (Horzum ve Çakır Balta, 2008). Benzer şekilde Karadeniz ve Akpınar, (2015) 6. Sınıf “Madde ve Isı” ünitesine, Kırıkkaya, Dağ, Durdu ve Gerdan, (2016) 8. sınıf “Doğal Süreçler” ünitesine yönelik geliştirdiği Web Tabanlı Öğretim (WTÖ) materyalinin öğrencilerin başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucunu bulmuştur. Horzum ve Çakır Balta (2008) ise WTÖ’de farklı öğretim yöntemlerinin etkisini incelemiştir. Sonuç olarak karma öğrenme ortamında, öğrencilerin daha başarılı olduğunu bulmuştur. Ayrıca

Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012), akademisyenlerin web tabanlı öğretimi faydalı bulduklarını ve çeşitli boyutları ile araştırılması gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Farklı bir açıdan Kocaman ve Kızılkaya Cumaoglu (2014) İngilizce kelime öğretiminde eğitsel yazılımların etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak BDÖ'in kelime öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Baltacı ve Akpınar (2011) öğrencilerin üstbilgi farkındalık düzeyine, WTO'in etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazından BDÖ'in akademik başarı, motivasyon ve bireysel farklılık gibi çeşitli değişkenlere etkisini araştıran çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Ancak öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi üzerinde ve Tarih dersinin öğretiminde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bilgisayar destekli öğretimde, görsel ve işitsel materyaller, öğrenilenlerin kalıcılığında çok önemli rol oynamaktadır. Çünkü bilgisayar programları yardımı ile soyut kavramları somutlaştırmak çok kolaydır. Ayrıca geliştirilen materyal gelişen teknoloji ve değişen ihtiyaçlara göre rahatça güncelenebilmektedir. Buradan hareketle öğrenilenlerin kalıcılığının incelenmesi ve bu konuda yeni çalışmaların önerilmesi (Edrich vd., 2016; Maier, Wolf ve Randler, 2016) nedeniyle yapılan bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; 10. sınıf Tarih dersinin, BDÖ yöntemiyle işlenmesinin, öğrencilerin akademik başarıları, öğrenilenlerin kalıcılığı ve bilgisayara karşı tutumlarına etkisi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. BDÖ'in uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim metodlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine ilişkin *akademik başarı* puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

a) Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

b) BDÖ'e yönelik uygulama öncesi akademik başarı puanları kontrol edildiğinde uygulama sonrasındaki başarı puanları gruba (Deney/Kontrol) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

c) BDÖ'e yönelik uygulama öncesi akademik başarı puanları kontrol edildiğinde uygulama sonrasında beş haftalık aradan sonraki başarı puanları gruba (Deney/Kontrol) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin *bilgisayara karşı tutum* puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.

a) Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında, bilgisayara karşı tutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

b) BDÖ'e yönelik uygulama öncesi tutum puanları kontrol edildiğinde uygulama sonrasındaki tutum puanları gruba (Deney/Kontrol) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, örneklem grubunu oluşturan 60 (28 Deney, 32 Kontrol) 10. sınıf öğrencisi, ilköğretim 10. sınıf Tarih dersi öğrenme alanı ve Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki özel bir ortaöğretim okulu ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneme modeli, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin araştırılarak neden-sonuç ilişkilerinin belirlendiği modeldir (Karasar, 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2015-2016 Bahar döneminde Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki özel bir ortaöğretim okulunun 10. sınıfına devam eden ve Tarih dersini alan toplam 60 öğrenciyle yürütülmüştür.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	16	17
Erkek	12	15
Toplam Öğrenci Sayısı	28	32

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin 27'sinin erkek, 33'ünün kız olduğu görülmektedir. Deney grubunda 28, kontrol grubunda ise 32 öğrenci bulunmaktadır.

2.3. Uygulama

Kontrol grubu, ders kitabından ve öğretmenin uyguladığı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmıştır. Bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubuna ise, ilgili üniteyi kapsayan video, animasyon, slaytlar ve bilgisayar tabanlı testler uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları, ders kitabından ve öğretmenin uyguladığı öğretim yöntem ve tekniklerinden aynen yararlanmıştır. Bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubuna fazladan, ilgili üniteyi kapsayan video, animasyon, slaytlar ve testler verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının araştırma değişkenleri ve ön bilgiler açısından denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla her iki gruba akademik başarı ve bilgisayara yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Sürecin sonunda öğrencilere daha önce uygulanmış olan akademik başarı testi ve tutum ölçeği sontest olarak tekrar uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Akademik Başarı Testi

10. sınıf Tarih dersi ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerini ve uygulama sonunda başarı düzeylerini ölçmek amacıyla 25 maddeden oluşan başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşü doğrultusunda 20 soruluk çoktan seçmeli başarı testi geliştirilmiştir.

Hazırlanan 20 soruluk başarı testi öğrencilere öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Her doğru cevaba "1" puan, yanlış ya da boş cevaba "0" puan verilmiştir. Bu puanlama sonucunda testten alınabilecek en yüksek puan "20" en düşük puan ise "0" olarak hesaplanmıştır.

Bilgisayara Karşı Tutum Ölçeği

Veri toplama aracı olarak 12-18 yaş arası öğrencilerin derslerinde bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeylerini belirlemek amacıyla Demir ve Yurdugül (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 madde ve üç faktörden oluşan beş'li likert tipi "Ortaokul ve

Lise Öğrencileri için Bilgisayara Yönelik Tutum (BYT) Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde, veriler Ankara’daki çeşitli ortaöğretim ve lise kademesinde öğrenim gören 1678 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması hem açıklayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi hesaplamaları ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek, bilgisayardan hoşlanma (1..6), bilgisayarın önemi (7..12) ve bilgisayar kaygısı (13..20) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları .75 ve .81 arasında değerler almaktadır. Tüm ölçek için iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) ise .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki her bir madde için "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Fikrim yok", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" seçenekleri kullanılmıştır.

Kalıcılık Testi

Araştırmacı tarafından, öğrenilenlerin kalıcılığını ölçmek amacıyla uzman görüşleri alınarak sekiz açık uçlu soru geliştirilmiştir. İlgili konunun sunumundan beş hafta sonra öğrencilere hazırlanan kalıcılık testi uygulanmıştır. Her doğru cevaba 5, yanlış cevaba ise 0 puan verilmiştir. Bu puanlama sonucunda testten alınabilecek en yüksek 40, en düşük puan ise 0’dır.

2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analizine başlamadan önce verilerin normallik testleri kapsamında her bir bağımlı değişkenin normal dağılım gösterip-göstermediğini ölçmek için Kolmogorov-Smirnov normalite testi sonuçlarına bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testi analiz sonuçları, bağımlı değişkenler için tüm gruplarda normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının ve akademik başarı puanlarının belirlenmesinde betimsel istatistikler olarak frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Tutum ölçeğindeki maddeler "1- Kesinlikle katılmıyorum", "2- Katılmıyorum", "3-Fikrim yok", "4-Katılıyorum" ve "5- Kesinlikle katılıyorum" şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekteki ters maddeler için ise tam tersi puanlama yapılmıştır. Ölçekten en az 20 en yüksek 100 puan alınabilir. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencinin bilgisayara yönelik tutumunun yüksek olduğu anlamına gelir.

3.1. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Aşağıda birinci alt problemi “BDÖ’in uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim metotlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin tarih dersine ilişkin *akademik başarı* puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır” şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda birinci alt probleme yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 2

Akademik Başarı Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanları

Grup	Öntest			Sontest		Kalıcılık Testi	
	N	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Deney Grubu	28	5,53	2,57	16,14	2,86	12,89	5,01
Kontrol Grubu	32	5,81	1,85	12,93	3,06	8,37	4,59

Tablo 2 incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunun öntest puan ortalaması ($\bar{X} = 5.53$) ile kontrol grubunun öntest puan ortalaması ($\bar{X} = 5.81$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Uygulama sonrasında sontest ortalama puanları karşılaştırıldığında ise deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Tablo 3’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest ve önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları yer almaktadır.

Tablo 3
Sontest Başarı Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	28	16,14	16,20
Kontrol Grubu	32	12,93	12,89

Tablo 4’de deney grubu öğrencilerinin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanlarının ($\bar{X} = 16.20$) kontrol grubu öğrencilerinin ise ($\bar{X} = 12.89$) olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Ancova testi analiz sonuçları ise Tablo 4’de verilmiştir.

Kovaryans analizinin geçerli olabilmesi için varyansların homojenliği testi yapılmalıdır. Levene’s Test sonucuna göre p değeri .241 olarak hesaplanmıştır, bu değer .05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bağımlı değişken (Sontest) ile kodeğişken (Öntest) eğiminin yaklaşık aynı olup olmadığını anlamak için yapılan test sonucuna göre p değeri .293 olarak hesaplanmıştır, bu değer .05’ten büyük olduğundan “iki grup için eğitim aynıdır” hipotezi de sağlanmıştır.

Tablo 4
Öntest Başarı Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Başarı Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest (Reg.)	37,46	1	37,46	4,48	,039
Grup	162,52	1	162,52	19,47	,000
Hata	475,84	57	8,34		
Toplam	13166,00	59			

Tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına göre, grupların uygulama öncesi başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş başarı sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{[1-57]} = 19.47, p < 0.01$).

Tablo 5’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ve önteste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanları yer almaktadır.

Tablo5
Kalıcılık ve Önteste Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Ortalama Puanları

	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	28	12,89	12,89
Kontrol Grubu	32	8,37	8,38

Tablo 5’de deney grubu öğrencilerinin önteste göre düzeltilmiş kalıcılık testi ortalama puanlarının ($\bar{X} = 12.89$) kontrol grubu öğrencilerinin ise ($\bar{X} = 8.37$) olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Ancova testi analiz sonuçları ise Tablo 6’da verilmiştir.

Varyansların homojenliğini hesaplamak için yapılan Levene’s Testi sonucuna göre p değeri .658 olarak hesaplanmıştır, bu değer .05’ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bağımlı değişken (Sontest) ile kodeğişken (Öntest) eğiminin yaklaşık aynı olup olmadığını anlamak için yapılan test sonucuna göre p değeri .0517 olarak

hesaplanmıştır, bu değer .05'ten büyük olduğundan "iki grup için eğitim aynıdır" hipotezi de sağlanmıştır.

Tablo 6

Öntest Başarı Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Başarı Testi Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest (Reg.)	,178	1	,178	,008	,931
Grup	302,66	1	302,66	12,95	,001
Hata	1332,00	57	23,36		
Toplam	8231,00	59			

Tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına göre, grupların uygulama öncesi başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş akademik başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık vardır ($F_{[1-57]} = 12.95, p < 0.05$).

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğrencilerin uygulama öncesinde yapılan Bilgisayara Yönelik Tutum öntest, sontest ortalama puanları Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7

Bilgisayara Karşı Tutum Öntest ve Sontest Ortalama Puanları

Grup	Öntest			Sontest	
	N	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Deney Grubu	28	62,6429	10,63960	61,5000	10,50749
Kontrol Grubu	32	58,7187	12,75130	58,7813	11,29583

Tablo 7'de deney grubu öğrencilerinin tutum öntest ortalama puanlarının ($\bar{X} = 62.64$), sontest ortalama puanlarının ($\bar{X} = 61.50$), kontrol grubu öğrencilerinin öntest ortalama puanlarının ($\bar{X} = 58.72$), sontest ortalama puanlarının ise ($\bar{X} = 58.78$) olduğu görülmektedir.

Tablo 8'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest ve önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları yer almaktadır.

Tablo 8

BYT Sontest ve Önteste Göre Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanları

	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	28	61,50	61,38
Kontrol Grubu	32	58,78	58,88

Tablo 8'de deney grubu öğrencilerinin önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanlarının ($\bar{X} = 61.38$) kontrol grubu öğrencilerinin ise ($\bar{X} = 58.88$) olduğu görülmektedir. Aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Ancova testi analiz sonuçları ise Tablo 9'da verilmiştir.

Varyansların homojenliğini hesaplamak için yapılan Levene's Testi sonucuna göre p değeri .614 olarak hesaplanmıştır, bu değer .05'ten büyük olduğu için varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Bağımlı değişken (Sontest) ile bağımsız değişken (Öntest) eğitiminin yaklaşık aynı olup olmadığını anlamak için yapılan test sonucuna göre p değeri .058 olarak

hesaplanmıştır, bu değer .05'ten büyük olduğundan “iki grup için eğitim aynıdır” hipotezi de sağlanmıştır.

Tablo 9

BYT Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest (Reg.)	25,57	1	25,57	,21	,648
Grup	90,62	1	90,62	,75	,391
Hata	6910,89	57	121,24		
Toplam	223407,00	59			

Tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına göre, grupların uygulama öncesi BYT öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F_{[1-57]} = .75, > 0.05$).

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma sonucunda, BDÖ'in uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tarih dersi başarı sontest puanları ile geleneksel öğretim metotlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı sontest puanları arasında deney grubunun lehinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte uygulama sonrasında kontrol grubunun sontest akademik başarı puanında da artış olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, BDÖ'in öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bunun nedeni olarak, öğretmenin konuyu işlerken gerekli durumlarda bilgisayarı yardımcı bir araç olarak kullanarak soyut kavramları daha somut hale getirmesi gösterilebilir. Bunun yanı sıra, öğretimsel içerikle ilgili alıştırmaya ve uygulamaların aktarılmasında, görsel ve işitsel materyallerin kullanımı hedef kazanımlara ulaşmada olumlu katkı sağlamaktadır. Bu sonuç literatürü destekler niteliktedir. Güven ve Sülün (2012) BDÖ'in çoklu ortam araçlarının kullanılması sayesinde konuyu somutlaştırdığını dolayısıyla öğrencinin algılamasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Karadeniz ve Akpınar (2015), web tabanlı öğretimin öğrencilerin başarılarına olumlu etki yaptığı sonucunu bulmuştur. Alanyazın tarandığında; neredeyse tüm çalışmalarda web tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı sonucu bulunmuştur (Baturay, Yıldırım ve Daloğlu, 2009; Berigel, 2007; Özkan, 2010; Serin, 2011; Yen, Tuan ve Liao, 2010).

Diğer araştırma sonucu, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ortalama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ortalama puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılığın olduğudur. Bu sonuca göre; bilgisayar destekli öğretimin öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Benzer şekilde Çetin, Çalışkan ve Menzi'nin (2013). çalışmasında da öğrenmenin kalıcılığında bilgisayar destekli öğretimin katkısı olduğu sonucu bulunmuştur

Araştırmanın diğer bir sonucu ise; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları arasında anlamlı farklılığın olmadığıdır. Deney grubu ve kontrol grubu arasında bilgisayara yönelik tutumda anlamlı farklılığın olmaması; bu yöntemin daha önce uygulanmamış olması ve 10 hafta gibi kısa bir sürede bitmesi gösterilebilir. Ayrıca tutum ve davranış gibi kişisel özellikler zor değişen özelliklerdir. Bu sonuç literatür ile büyük oranda farklılık göstermektedir. Örneğin Aslan, Kırbağ Zengin ve Kırılmazkaya (2015) bilgisayar destekli öğretimin öğretmen adaylarının bilgisayarın bilimsel kullanımına yönelik tutumlarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucunu bulmuştur. Alkan ve Koçak'da (2015) BDÖ'in öğrencilerin eğitim teknolojileri kullanımına yönelik olumlu tutumlarını artırdığı sonucunu bulmuştur.

Özetle, bu çalışma ile; bilgisayar destekli öğretimin, akademik başarıyı ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırdığı belirlenmiştir. Deneysel işlem öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını etkilememiştir. Buradan hareketle, öğretimsel içeriği uygun olan derslerin anlatımında BDÖ'ün yapılması önerilmektedir. Bunun içinde öğretmen adaylarına, ders içeriklerini bilgisayar ortamında geliştirmelerini sağlayacak araçların kullanımı ile ilgili eğitimin verilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda, eğitimcilerin ihtiyaç duydukları güncel çoklu ortam öğrenme materyallerinin geliştirilmesi ve daha önce geliştirilen materyallere ulaşım olanaklarının artırılması önemli görülmektedir. Bunun dışında en az bir dönemi kapsayacak bir uygulamanın öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, F., & Koçak, C. (2015). Chemistry laboratory applications supported with simulation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 970-976.
- Aslan, S., Kırbağ Zengin, F., & Kırılmazkaya, G. (2015). Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının tutum ve akademik başarılarına etkisi. *Journal of International Social Research*, 8(37).
- Baltacı, M., & Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbilgi farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319–333.
- Baturay, M., Yıldırım, S., ve Daloğlu, A. (2009). Effects of web-based spaced repetition on vocabulary retention of foreign language learners. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 8(34), 17-36.
- Berigel, M. (2007). *Web tabanlı İngilizce öğretim materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.
- Caldwell, E.R. (2006). *A comparative study of three instructional modalities in a computer-programming course: traditional instruction, web based instruction, and online instruction*. (Unpublished PDH Thesis). The University of North Carolina at Greensboro. USA.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7.sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273–291.
- Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2013). Web tabanlı öğretime yönelik akademisyen görüşleri. *Elementary Education Online*, 12(3), 886–902.
- Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2014). Ortaokul ve lise öğrencileri için bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 247–256. <http://doi.org/10.15390/EB.2014.3619>.
- Durak, G. (2014). The Effects Of A Distance Education Programming Language Course On Student Performance. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 202–219.

- Edrich, T., Stopfkuchen-Evans, M., Scheiermann, P., Heim, M., Chan, W., Stone, M. B., & Szabo, A. L. (2016). A comparison of web-based with traditional classroom-based training of lung ultrasound for the exclusion of pneumothorax. *Anesthesia and Analgesia*, 123(1), 123-128.
- Engin, A.O., Tösten, R., ve Kaya, M.D. (2010). Bilgisayar Destekli Eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 69-80.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Horzum, M. B., & Çakır Balta, Ö. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı ,motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154.
- Karadeniz, A., & Akpınar, E. (2015). Web Tabanlı Öğretimin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 217-231. <http://doi.org/10.15390/EB.2015.2702>.
- Kılıç, E., Karadeniz, Ş., & Karataş, S. (2003). İnternet destekli yapıcı öğrenme ortamları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (20. baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırıkkaya, E. B., Dağ, F., Durdu, L., & Gerdan, S. (2016). 8 . Sınıf doğal süreçler ünitesi için hazırlanan bdö yazılımı ve akademik başarıya etkisi. *İlköğretim Online*, 15(1), 234-250.
- Kert, S.B. ve Tekdal, M. (2008). Alanyazındaki tasarım ilkelerine uygun olarak geliştirilmiş çoklu ortam ders yazılımının lise düzeyi fizik öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (1), 120-131.
- Kocaman, O., & Kizilkaya Cumaoğlu, G. (2014). The effect of educational software (denis) and games on vocabulary learning strategies and achievement. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 305-316. <http://doi.org/10.15390/EB.2014.3704>.
- Maier, U., Wolf, N., & Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education*, 95, 85-98.
- Öğüt, H., Altun, A.A., Sulak, S.A. & Koçer, H.E. (2004). Bilgisayar destekli, internet erişimli interaktif eğitim cd'si ile e-öğretim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).
- Özkan, S. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi için web tabanlı bir öğretim materyalinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Saritepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Serin, O. (2011). The effects of the computer-based instruction on the achievement and problem solving skills of the science and technology students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 10(1), 183-201.

- Şaban, A. İ., & Şeker, M. (2010). İlköğretim 5 sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3).
- Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Usta, E., Bozdoğan, A. E., & Yıldırım, K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Yağcı, M., Ekiz, H. ve Gelbal, S. (2012). Çevrimiçi sınav ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *NWSA-Education Sciences*, 7(1), 331-339.
- Yen, H. C., Tuan, H. L. ve Liao, C. H. (2010). Investigating the influence of motivation on students' conceptual learning outcomes in web-based vs. classroom-based science teaching contexts. *Research in Science Education*, 41(1), 211-224.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.

SUMMARY

Scientific and technological developments have influenced education as well as industry. Accordingly, information technology has been integrated with education systems. The great pace in developments experienced with information technologies required education institutions to new technologies. Hence, studies on education-teaching activities are oriented on applications which ensure learners to gain skills for persistent and high level of learning achievement. Computer Aided Teaching (CAT) in history teaching is distinguished with characteristics such as capture students' interest and curiosity, motivating them, concretization of abstract concepts difficult to comprehend or remember through relevant models and simulation, developing learning experience to make fun and entertaining through multimedia methods.

It could be seen in the relevant literature that there are numbers of studies focused on the effect of the CAT on different variables such as academic success, motivation and individual differences. However, limited study was found on its effect on persistency of learning and history teaching. In this sense, the objective of the present study is to determine the effect of instruction of history course to 10th graders by means of the CAT on their academic success levels, persistency of learning and their attitude towards computer.

In this study, semi-empirical research pattern with pre- and post-test and control groups was utilized. The study was conducted on totally 60 students receiving history course at the 10th grade in a private secondary school in Yenimahalle County of Ankara City in the academic period of 2015-2016.

Whereas the control group used regular course book and teaching method and technique employed by teacher, the experiment group utilized the CAT method studied the history course by means of video, animation, slides and computer based test covering the relevant curriculum. In order to determine whether experiment and control groups were equivalent in terms of study variables and preliminary information, both groups were applied academic success and computer attitude scale. As a result of the study, students were applied academic success test previously applied and attitude scale once again as a post-test.

Finally, a significant difference was determined between post-test academic success scores of the experiment group and the control group in the favor of the experiment group. Additionally, an increase was observed with the post test academic success scores of the experiment group at the end of the application. This result suggests that the CAT has positive effect on students' academic success levels.

Another finding was the significant difference between the mean scores of the experiment and control groups in persistence tests in the favor of the experiment group. Accordingly, it is possible to conclude that CAT has positive contribution into persistence of learning.

Additionally, no significant difference was determined between experiment and control groups in terms of their attitude towards computer. The fact that this method was applied for the first time and it was applied for a brief of time period like 10 weeks could be result of missing relationship between the control and experiment groups. Moreover, personal characteristics such as attitude and behavior are difficult to change.

In sum, this study determined that CAT has positive influence on academic success and persistence of learning. Experimental process was no effective on students' attitude towards computer. Conclusively, it is suggested that the CAT method could be harnessed in instruction of courses with appropriate content. To that end, it is suggested that it is necessary to provide training to prospect teachers concerning the tools which allow them to develop their course content for computer environment. In the meantime, it is considered that necessary multimedia learning materials need to be developed and previously developed materials must be made available and easily accessible for educators. Furthermore, an application which could cover at least one semester would make positive contribution into students' attitude towards computer.

5. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelini Metin Oluşturma Sürecinde Kullanma Becerileri

Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fahri@gazi.edu.tr

Dr. Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, arzu021@gmail.com

Öz: Dilin dört temel becerisinden biri olan yazma, öğrenmenin araçlarından bir tanesidir. Bu bakımdan öğrenirken yazmanın kullanılması gibi yazarken de öğrenmek mümkündür. Yazma becerisinin gelişimi için de öğrenme sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Yazılı bir metin oluşturmanın öğretilmesi, zihinsel süreçte kavratılması ile özgün yazılı metinler oluşturmak mümkündür. Yazmada birçok yöntem ve model kullanılmaktadır. Bunlardan bir tanesi de "Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modeli"dir. Bu model yazmanın zihinsel boyutu ve yazma sürecinin zihinde tasarlanması üzerinde durmaktadır. Bu çalışmada "Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modeli"nin kullanıldığı yazma öğretim süreçlerinde yazmanın gelişimi üzerindeki etkisi ele alınmıştır. "Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modeli"nin aşamaları sırasında öğrencilerin metin yazma durumlarını incelemek üzere planlanan çalışmada "Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modellerinin öğrencilerin metin yazma becerilerini nasıl geliştirmiştir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir ortaokulda okuyan 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 20 kişilik bir grup oluşturmuştur. Bu gruba modele uygun eğitim öncesinde, sırasında ve sonrasında ölçme yapılarak bu etkinlik kâğıtları değerlendirilmiştir. "Metnin konusu, metnin türü, metnin okuyucusu, metinde ana fikri veren kelime ve kelime grupları, metnin girişi ve sonucunu belirleme, metnin gelişme bölümünde kullanılacak ayrıntıları tespit etme, taslak yazma, başlık seçimi, metni düzenleme ve gözden geçirme ve paylaşma" aşamalarında geliştirdikleri gelişim betimsel analiz ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu aşamalarda gelişim göstererek özgün metinler oluşturdukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yazma becerisi, yazmanın öğretilmesi, Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modeli, metin oluşturma.

Skill of Using Writing Model Based on Mental Design in Forming Text Process

Abstract: Writing which is one of four main skills of language is a tool for learning. In this respect, learning can be through writing while writing can be through learning. Learning process is necessitated for the development of writing skill. Learning to form written texts and forming original written texts by understanding mental process is possible. Various strategies and models is used in writing. One of them is "Writing Model based on Mental Design". This model focuses on mental dimension of writing and design of writing process in mind. In the present study, it was paid attention on the effects of teaching writing process by "Writing Model based on Mental Design" on development of writing. In the study designed to examine students' writings through steps of "Writing Model based on Mental Design", it was aimed to answer the question of "How did Writing Model based on Mental Design develop students' writing skills?" Based on this purpose, case study as one of qualitative research methods design was used. The study group was composed of 20 students who were 5th grade students in a middle school. Activity papers collected before, during and after the education based on the model were evaluated. Their development on the steps of "topic of text, type of text, audience of text, word and word groups referring the main idea in the text, determining entry and end of text, identifying the details used in body of text, writing draft, selecting title, editing text and revision and sharing" was analyzed by descriptive and content analysis techniques. In light of the findings of the study, it was identified that students developed their skills on these steps and formed original texts.

Key Words: writing skill, teaching writing, Writing Model Based on Mental Design, forming text.

1. GİRİŞ

Temel dil becerilerinin gelişimi birbirini destekler nitelikte ve bütünleyici olarak ilerlemektedir. Dil gelişimi, dinleme ile başlayan, konuşma ile devam eden; örgün eğitimde de okuma ve yazmanın öğretilmesi ile ömür boyu gelişen bir süreç olmaktadır. Becerilerdeki yetkinlik bütün dil becerilerinin öğrenilmiş olmasıyla yakından ilgilidir. Ancak Karatay (2011), araştırmalarda yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiğini ve bu durumu bilişsel açıdan düşünme süreçlerinin yeteri kadar gelişmemiş olmasına bağlamaktadır. Zihinsel gelişim ve dil becerisi gelişimi arasında önemli bir bağ olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bakımdan yazmanın gelişimi, zihinsel gelişim ve diğer becerilerin gelişimi ile yakından ilişkilidir. Özellikle yazmanın gelişiminde diğer becerilerin gelişmiş olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü yazmada söz konusu olan aktarma için zihinde bir birikimin oluşması gerekmektedir.

Yazma, zihinsel birikimi sağlayarak öğrenme sürecinde etkin rol olmaktadır. Bu açıdan yazmayı öğrenirken aslında öğrenme de gerçekleşmektedir. Öğrenme; yetenek, inanış, tutumun değiştirdiği sonuçlarla gözlemlenemeyen süreçte gelişen içsel bir durumdur (Scardamalia ve Beretier, 2006). Öğrenmenin bu özelliği onu bireyselleştirmektedir. Öğrenen birey için bilgi üretme sürecinde bilgiye ulaşma, alt becerilere odaklanma ve bilgiyi yapılandırma adımlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Scardamalia ve Beretier, 2006)). Bireyin bilgi edinme sürecinde bilginin kaynağını araştırarak kaynağa ulaşmalı ve edindiği bilgiyi işler hale getirme yolunu öğrenmelidir. Bilgiye ulaşma yollarını keşfetme ve zihinde yapılandırma için bilgi edinme yollarını fark etmelidir. Bu açıdan bakıldığında bilgiyi işleme süreci için edinilmiş bilginin kullanımı için yazmadan faydalanılmaktadır. Yazmada bir üretim söz konusudur. Ancak üretim aşaması için bireyi yönlendirmek özellikle yeteneğin de önem kazandığı beceri alanları için bir yol bulmak kolay olmamaktadır. Güneş (2014), zihinsel işlemlerin zihin yapısını düzenleyen işlemler olduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda yazmanın önemli olduğu bilinmektedir. Beretier ve Scardamalia (1989) bilgiyi üreten insanın bilgiyi zihinde yapılandırmasına yönelik net bir eğitim anlayışının bulunmamasının bilgi işlemede eksiklik olarak görmektedirler. Yazmada asıl olan yazılı bir ürün yani metin oluşturma bilgisinin zihinde oluşturulması ve yapılandırılmasıdır. Bu da yazma becerisinin geliştirilmesi sürecidir. Bu durum ise öğrenme sürecinde yazmanın kullanılmasını açıklamayı gerektirmektedir. Öğrenmede yazma alışkanlığı ile yazılı bir ürün oluştururken yazma becerisinin kullanılmasının arasında bağ kurulmaktadır.

Yazmada bilgiyi kullanma sürecine ilişkin modeller bulunmaktadır. Beretier ve Scardamalia (1989) yazma sürecinin zihinsel boyutuyla ilgilenerek iki yazma modeli geliştirmişlerdir. Bu iki modelden birincisi “Doğrudan Aktararak Yazma Modeli”nin acemi yazarlar için, “Dönüştürerek Yazma Modeli”nin ise uzmanlaşmış yazarlar için yapılan çalışmaları kapsadığı ifade edilmektedir. Yazma geleneksel anlayışta bazı insanlara özel olarak bahsedilmiş yetenek gibi algılanmış ve herkesin yazamayacağı düşünülmüştür. Oysa insan sadece okuma yazma bilerek sözlü dil yeteneklerini kullanarak metin üretebilir (Beretier ve Scardamalia, 1989). Bir yazılı ürün oluşturmada yeteneğin şart olmadığı, eğitim ile yazma becerisinin geliştirilebilir olduğu göz ardı edilmiştir. Bu algının değişmesi, yazmanın öğretilebilecek bir beceri olduğunun anlaşılmasını sağlamıştır. Bu sayede ise yazmaya yönelik bakış açısı değişmiştir. Böylece iyi yazan bireyler aramak yerine yazmanın herkes tarafından yapılabilecek bir dil beceri olması ile eğitime önem verilmiştir. Yazarların bu konuda yaptığı çalışmalar dikkate alınarak yazmada yazma süreci, yazmanın planlanması ve ürün ortaya koyma sürecinin zamana yayılması dikkati çeken en önemli boyutlarını oluşturmaktadır. Yazı çalışmaları zamana yayılmalı, öğretmen rehber olarak öğrenciye dönütler vermelidir. Bu konuda yapılan çalışmalar sürecin ve dönütün önemini ortaya koymaktadır (Ülper, 2012; Karatay, 2011; Erdoğan, 2008).

Yazma konusundaki bilgi edinmenin yazmayı etkileyeceği düşünülerek yazma öğretimine ağırlık verilmiştir.

Beretier ve Scardamalia (1989), ortaya koydukları yazma modellerindeki temel bakış açısı, zihinde var olan bilgileri ve dil yapılarını çocuklar ya da acemi yazarlar doğrudan kâğıda aktarırlar ve planlama sürecini zihinlerinde tamamlayamazlar şeklindedir. Uzman yazarlar ise zihinsel süreçte tamamlayarak planını kendiliğinden uygularlar. Acemi yazarların uzmanlaşması için bu sürecin öğretilmesi gereklidir. Yazma becerisinin karmaşık olmadığını ifade eden Scardamalia ve Beretier (2006), yazmanın fiziksel sürecinden ziyade zihinsel süreci ilgilendirmişlerdir. Yazmanın zihinsel süreçte iki boyutuna dikkat çeken Beretier ve Scardamalia (1989), “kolay” ve “zor” olan arasındaki bilişsel ilişkiyi kurarken yazarların eğiliminin zihninde var olan bilgileri araştırma yapmadan sıraladığı düşüncesiyle zihindeki bilgiyi depolarken kullanımını bilinçli hale getirmeyi hedefleyerek bu iki yazma modeli üzerinde çalışmışlardır. Yazmada doğrudan yazma sürecinin doğal süreci açıklamak iken dönüştürerek yazmada sürecin problemi çözmek şeklinde geliştiği ifade edilmektedir. Bu iki modeli günlük okuma ile eleştirel okuma, konuşma ile oratoryo, mırıldanma ile profesyonel eser yorumlama karşılaştırmasına benzetmektedirler. Ancak başarı karşılaştırması yaptıklarında iyi bir konuşmacının kötü bir hatipten daha tercih edilir olabileceğini de ifade etmektedirler (Beretier ve Scardamalia, 1989). Yazmaya olan ihtiyaç ise bu becerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu ihtiyaç sayesinde yazılı bir metin oluşturmakı duygu ve düşünceleri doğru aktarmak için yazma bilgisinin öğrenilmesi gerekmektedir.

Zihinsel süreçte sembollere yüklenen anlam ile kavramın eşleştirilmesi süreci olan yazma becerisinde asıl olan ifade biçimidir. Hangi türde ve maksadı ne olursa olsun yazmaya günlük hayatta tüm bireyler ihtiyaç duymaktadırlar. Açıklayıcı/bilgilendirici (deneme, rapor, açıklama, araştırma raporları vb.) yazı yazma ile okulda veya iş hayatında karşılaşmaktadırlar (Hayes vd. 1989). Okulda yazma becerisi geliştirilirken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak özgün bir metin oluşturma sürecinde Türkçe derslerinde bilgiyi kullanma stratejisiyle birlikte bilgiyi dönüştürerek kurgusal metinler oluşturma beklenmektedir. Bu süreç yazma görevi/işi için ikinci boyutu kazandırmaktadır. Yazma, yetişkinler için, bilgiyi dönüştürme süreci ve stratejisidir (Hayes vd., 1987). Bilgi edinen birey yazma sırasında bu bilgiyi kullanarak uygulama sürecinde yazmayı kullanmaktadır. Yazmada birey, aynı zamanda bir uygulama bilgisine ihtiyaç duyar. 1981’de Flower ve Hayes Bilişsel Yazma Modeli ile yazma becerisinin öğretilebileceği üzerinde durmuşlardır. Bu araştırmalar yazmada sürecin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak yazarların yazma sürecini nasıl planladıkları bilinmemektedir (Hayes vd., 1989). Yazma aynı zamanda eleyici bir düşünme sürecini de kapsamaktadır (Flower ve Hayes, 1997). Var olan bilgilerin düzenlenmesini de içermektedir (Güneş, 2013).

Bereiter ve Scardamalia doğrudan aktarma yaklaşımını kendiliğinden uygulama temelli olarak tanımlamaktadır. Fakat bilgi dönüştürülürken analiz yapma, söylem geliştirme, konu ve durumları belirleme, uzun süreli hafızadaki bilgileri irdeleme gibi süreçlere tabi tutar. (Deane, vd. 2008, s. 6). Bu iki modelin birlikte kullanılması zihinsel boyutta planlama sürecine dayanan bir model olarak tasarlanmıştır. Yazmadan önce zihinsel tasarım ve var olan bilgilerin metin üretme sürecine aktarılması için öğrenme zorunludur. Yazmada ise ilk aşama zihinsel tasarımdır. Bu aşamada yazarın amacı ve bakış açısına göre bilgileri zihninde gözden geçirmesi, seçmesi ve kelimeleri buna göre sıralaması gerekmektedir. Gözden geçirilen bilgiler zihinsel süreç içerisinde düzenlenmekte, seçilmekte, seçilen bilgiler kelimeler aracılığıyla yazıya aktarılmaktadır. Başarılı bir yazma ürünü ortaya çıkarmak için yazma eylemini planlama, belli aralıklarla bunu düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi bazen ileriye bazen geriye doğru adımlar gerekir (Karatay, 2011, s. 26).

Zihinsel tasarım, bir metni yazmaya başlamadan önce zihinde yapılan bütün planlama işlemlerini kapsayan geniş bir süreçtir. Bu süreç metin başlığı ile başlamakta ve taslağı yazmaya kadar sürmektedir. Yazma sürecinin aşamaları şöyle sıralanmaktadır;

1. Zihinsel hazırlık süreci
 - Başlık
 - Konuyu belirleme
 - Türü belirleme
 - Amacı belirleme
 - Hedef kitleyi belirleme
 - Anahtar kelime seçme ve kullanma
 - Giriş cümlesi yazma,
 - Sonuç cümlesi yazma
 - Metinde yer alan unsurları belirleme
 - Gövdeyi oluşturma
2. Taslak yazma
3. Düzenleme ve gözden geçirme
4. Paylaşım

Yazmada en önemli aşama zihinsel hazırlığın yapıldığı ilk aşama olmaktadır. Güneş (2013), tasarım boyutunu şu şekilde açıklamaktadır: Yapılandırıcı yaklaşıma göre yazmaya başlamadan önce zihinsel hazırlık yapmak çok önemlidir. Bu hazırlığı gerçekleştirmek için zihinde yapılan işlemler iki grupta toplanmaktadır. Bunlar zihindeki bilgileri gözden geçirme ve zihinsel tasarım olmaktadır. Yazmanın ikinci boyutu olan işlem boyutunda ise; bu aşamada zihinsel tasarım sürecinde belirlenen işlemler ve bilgiler sıraya konulmaktadır. Yazma işleminde iki temel görev yapılmaktadır. Bunlar birleştirme (kompozisyon) ve aktarma görevleri olmaktadır. Yazma sürecinin üçüncü boyutu ise paylaşmadır. Yazma işleminin ardından yazılan metnin paylaşılmasıdır. Yazma öncesi sürecin yazmanın en önemli kısmı olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2006; Flower ve Hayes 1997). Öğrencinin hazırladığı plan, yazma ödevlerini rastgeleliklerden, bocalamalardan kurtaracağı için, iyi sonuçlar verecek, kendisine bütün hayatı boyunca yararlanacağı iyi bir alışkanlık sağlayacaktır (Temizyürek ve Balcı, 2006, s. 327). Öğrencilerin yazma konusunda bilişsel farkındalık edinmeleri kendi kendilerine yazma sürecini düzenlemelerini, planlı düşüncelerini ve tasarımlarını uygulamaya koyma cesareti ve çabası göstermelerini, yazma girişimine istekli olmalarını sağlar (Karatay, 2011, s. 1044). Bu aşamada yapılan zihinsel işlemlerin öğrencilere öğretilmesi yazma becerilerinin gelişmesi için gereklidir. Bir yazının oluşturulmasındaki beş aşamada zihinsel tasarım işlemleri şöyle açıklanmaktadır:

Başlık, bir metnin başına yazılarak metin hakkında fikir sahibi olunması sağlayan içeriğini özetleyen yapıya denilmektedir. Yazıya uygun başlık seçimi zihinsel tasarım aşamalarından birini oluşturmaktadır.

Konu, yazıda anlatılmak istenen duygu ya da düşüncedir. Bu amaçla metnin yazılmadan önce konusunun belirlenmesi çalışmaları yapılmaktadır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında seçtikleri konuları tespit ettikleri çalışmalarında öğrenciler konu seçimlerinin büyük bir çoğunluğunu kendilerine verilen konu seçeneklerinden bizzat yaşadıkları olayları, üzerlerinde etki bırakan yerleri, kendileri için önemli olan insanların anlatımını içeren konulardan seçtiklerini tespit etmişler konu seçimlerinde buna dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Tür, bir metnin genel özelliklerine ve yazılış amacına göre sınıflandırılmasıdır. Giriş cümlesi, genel bir ifade ile konunun özetlendiği amacı ortaya koyan ilk cümledir. Metin türünü seçen yazar, bu bilgileri düzenleme biçimine de karar verecek tek kişidir (Günay, 2007, s. 22).

Bir metnin başlıktan sonra en çok dikkat çeken bölümü, *giriş bölümüdür* hatta en çok okunan ilk cümledir. Bu sebeple öğrencilerle türe uygun giriş cümlesi oluşturma çalışması zihinsel tasarım aşamalarından bir tanesidir.

Sonuç cümlesi, paragrafın sonunda düşüncenin özetlendiği bir yargıya varmaya olanak tanıyan, düşüncelerin sonuca bağlandığı cümledir. Zihinsel tasarımda yazının ulaştığı noktayı ya da amacı belirlemek için planlanmış zihinsel tasarım aşamasıdır. Yazıda baş ve son arasında bir düzenleme yapma çalışması şeklinde düşünülmüştür.

Metnin türü, amacı, konusu ne olursa olsun vermek istediği ileti için yani ana fikir ya da ana duyguyu barındıran kelimeler metnin önemli unsurlarıdır. Zihinsel tasarım sürecinde öğrencilerden metne uygun *anahtar kelime* tespit etme çalışmaları da yapılmaktadır.

Metnin gövdesinde ya da gelişme bölümünde yer alacak örnek, durum, olay, benzetme, yardımcı fikirler gibi ayrıntıların metin oluşturulmadan önce tespit edilerek listelendiği bölüm zihinsel tasarım aşamasında yer almaktadır.

Zihinsel tasarım süreci içerisinde hazırlanan listeler ve planlanan ifadeler doğrultusunda bölümlerin ayrı ayrı yazılarak bir araya getirilmesi *taslak oluşturma*, oluşturulan taslağı yeniden okuma ve yazma düzenleme ve düzeltme ile yazıya son halini verilmesi ile *paylaşma* aşamaları da önemli olmaktadır. Bu aşamaların her biri aynı zamanda yazının oluşturulmasındaki süreçleri kapsamaktadır. Öğrencilere bu aşamalarda yapılacak zihinsel işlemler hakkında eğitim vererek yazma becerilerinin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bu araştırma böyle bir ihtiyaçtan doğmuştur. Bu nedenle çalışmanın amacı “Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelleri öğrencilerin metin yazma becerilerini nasıl geliştirmiştir?” sorusunu cevaplamaktır.

2. YÖNTEM

Araştırmada yazma modellerinden “Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modeli”nin aşamaları sırasında öğrencilerin metin yazma durumlarını incelemek üzere planlanarak “Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelleri öğrencilerin metin yazma becerilerini nasıl geliştirmiştir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk, vd., 2012, s. 21). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir veya birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.77). Bu nedenle araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak tasarlanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir ortaokulda okuyan 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 20 kişilik bir grup oluşturmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir çünkü bu yöntem olgu ve olayların derinlemesine incelenmesini ve anlaşılmasını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden de tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle araştırma probleminde bahsedilen grubu en genel şekliyle tasvir edebilen bir grup seçilmiştir.

2.2. Veri Toplama

Çalışma grubu Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modeli temel alınarak tasarlanmış 14 haftalık eğitim almışlardır. Bu eğitim sürecinde öğrencilere bu modele dayalı araştırmacılar tarafından hazırlanan ve çalışma öncesinde pilot çalışmayla revize edilen etkinlikler uygulanmıştır. Bu grupla modele uygun çalışma öncesinde, sırasında ve sonrasında ölçme yapılarak bu etkinlik kâğıtları değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanan ve kullanımından önce pilot çalışmayla son hali verilen yazma süreci formu uygulanmıştır. Bu form yazma sürecini beş aşamada araştırmaktadır. Birinci aşama yazının konusu, türü, hedef kitlesi, anahtar kelimelerinin belirlendiği aşama olarak hazırlanmıştır. Bu özellikleri belirlemek için örnekler verilmiş, ancak tercih öğrenciye bırakılmıştır. İkinci aşama yazının genel yapısını oluşturma aşamasıdır. Burada yazının başı ve sonu bir arada belirlenir. Yazmanın amacının ve verilen ana fikrin belirlendiği bölüm olarak tasarlanmıştır. Aynı zamanda bu aşama yazıda yer alacak üslup özelliklerine, örneklendirmelere, anlatımı zenginleştirmek için uygun görülen ifade biçimlerine karar verme aşamasıdır. Üçüncü aşama yazının taslak oluşturma aşamasıdır. Yazı için karar verilen giriş ve sonuç cümlesi ile yazıda yer alacak metnin gövdesinin oluşturulduğu ve bir araya getirildiği aşamadır. Dördüncü aşama yazının bir bütün haline getirildiği aşamadır. Bu aşamada yazı genel özelliklerini kazanmış ve bir bütün olarak oluşturulmuştur. Yazının başlığının belirlendiği ve yazı için değiştirilmesi gereken ifadelerin tespit edildiği aşamadır. Bu aşamada yazı ile ilgili kararlar neticelendirilir. Beşinci aşama yazının gözden geçirilerek düzenlendiği, kontrol edildiği ve son biçiminin verildiği aşamadır. Bu form öğrencilere verilen eğitim sürecinde ön-test, ara-test ve son-test olarak uygulanmıştır.

2.3. Veri Analizi

Nitel veri analizi kullanılarak yapılan bu çalışmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarında gösterdikleri gelişim derinlemesine değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 227). Nitel veri analizi verileri kodlamayı, metni küçük birimlere ayırmayı, her birime etiketler atamayı ve kodları temalar altında gruplandırmayı içermektedir (Creswell & Clark, 2015, s. 221). Bu amaçla bu çalışmada Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelinin aşamaları genişletilerek ve yeniden revize edilerek kod oluşturma sürecinde seçilerek yazma becerisinin gelişimi açısından irdelenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada yazma becerisine yönelik yapılan yazma çalışmalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yazmanın zihinsel süreci düşünülmüştür. Zihinsel süreçte yazmanın gelişmesi amacıyla “Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelleri” doğrultusunda yazma için yapılan hazırlık çalışmaları incelenerek yazmaya katkısı araştırılmıştır.

Yazmada Zihinsel Tasarım Sürecinde yazmaya yönelik hazırlık aşamasında karar verilmesi beklenmektedir:

- Metnin konusu
- Metnin türü
- Metnin okuyucusu
- Metinde ana fikri veren kelime ve kelime grupları
- Metnin girişi ve sonucunu belirleme
- Metnin gelişme bölümünde kullanılacak ayrıntıları tespit etme
- Taslak yazma
- Başlık seçimi
- Metni düzenleme ve gözden geçirme

“Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelleri”ne dayalı yazma planlaması için kararların verilmesi ve yazının tasarlanması gerekmektedir.

3.1. Metnin konusu

Konu seçimi doğrultusunda öğrencilere etkinlikler esnasında onlara fikir verecek ancak onları yönlendirmeyecek konu başlıkları verilmiştir. Öğrenciler istenen başlıklar doğrultusunda konu seçiminde özgür bırakılmıştır. Ön- testte tercihlerin yarısından fazlasının “tatil” olarak tercih edildiği görülmüştür. Bu da kısa bir anı yazarak süreci kolaylaştırma hedefi ile tercih ettikleri sonucuna ulaştırmaktadır. Seçilen diğer konu olarak da göze “buluşlar” çarpmaktadır. Bu konuda da basit bilgilendirici kısa metinlerin tercih edilmesini yazma süreci ile ilgili kolay yolu seçme olarak açıklamak mümkündür.

1. AŞAMA
(Örnek konular dışında istediğiniz bir konuda da yazı yazabilirsiniz.)

Gökkuşuğu	Telefon	Deniz
Tatil	Buluşlar	Yağmur
Kutlama	Bilgisayar	Hayvanlar
Spor	Misafir	Okul
Kahramanlık	Dayanışma	Alışveriş
Müzik	Resim	Tiyatro
Dans	Yüzme	Meslekler
Oyun	Kamp	Gemi

Yazacağım yazının konusunu ... olarak belirledim.

Şekil 1 Ön-test “Konu Seçimi”

1. AŞAMA
(Örnek konular dışında istediğiniz bir konuda da yazı yazabilirsiniz.)

Gökkuşuğu	Telefon	Deniz
Tatil	Buluşlar	Yağmur
Kutlama	Bilgisayar	Hayvanlar
Spor	Misafir	Okul
Kahramanlık	Dayanışma	Alışveriş
Müzik	Resim	Tiyatro
Dans	Yüzme	Meslekler
Oyun	Kamp	Gemi

Yazacağım yazının konusunu ... olarak belirledim.

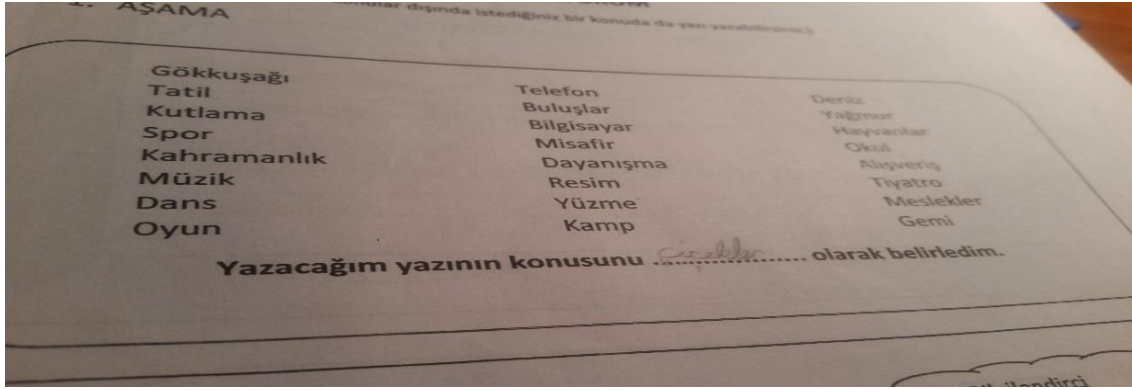
Şekil 2 Ön-test “Konu Seçimi”

Konu seçimi konusunda ara-test verileri incelendiğinde konuların çeşitlendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Şekil 3 ve Şekil 4’te örneklendirildiği gibi “kamp, spor, dayanışma, tiyatro” gibi farklı konulara yöneldikleri tespit edilmiştir.

1. AŞAMA
(Örnek konular dışında istediğiniz bir konuda da yazı yazabilirsiniz.)

Gökkuşuğu	Telefon	Deniz
Tatil	Buluşlar	Yağmur
Kutlama	Bilgisayar	Hayvanlar
Spor	Misafir	Okul
Kahramanlık	Dayanışma	Alışveriş
Müzik	Resim	Tiyatro
Dans	Yüzme	Meslekler
Oyun	Kamp	Gemi

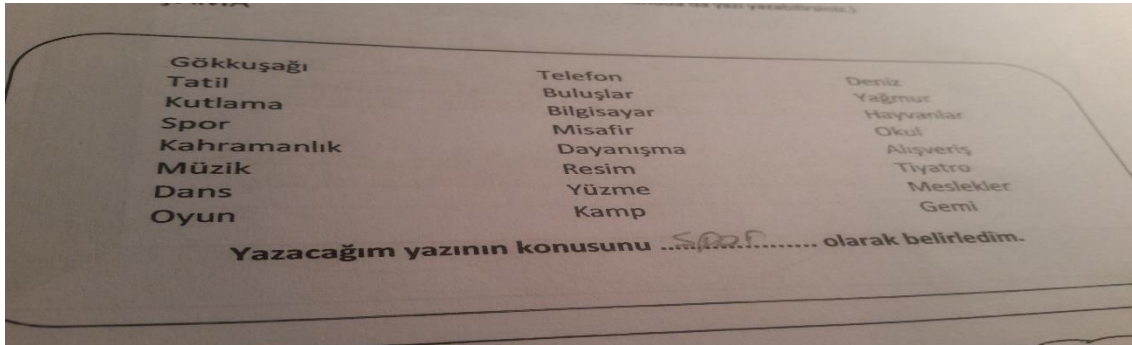
Yazacağım yazının konusunu ... olarak belirledim.



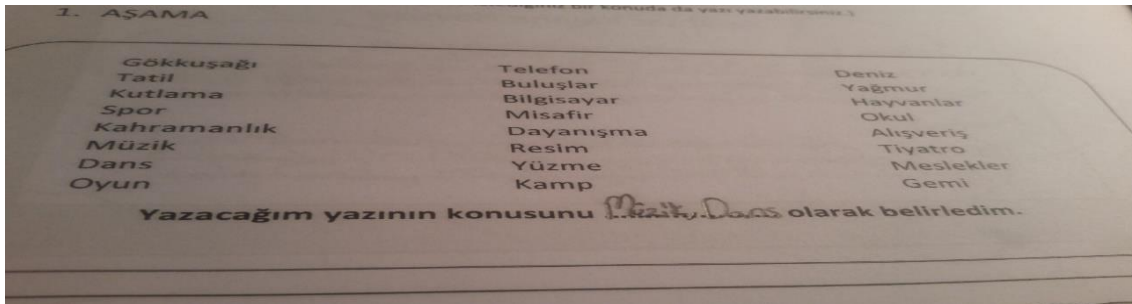
Şekil 3 Ara-test "Konu Seçimi"

Şekil 4 Ara-test "Konu Seçimi"

Şekil 5'e bakıldığında konu seçiminde daha özgür hissettikleri tablo dışında istedikleri konulara yönelmeleri yazmada kendilerine olan güvenin arttığı süreç içerisinde yazma konusunda zihinsel planlamada özgün kararlar alabildikleri tespit edilmiştir.

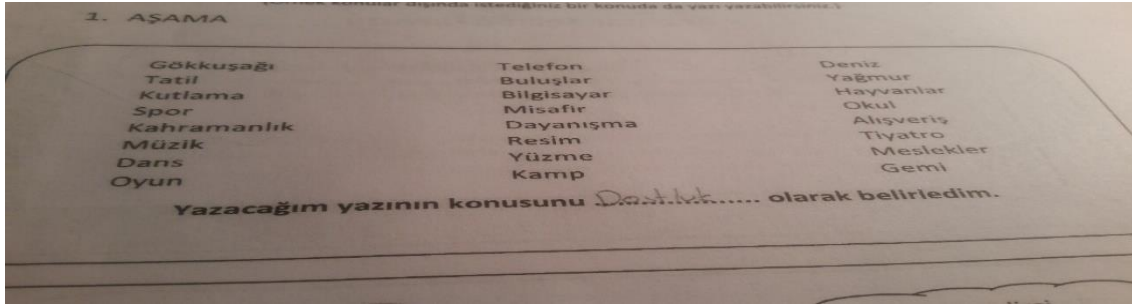


Şekil 6 Son-test "Konu Seçimi"

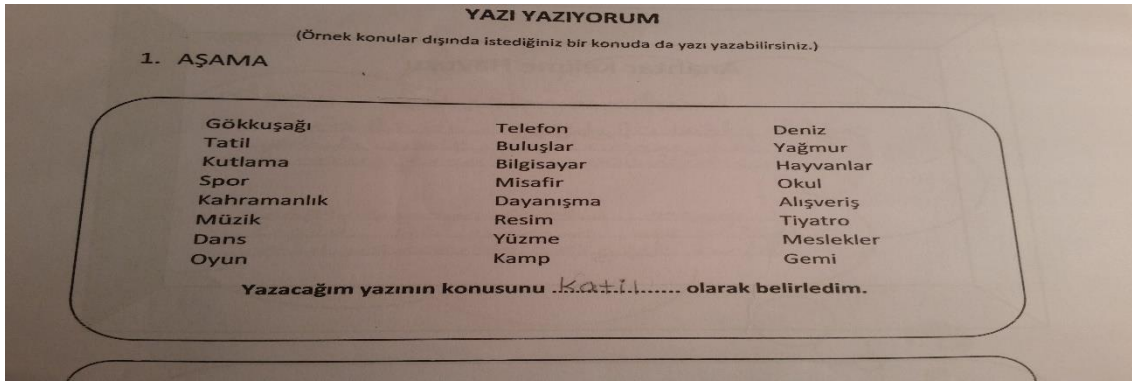


Şekil 5 Ara-test "Konu Seçimi"

Konu seçiminde son test verileri incelendiğinde "tatil" konusunun tercih edilmediği, öğrencilerin konu çeşitliliğine gittikleri tablo içinde yer alan konulardan "telefon, meslekler, misafir, oyun" gibi farklı konulara yöneldikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra tablo içinde yakın konuları birleştirdikleri ve bağ kurdukları görülmüştür. Şekil 7'de olduğu gibi "Dostluk, yardımlaşma, ödev, sevgi, katil" gibi farklı konu başlıkları tercih ettiklerinden zihinsel tasarım sürecinde özgün oldukları tespit edilmiştir. Zihinsel tasarım sürecini kavrayan öğrencilerin konu seçerken zorlanmadıkları sonucuna ulaşılabilir.



Şekil 7 Son-test "Konu Seçimi"



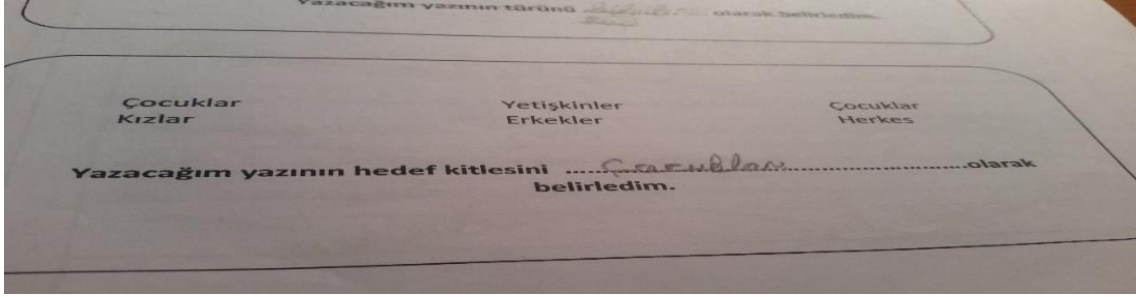
Şekil 8 Son-test "Konu Seçimi"

3.2. Metnin türü

Tür seçimi konusunda 5. sınıf öğrencilerinin yazmada kolay ve etkili olabilecekleri düşünülerek "hikâye edici" ve "açıklayıcı veya bilgilendirici" anlatım biçimlerini kullandıkları metinler oluşturmaları beklenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin ön-test verileri incelendiğinde iki öğrenci hariç tamamının hikâye edici metin yazmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Genellikle kurgusal olmayan "tatil" konusunda anılarını yazdıkları görülmektedir. Öğrenciler ara-testte bilgilendirici metin yazan öğrenci sayısı sekize ulaşırken hikâye edici metin yazmayı 12 öğrenci tercih etmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin konu belirleme ile belirlenen konuda planlama yaptıkları ve konu tür ilişkisi kurarak tercihlerini belirledikleri görülmektedir. Son-test verilerine bakıldığında öğrencilerin her iki tür için de yazma konusunda istekli oldukları gözlenmiştir. Konu seçimini tür ile ilişkilendirerek öğrencilerin tamamının iki türde de metin oluşturdukları görülmüştür. Yalnız bir öğrenci sadece "hikâye edici" metin yazmaya yönelmiştir. Bu durum konu üzerine araştırma yapmaktan kaçındığını ifade etmiştir. Yazarken öğrenme süreci konusunda isteksiz oluşu yazıyı oluşturma süreçlerinde yaşadığı sıkıntıyı ortaya çıkarmıştır.

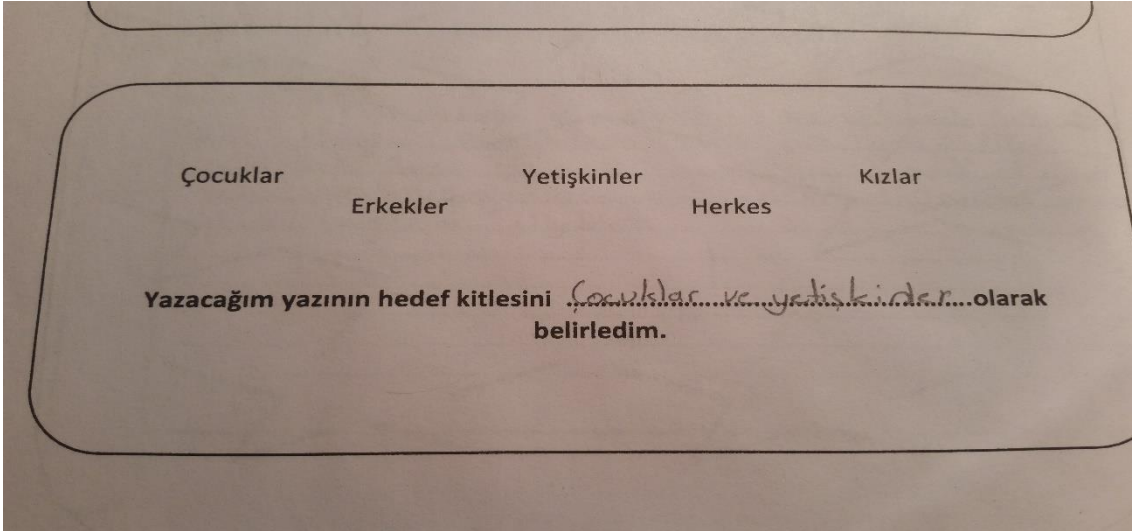
3.3. Metnin okuyucusu

Metnin hedef kitlesinin seçimi için önerilerde bulunulmuş, bu öneriler doğrultusunda yazının kime hitap ettiği, kimlerin dikkatini çekebileceği konusunda rehberlik edilmiş ve tercih yaparak yazılarını biçimlendirmeleri beklenmiştir. Ön-test tercihlerine bakıldığında bir öğrenci "kızlar" olarak seçerken iki öğrenci "herkes" şeklinde belirlemiştir. Öğrencilerin okur seçiminde "çocuklar" olarak tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum onları anlayacak, ortak noktada buluşacakları yaşlıları olması düşüncesiyle tercih ettiklerini göstermektedir.



Şekil 9 Ön-test "Hedef Kitle"

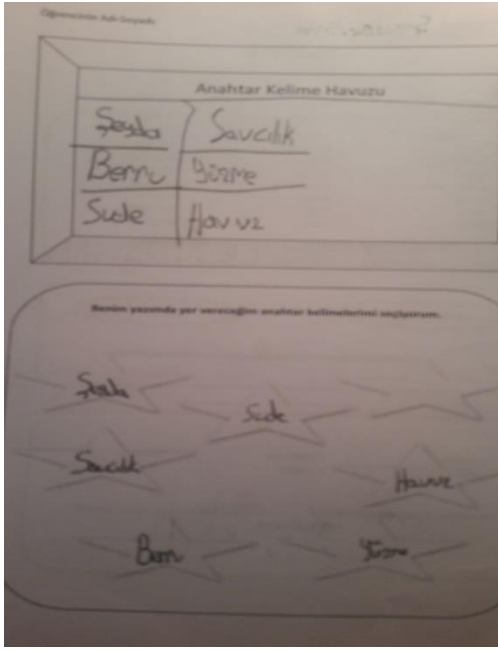
Ara-test tercihleri incelendiğinde ise öğrencilerin çeşitliliğe gittikleri görülmüştür. Büyük oranda hedef kitlenin "çocuklar" olduğu görülmüştür. Yazı ile hedef kitle uyumuna ön-testte çok dikkat etmedikleri seçim sunulduğu için bunu yazdıkları belirlenirken ara-testte ise bu düzenlemenin göz önüne alındığı görülmüştür. Son-test tercihleri incelendiğinde ise öğrenciler genellikle hedef kitle seçiminde "herkes" olarak belirlemişlerdir. Son-test verilerine bakıldığında "hedef kitle" ("hedef kitlenin") verilmek istenen iletiye göre şekillendiği belirlenmiştir. Anne-baba ve çocuk ilişkisinin konu alındığı bir yazının hedef kitlesi bu iki grup olarak belirlenmiştir



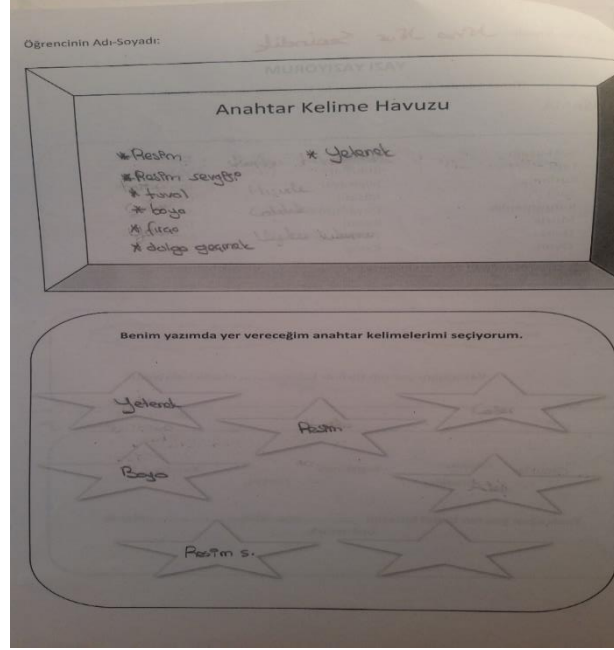
Şekil 10 Son-test "Hedef kitle"

3.4. Metinde ana fikri veren kelime ve kelime grupları

Metinde yer alacak fikri destekleyecek ve metnin ana hatlarını çizecek ve başlıkta yer alacak kelimelerin seçimi metni oluştururken önemli olacaktır. Kimi zaman ana fikri destekleyen kimi zaman da yardımcı fikirlerin ana fikre ulaşmasını sağlayan ve bağlantı kuran anahtar kelimeler metin için önemli ve gereklidir. Öğrenciler yazılarında bu kelimeleri kullansalar da fark edemeyebilirler ya da kullandıkları kelimelerin metin içerisindeki yer ve önemi hususunda onların hem işini kolaylaştıracak hem de metnin omurgasında gerekli olan tercih olduğunu bilemeyebilirler. Bu bakımdan metin oluşturmadan önce fikirlerin temelini oluşturan kelime seçimi konusunda bir çalışma yapmaları gerekmektedir. Bu açıdan etkinlikte yer alan kelime seçimi ile ilgili bölüm incelenmiştir.



Şekil 12 Ön-test "Anahtar Kelime Seçimi"

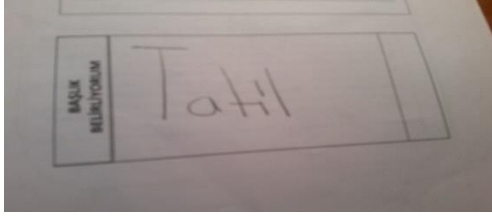


Şekil 11 Son-test "Anahtar Kelime Seçimi"

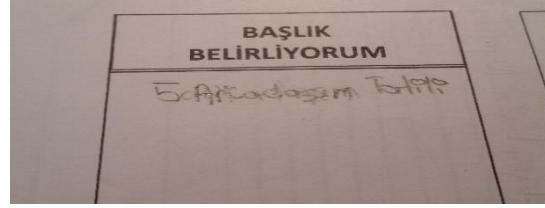
Ön-test verileri incelendiğinde öğrencilerin oluşturdukları havuzdaki bütün kelimeleri seçtikleri, amacına uygun kelime seçimine gitmedikleri görülmüştür. Şekil 10'da da görüldüğü gibi özel isimlere yer verildiği belirlenmiştir. "Tatil" konulu hikâye edici bir metinde kahramanların adları "anahtar kelime" olarak yazılmıştır. Ara-test için bu durumun tam olarak değiştiği görülmezken son-testte öğrencilerin metin için uygun anahtar kelime seçimi yaptıkları ve bunları uygun şekilde metin içerisinde kullandıkları tespit edilmiştir. Şekil 11'de "resim" konulu bir hikâye edici metin üretme sürecinde öğrencinin belirlediği "anahtar kelime havuzu" görülmektedir.

3.5. Başlık seçimi

Metin oluşturma sürecinde başlık seçimi ve metne uygun başlığı belirleme sürecinde ön-test verileri incelendiğinde genellikle "konu"nun başlık olarak seçildiği "Tatil, Ayşe'nin Bir Günü, Beş Arkadaşın Tatili, Tatile Gitmek" örneklerinde olduğu gibi başlık tercih edildiği görülmektedir. Ara-testte tercih edilen başlıkların konuya yakın ancak çeşitlendiği kelime gruplarının tercih edildiği tespit edilmiştir. Ara-testte kullanılan bazı başlıklar şu şekildedir: "Hilal'in Tatil Macerası, Bilgisayar, Buluşlar, Tiyatro, Sevgili Bombom, Buluşların Yararları." Son-test incelendiğinde ise özgün ve metin için merak uyandıran başlıkların daha çok tercih edildiği ve kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan başlıklar şu şekildedir: "En Büyük Hediyem, Meraklı Einstein, Ev Arkadaşım Boncuk, Elif'in Hayvan Sevgisi, Kuklalarla Dans, Acı Ölüm, Pandalar ile Kampta, Çok Güzel Bir Gökkuşuğu."



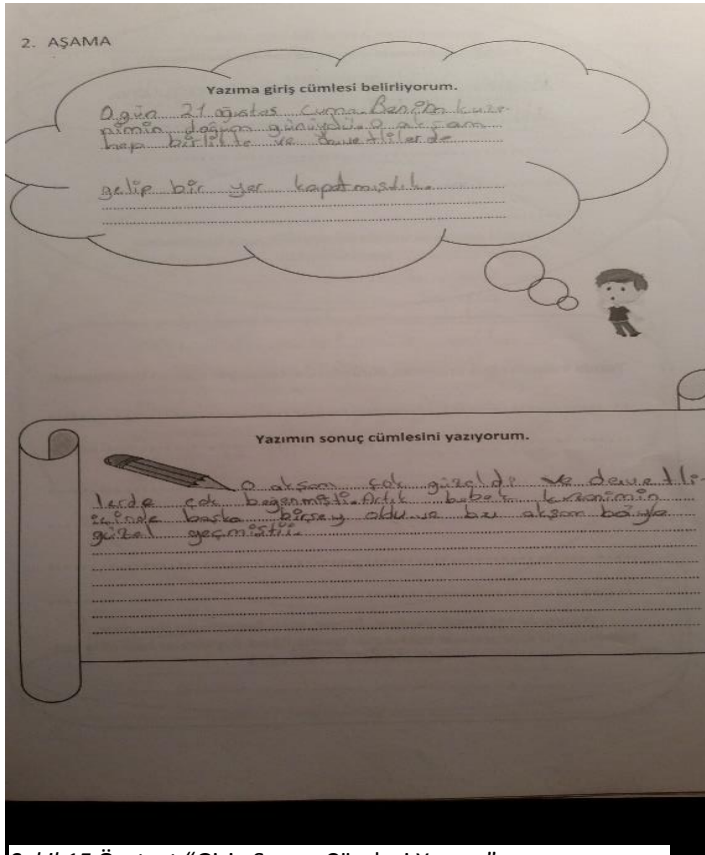
Şekil 14 Ön-test "Başlık"



Şekil 13 Ön-test "Başlık"

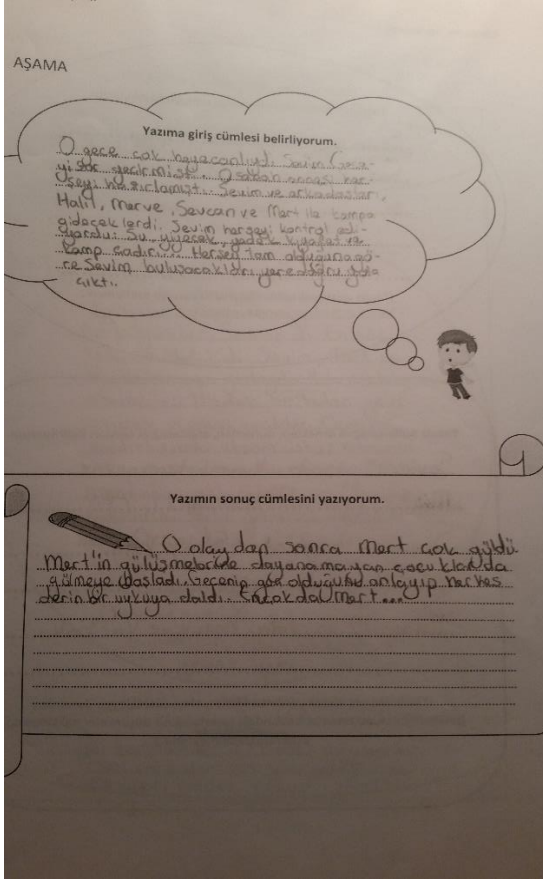
3.6. Metnin girişi ve sonucunu belirleme

Metin oluşturma sürecinde farklı bölümleri farklı zamanlarda oluşturmak için metnin türüne göre ilk cümlesini ve son cümlesini aynı anda yazarak metnin son bulacağı ifadenin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerden daha önce türü, konuyu anahtar kelimelerini belirlediği metin için bir giriş cümlesi ile sonuç cümlesi yazmaları istenmiştir. Şekil 14'te ön-testte yazılan giriş ve sonuç cümlesi örneklendirilmiştir. Bu örnek incelendiğinde giriş cümlesi için uygun olmadığı, ancak bir olaya yazısı için uygun olduğu görülmektedir. Öğrenciler özellikle sonuç cümlesini en başta yazma fikrini yadırgayarak genellikle yazmaktan kaçınmış ya da kısa birer ifade ile geçiştirmişlerdir. Giriş-sonuç bağlantısı kurarak metnin bölümleri arasında bir bağ olması gerektiği fikri ön-testte yer almamaktadır. Ön-test verileri incelendiğinde öğrencilerin tamamının bir cümle yazdıkları belirlenmiştir. Ancak amacı olmayan asıl metinde kullanılmayan cümleler dikkati çekmektedir. Sadece bu bölümde yazmaları istendiğinden bir cümle yazdıkları düşünülmektedir. Tek cümleden oluşan ifadenin olmadığı giriş ya da sonuç niteliğinde olmayan örneklere de rastlanmaktadır.

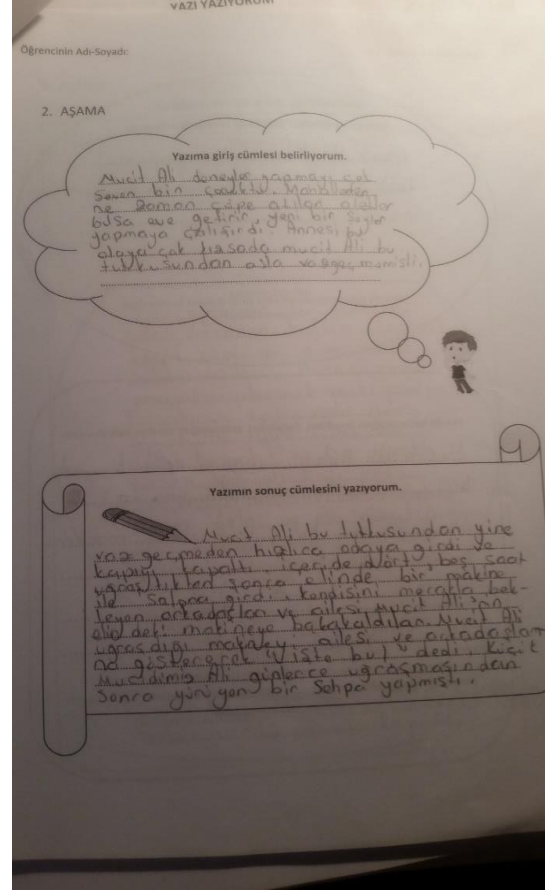


Şekil 15 Ön-test "Giriş-Sonuç Cümlesi Yazma"

Yazma sürecinde metnin başlangıcını ve sonucunu bir arada yazarak metnin farklı bölümlerini oluşturma etkinliklerinin ardından ara-testte öğrencilerin bu konuda artık zorlanmadıkları görülmektedir. Sonuç cümlesinde olması gereken ayrıntılara yer verdikleri hatta oluşturdukları metinlerde daha az değiştirdikleri görülmektedir. Girişte bulunması gereken ifadelerin yer aldığı anlatım biçimine uygun ifade biçimi ile amacı ortaya koyan cümlelerin şekillendiğini görmek mümkündür. Bu bakımdan örnekler incelendiğinde giriş cümlesinin ve sonuç cümlesinin biçimi konusunda fikir sahibi oldukları ve bu doğrultuda bir tasarım yaptıkları düşünülmektedir.



Şekil 16 Ara-test "Giriş-Sonuç Cümlesi Yazma"



Şekil 17 Son-test "Giriş-Sonuç Cümlesi Yazma"

Son-test verileri incelendiğinde öğrencilerin tamamının giriş ve sonuç cümlesi yazdığı görülmüştür. Örnek cümle ile metinler incelendiğinde iki öğrenci hariç öğrencilerin ilk yazdıkları cümleleri küçük değişikliklerle kullandıkları tespit edilmiştir. Zihinsel tasarım sürecinde seçtikleri ifadelerin yerleştiği sadece süreç içerisinde metnin gidişatı doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Bir öğrenci ana fikri değiştirerek sonuç cümlesini tamamen değiştirerek yeni bir sonuç ifadesi oluşturmuştur. Diğer öğrenci de beğenmediği için yeni bir sonuç ifadesi yazmıştır. Giriş ve sonuç ifadelerinde verilen kararlar genellikle uygulanmıştır. Amacı belli olan yazıların şekillenmesi sürecinde zihinsel boyutta yazıyı planlayabildikleri düşünülmektedir.

3.7. Metnin gelişme bölümünde kullanılacak ayrıntıları tespit etme

Metnin gelişme bölümünde kullanılacak ayrıntıları tespit etmede ön-test verileri incelendiğinde öğrencilerin "yok" ifadesi ile ya da boş bırakılan bölüm olarak bırakıldığı görülmüştür. Bu kısımda ne yazacaklarını ya da neyi belirlemeleri gerektiğini bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yazıya başlamadan önce yazıda kullanmak istedikleri düşünceyi geliştirme biçimlerini kullanmadıkları yazıda bunlara yer vereceklerini bilmedikleri

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Yazdığım metindeki olay ya da konuyu özetliyorum.

Mucit..Ali..?nin...buluş..yapma...
tutkunu...ve...buluş...yaparkenki
maceraları.....
.....
.....
(Yazıda anlatılmak istenen olayı ya da durumu özetlemeniz istenmektedir.)

Yazıda kullanacağım örnekleri, durumları, anlatacağım olayları belirliyorum.

Mucit..Ali..buluş..yapma..tutkunu..gibi
bir..sacaktı..Bv..metinde..(..ya..da..)
Mucit..Ali..nin..buluş..yaparkenki..maceraları
başını..anlatacağım.....
.....
.....
(Yazınızda yer alacak yardımcı fikirler, olayı destekleyen durumlar, belirlediğiniz kahramanlar hakkındaki tasarladığınız düşünceler hakkında not almanız beklenmektedir.)

Şekil 19 Ara-test Ayrıntıları belirleme

Yazdığım metindeki olay ya da konuyu özetliyorum.

..Sevinç..ve..sıkıdabazılarının..kayıp..yapma..
..kayıp..Mucit..in..karar..tutar..na..korktu..
..ö..
.....
.....
(Yazıda anlatılmak istenen olayı ya da durumu özetlemeniz istenmektedir.)

Yazıda kullanacağım örnekleri, durumları, anlatacağım olayları belirliyorum.

..Sevinç: 12 yaşında: ..kara..kız..kız..
..Mert: 12 yaşında: ..kara..kız..
..Sevinç: 13 yaşında: ..Sıkı..kız..
..Habil: 11 yaşında: ..Sevinç..
..Merve: 12 yaşında: ..kayıp..ve..kayıp..
.....
.....
(Yazınızda yer alacak yardımcı fikirler, olayı destekleyen durumlar, belirlediğiniz kahramanlar hakkındaki tasarladığınız düşünceler hakkında not almanız beklenmektedir.)

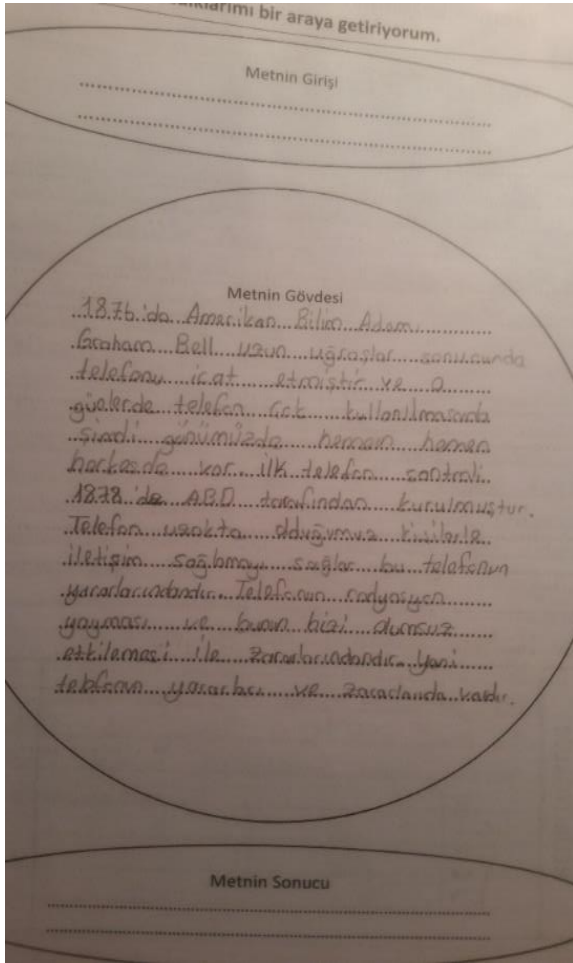
Şekil 18 Son-test Ayrıntıları belirleme

düşünülmektedir. Yazı esnasında geliştiği, öncesinde bir zihinsel hazırlık yapılmadığı görüşü hâkimdir.

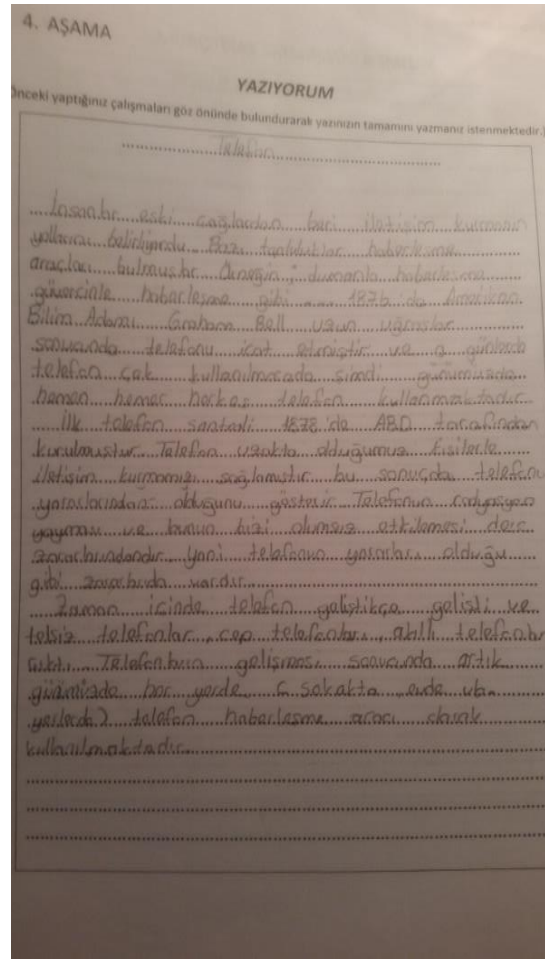
Yazıda kullanılacak ayrıntıların belirlenmesi aşamasında ara-testte kısmen başarılı oldukları ancak bu konuda yeterli ön bilgiye sahip olmadıklarından kullanamadıkları görülmektedir. Ara-testte öğrenciler küçük ayrıntılar yakalayarak onları kullanacaklarına yönelik notlar aldığı görülmektedir. Bunu örneklendirmek için Şekil 17’de bir ara-testte öğrenci hazırlığı gösterilmiştir. Son-test örnekleri incelendiğinde ise öğrencilerin yarısından fazlasının (13 öğrenci) yazısındaki ayrıntıları rahatça tespit edebildiği, bunlara yazılarında yer verdikleri görülmüştür. Şekil 18’de bir öğrencinin hikâye edici bir metinde kullanacağı ayrıntıları not aldığı görülmüş, örnek olarak sunulmuştur.

3.8. Taslak yazma ve taslağı inceleme

Ön-test verileri incelendiğinde öğrencilerin tamamının bir taslak oluşturduğu görülmektedir. Ancak oluşturulan taslak metinlerin genellikle kısa ve ayrıntının yer verilmediği, son yazılan metinlerde de değişiklik yapılmadığı görülmektedir. Öğrencilerden bir tanesi taslak yazmadan asıl metne geçmiştir. İki metin arasında fark olmayacağını düşündüğü için böyle yaptığını ifade etmiştir. Bu duruma yazma sürecini kısaltma ve yazacak ayrıntı bulamama durumunda başvurulduğu düşünülmektedir. Ara-testte de benzer durumlarla karşılaşmıştır. Taslak yazmanın gerekli olduğuna inandıkları ancak sadece araştırma notlarına yer verdikleri görülmektedir. Şekil 19'da öğrenci yaptığı araştırmayı not almış; ancak yazısında bu notları Şekil 20'de görüldüğü gibi kullanmamıştır. Bu durum zihinsel tasarım sürecinde bilgilerin kullanılması konusunda henüz bir yapının oluşmadığını göstermektedir.

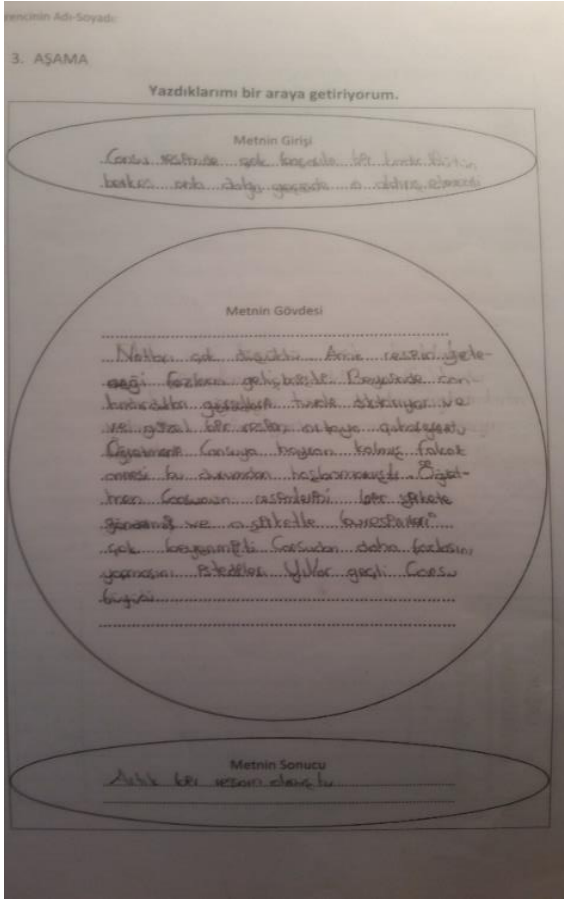


Şekil 21 Ara-test "Taslak Oluşturma"

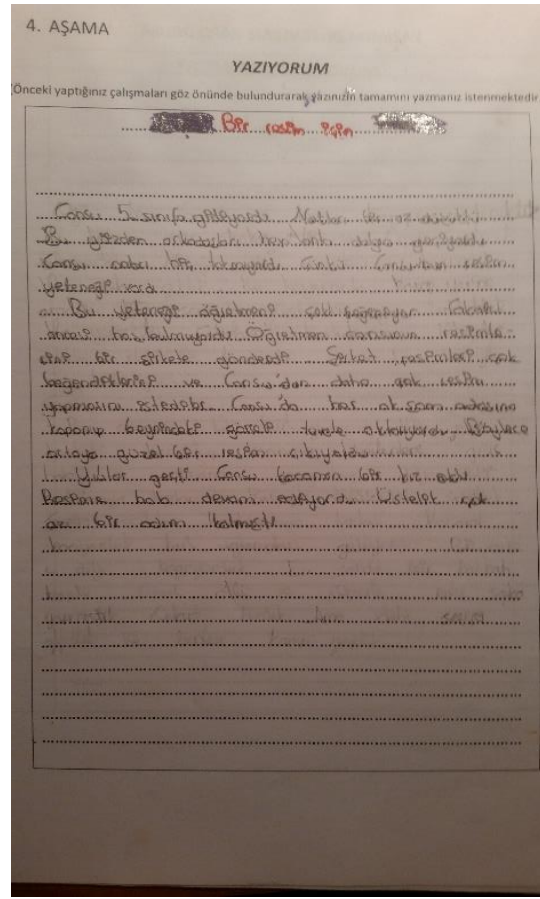


Şekil 20 Ara-test "Taslak Oluşturma"

Son-test verileri incelendiğinde ise öğrencilerin taslakları ile yazılan ilk metnin örtüştüğü tespit edilmiştir. Taslaktan tamamen vazgeçen üç öğrenci yazıyı oluşturmada zorlandıkları için farklı düşünce biçimleri de ekleyerek şekillendirirken zihinsel tasarım sürecinde oluşturduğu metni zenginleştirerek kullanan öğrenci sayısı ise 17'dir. Zihinsel süreçte planladığı metni kullanan bir örnek Şekil 21-22'de örneklendirilmiştir. Yazıdan vazgeçen üç öğrenci taslağı beğenmedikleri için değişikliğe ihtiyaç duymuşlardır. Diğer öğrenciler ise yazılarında verdikleri kararlar ile planlama yaparak taslak oluşturmuşlar, çalışmalarını taslaklar üzerinde şekillendirmişlerdir. "Resim" konulu hikâye edici türde metin oluşturan bir öğrencinin taslağı ile ilk yazısı Şekil 21-22'de örneklendirilmiştir.

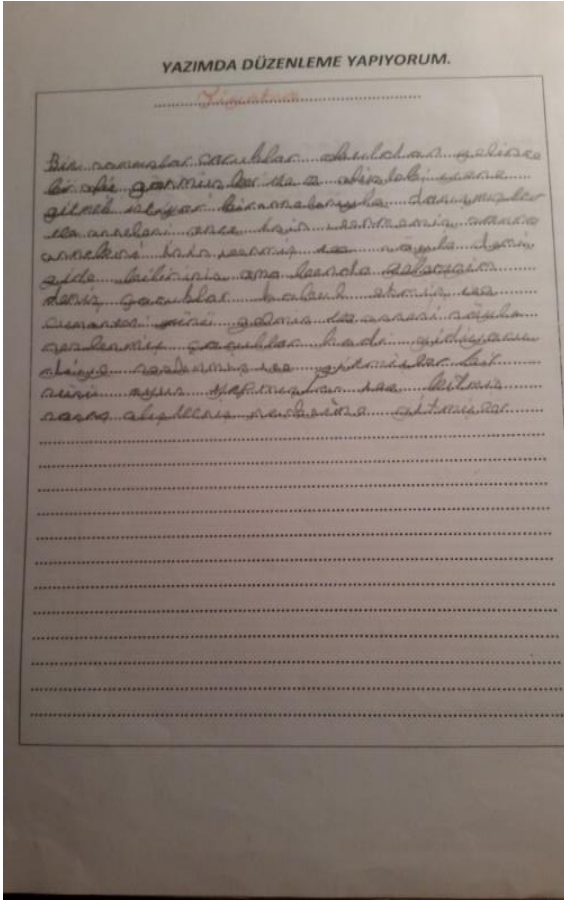


Şekil 23 Son-test "Taslak Oluşturma"

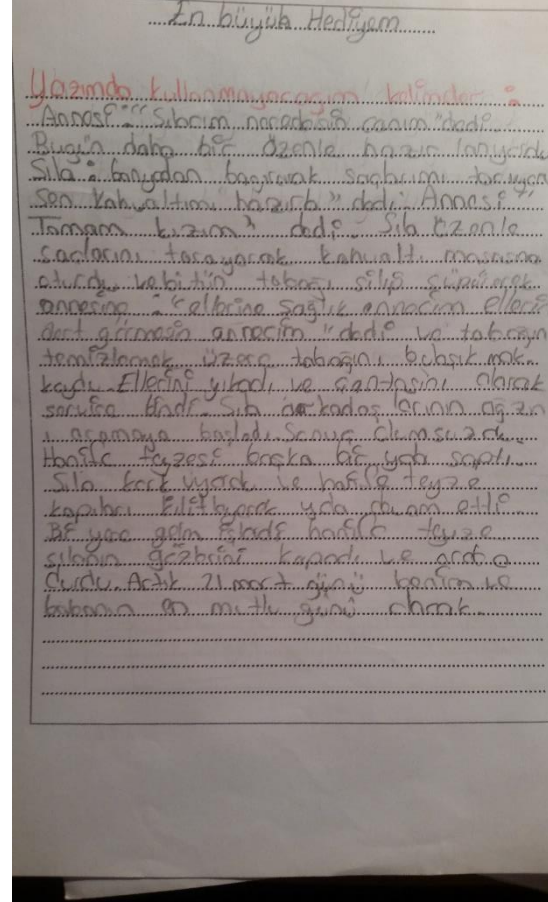


Şekil 22 Son-test "Taslak Oluşturma"

3.9. Metni düzenleme ve gözden geçirme



Şekil 24 Ara-test "Metni Düzenleme ve Gözden Geçirme"



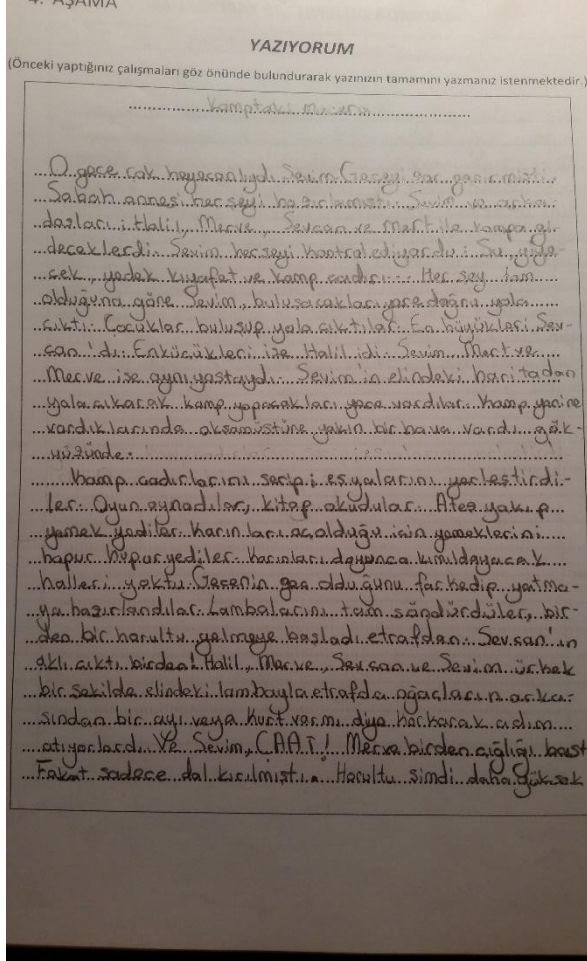
Şekil 25 Ara-test "Metni Düzenleme ve Gözden Geçirme"

Ön-test verileri incelendiğinde "Yazıyorum" aşaması ile "Yazımı Tamamlıyorum" aşaması arasındaki alanlarda çalışma yapmadıkları, çalışmaya gerek duymadıkları görülmüştür. Bu alanlar için yazılarında gerekli olmadığı görüşünün hâkim olduğu tespit edilmiştir. Ara-testte ise öğrenciler yazıları için düzenlemenin gerekli olduğunu düşünmüşler; ancak bu konuda belirli oranda çalışma yapmışlardır. Aynı metin üzerinde tekrar çalışmanın sıkıcı olması onların bu çalışmayı kısaca geçmek istediklerini düşündürmüştür. Bu bakımdan düzenleme yapmak onları yormuştur.

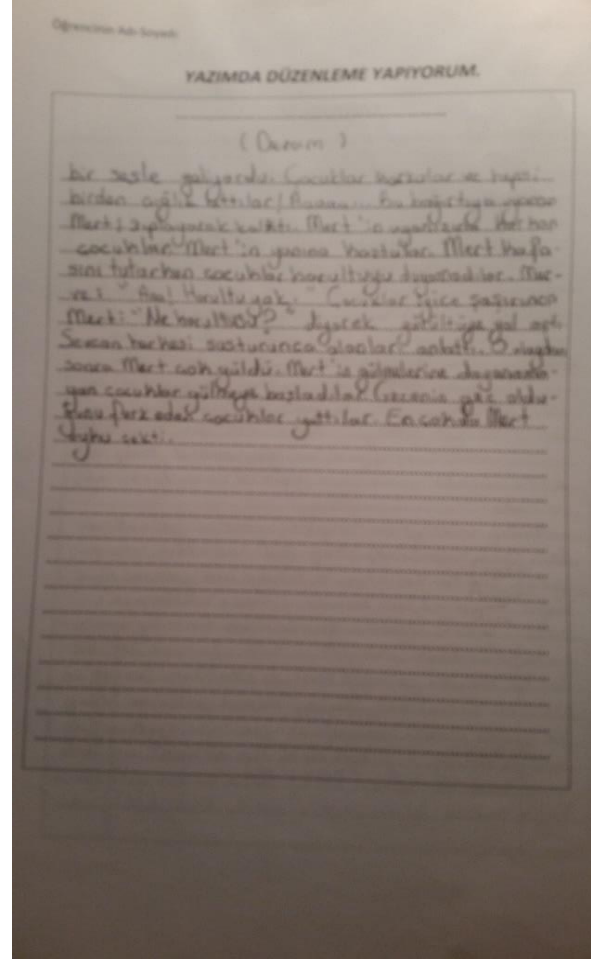
Son-test verileri incelendiğinde öğrencilerin bu aşamaları gerekli gördükleri, bu bölümlerde çalışmalar yaptıkları, çeşitli düzenlemeler, elemeler yaptıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında zihinsel tasarıma sürecindeki metnin paylaşma aşamasında geçtiği süre kadar öğrencinin yazının tasarlama aşamalarını göz önüne aldığı görülmektedir. Paylaşma aşamasından önce yazılmış geniş bir yazı örneği Şekil 25-26'da verilmiştir. Aynı yazıyı yazan öğrenci paylaşma aşamasında yazısında gereksiz gördüğü yerleri çıkararak "Yazımı Tamamlıyorum" kısmında yazısına son şeklini vermiştir. Ön-test ve ara-testte hiçbir öğrencinin bu kısımları doğru ve amacına uygun kullandığı görülmemiştir.

3. 10. Paylaşma

Yazının son aşamasıdır. Bu aşamada yazar artık yazısını okura bırakır yorum ve bakış açısı ile yeniden anlam kazanır. Öğrencilerin özgüveninin yerinde olması, yazısına güvenmesi bu aşamaya gelene kadar yaptığı ön çalışmalar neticesinde artmaktadır. Zihinsel Tasarım Modeli ile oluşturulan yazı örnekleri aşağıda verilmiştir. Yazısında son düzenlemeleri yapmadan son iki aşamaya dâhil olmayan taslak üzerinden oluşturulmuş bir yazı örneği Şekil 27-28’de verilmiştir.

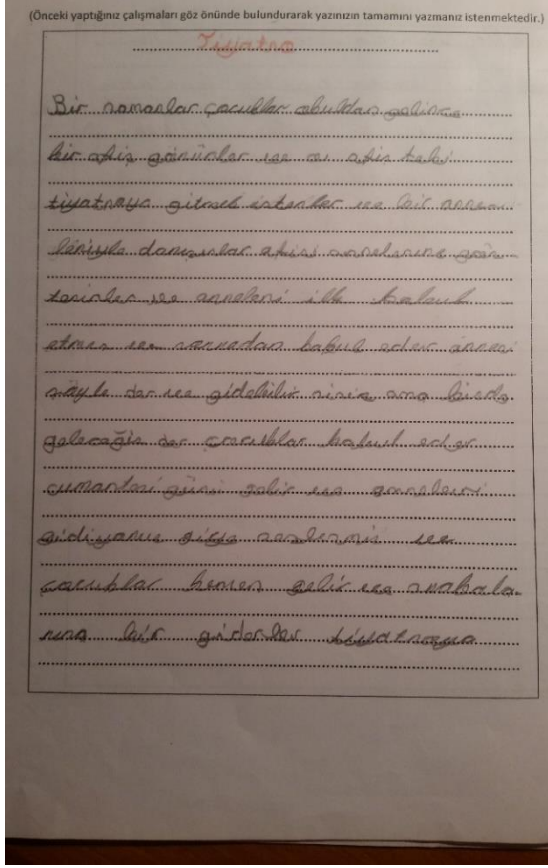


Şekil 29 Ön-test "Paylaşma"

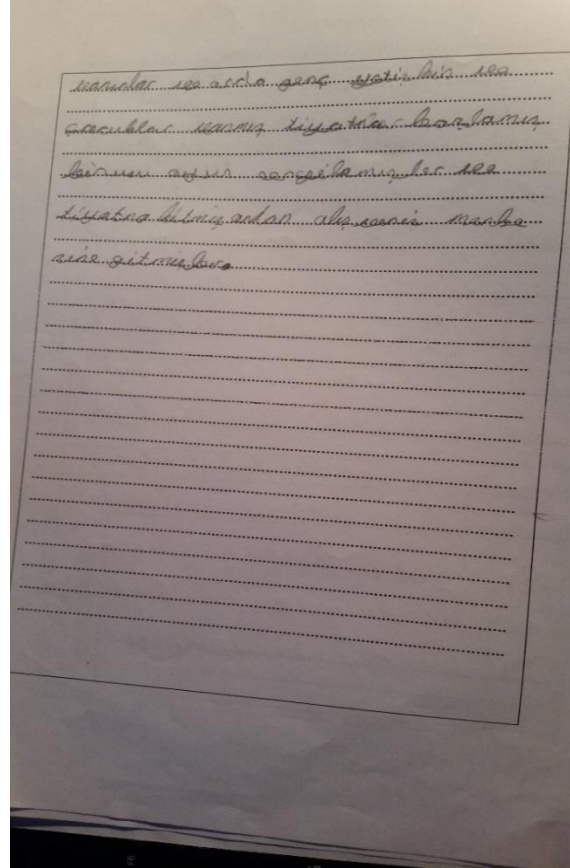


Şekil 28 Ön-test "Paylaşma"

Ara-testler incelendiğinde öğrencilerin yazılarında bazı küçük düzenlemeler yaptıkları ve yazılarının şekillenmesinde ön-testten farklı olarak yazılarını kısmen de olsa düzenledikleri görülmüştür. Ön-test sonuçlarına bakıldığında taslak ile yazı oluşturularak bırakılırken, ara-testte öğrencilerde "Düzenleme" kısmının da önemli olduğunun farkına varıldığı "Paylaşım" aşamasından önce yazının gözden geçirilmesi gerektiğinin farkına varıldığı tespit edilmiştir. Uygulamaya katılan on öğrenci bu aşamaları ara-testte kullanırken kalan on öğrenci yazısında düzenlemeye ihtiyaç duymamıştır. Bu açıdan bakıldığında yazının düzenlenme aşamasına gelene kadar yazıyla ilgilenmenin gerekli olmadığı düşünülmekteydi. Yazı becerisinin gelişmesinin çabuk sıkılan, hareketli küçük yaş gruplarında sıkıcı bulunması doğal karşılanabilir. Ama eksiklerin görülmesi, hataların düzeltilmesi için bu aşamalarda yazıyı okumanın, düzeltilmenin, üzerinde çalışmanın gerekli olduğu öğrenciler tarafından kısmen de olsa fark edilmiştir. Şekil 29-30'da ara-testte düzenleme yapılmış bir yazı örneği bulunmaktadır.

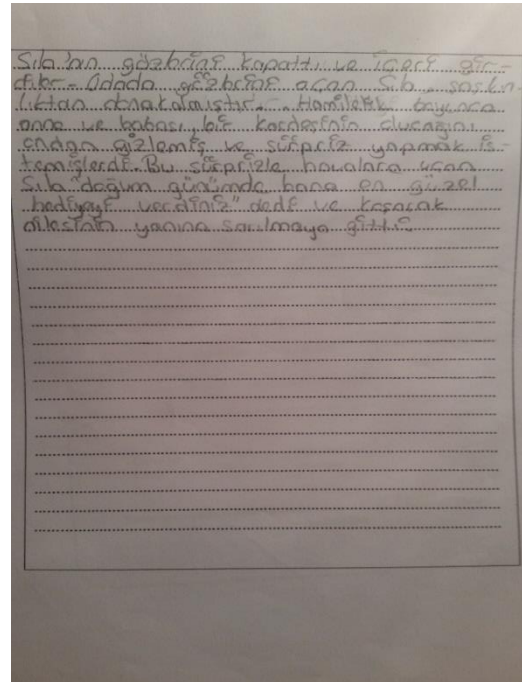


Şekil 30 Ara-test "Paylaşma"

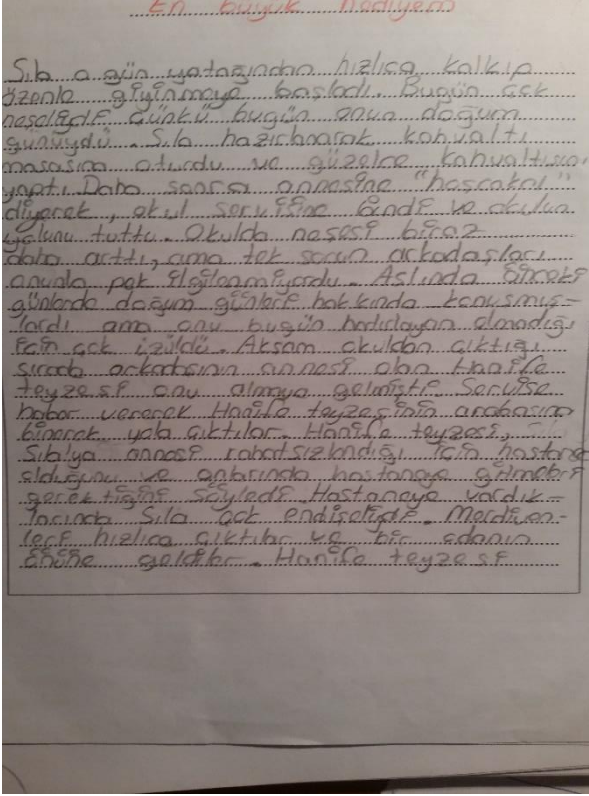


Şekil 31 Ara-test "Paylaşma"

Son-test verilerinde öğrencilerin büyük bir kısmı (16) bu aşamaları kullanmıştır. Yazıda düzenleme, kontrol etme, yazıya yönelik görüş alma ve düzeltmeler sonrasında paylaşmanın gerekli olduğunu fark etmişlerdir. Yazı üzerine düşünme, zamanla farklı bakış açıları oluşturma açısından yazıyı tekrar okumanın düzeltmenin gerekli olduğu bu aşamaların paylaşmada özgüven sağladığı görülmüştür. Son-test örneği verilen "En Büyük Hediyem" başlıklı yazı kısaltılarak düzenlenmiştir. İlk aşamadaki bazı bölümlerin gereksiz olduğunu düşünen öğrenci yazısını şekillendirmedi bu aşamaları aktif olarak kullanmıştır.



Şekil 32 Son-test "Paylaşma"



4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Zihinsel Tasarım Modeli'nin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede, yazılı ürün oluşturmada etkili olduğu görülmüştür. Araştırma başlamadan önce uygulanan ön-test verileri incelendiğinde öğrencilerin yazma için zihinsel tasarım sürecini kullanmadan yazılarını oluşturdukları belirlenmiştir. Yazılarını oluştururken bir planlama yapmadıkları, yazının ana fikir, anahtar kelime belirleme, yazının ayrıntıları üzerine düşünme gibi aşamalarını zihinde gerçekleştirmedikleri görülmüştür. Başlık belirleme aşamasını gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ara-test verileri incelendiğinde ön-testte gerçekleştirilmeyen anahtar kelime, yazıyı planlama ve ayrıntıları belirleme konusunda ilerleme kaydettikleri

görüldükçe yazıyı oluşturma, taslak yazma ve taslak üzerine çalışma konularında yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sonunda zihinsel tasarım aşamalarının tamamını gerçekleştirdikleri ve yazılarını oluştururken paylaşma aşamasında yazının bütününe hâkim oldukları ve yazılarına güvendikleri tespit edilmiştir.

Yazmada yaşanan en büyük sıkıntının yazı oluşturma süreçlerini bilmeme, ön bilgileri harekete geçirerek araştırma yapma ve bilgi edinme eksiklerinden kaynaklanan sorunlar olduğu görülmüştür. Ön-test ve ara-test bulguları doğrultusunda öğrenciler yazının konusu, ana fikir için önemli olan anahtar kelimeleri tespit edemedikleri ve yazıda verilmesi gerekli ayrıntılar için bilgi toplamadan kaçındıkları görülmüştür. Yazma amacını belirleme ve amaca yönelik araştırma yaparak yazı oluşturma aşaması için ayrıca yazma etkinlikleri düzenlenmelidir.

Uzun metinler oluşturmak küçük yaş gruplarında zor ve zahmetli gelmektedir. Bu durum kaleme ve kâğıda aşırı bağımlı olma, zihinde çalışma yapmayı bilmemekle açıklanabilir. Yazmak istedikleri için yaptıkları ön çalışmaların zihinsel süreçte tamamlanmasını sağlamak yazan kişinin işini kolaylaştırıcaktır. Ön-test ve ara-test "Yazma Süreci Formu" öğrenciler tarafından zahmetli bulunurken son-testte bu aşamaları zihinde tamamlayıp sadece aktarmaları ve somut hâli görmelerini sağladığı için keyifli gelmiştir. Yazıyı oluşturmak için gerekli olduğunu ifade eden öğrenciler form olmadan da bu süreci gerçekleştirebileceklerdir. Özkara (2005) "6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" adlı çalışmada "kendini ifade etme, fikirlerini doğru sıralama, doğru kelimeler seçerek yerli yerinde kullanma vb. sorunlar yaşayan öğrencilere yönelik, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeliyle eğitim verildiğinde bu sorunu aştıklarını ifade etmiştir. İki araştırma sonucu karşılaştırıldığında fikirlerin sıralanması ve düzenlenmesi yazma modellerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple yazmaya yönelik çalışmalarda fikir oluşturma ve sıralama konusunda zorlandıkları söylenebilir.

Yazmada yazının amacının, türünün, konusunun, ana fikrinin, önceden belirlenmesi metin oluşturmada kolaylık sağlamaktadır. Yazma etkinliklerinde amaç ve konu belirlemenin

yazma sürecini kolaylaştırdığı ve tüm yazılarda gerekli olduğu göz önüne alınarak planlama yapılmalıdır.

Yazmada planlama yapmak ve yazıyı bir program doğrultusunda şekillendirmek oldukça önemlidir. Yazmada planlamanın gereklidir ve yazma sürecinde zihinsel hazırlık sürecinin uygulanması ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Yazının bölümlerinin sırayla oluşturulması beklentisinin zaman zaman yazının oluşmasına engel teşkil ettiği görülmektedir. Yazı bir bütün hâle gelene kadar farklı bölümler zamana yayılarak, düzenlenerek oluşturulabilir. Bu bakımdan metinler parçalar hâlinde yazılmalı ve son metin üzerinde çalışma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Yazının oluşturulması zamana yayılarak düzenleme yapılması için acele edilmemelidir. Karatay (2011), “4+1 Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmada deney grubunda yazılı anlatımda başarılı oldukları tespit edilmiştir. Yazmada plan aşamasının önemli olduğu çalışmanın orta sonucu olarak ifade etmek mümkündür.

Zihinsel Tasarıma Dayalı metin oluşturmada ortaokulun ilk sınıfı olan 5. sınıflarla yapılan bu çalışmada öğrencilerin yazma konusunda gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu ışığında “Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modeli”nin farklı yaş gruplarında da denenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Beretier, C., Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. <https://books.google.com.tr/books?id=td78AQAAQBAJ&dq=The+psychology+of+writt en+composition.&hl=tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K. E. vd. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Deane, P., Odendahl, N., vd. (2008). B. *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill* (ETS, Princeton, NJ).
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Flower, L., Karen A. vd. (1989). *Planning in writing: the cognition of a constructive process*. A Rhetoric of Doing, Ed. Stephen Witte, Neil Nakadote, Roger Cherry. Carbondale: Southern Illinois University Press. In press.
- Flower L. ve Hayes, J. R. (1997). A cognitive process theory of writing. Villanueva, Victor, Jr., (Ed.) *Cross-talk in comp theory: a reader* içinde (s. 251-276). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*. Volume 6/3 Summer 2011, p. 1029-1047
- Kurudayıoğlu, M. & Karadağ, Ö (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 7, Sayı 13, s. 192-207.

- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Scardamalia, M. ve Bereiter, C. (2006). Knowledge building: theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press. http://ikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf adresinden erişilmiştir.
- Temizyürek, F. & Balcı A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel.
- Ülper (2012), Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geribildirimlerin Özellikleri. *Eğitim ve bilim*, Cilt 37, Sayı 165.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

While using writing skills as tool in learning, writing processes must be known to produce a written product. It is possible to produce successful original texts by comprehending writing in mental process. Writing is not special skill but it is language skill area that can be learned. Hence, models are developed to teach writing. Two writing models are developed by Flower and Hayes based on cognitive processes and Beretier and Scardamalia with respect to mental dimension of writing process. They have been known as models focusing on mental dimension of writing and design of writing process on mind. First one of these models state "Writing Model by Directly Transferring" include studies for novice writers and "Writing Model by Transforming" do ones for expert writers. In traditional understanding, writing was perceived as skill granted particularly to some people and it was thought that everybody could not write. However, people can produce texts by knowing reading and writing and using oral language skills (Beretier & Scardamalia, 1989). Directly transferring things on mind is explained by writing directly. Preparing writings on mental process by using concepts and constructs in transformation process is stated in writing by transforming. It accepts writing as a problem and explains as a problem solving process. By gathering these two models, it is considered that a novice writer can produce texts with successful processes.

In the current study, the effect of writing teaching process using "Writing Model based on Mental Design" on the development of writing. In the present study examining students' text writing levels in the stages of "Writing Model based on Mental Design", the answer of the question of "How do Writing Models based on Mental Design develop students' text writing skills?" Based on this aim, the case study as a qualitative research method was used. The sample was composed of twenty 5th grade students in a middle school. The activity papers were conducted to this group of students before, during and after education based on the model and evaluated. Their development on the stages of "context, text type, reader of text, sentence or sentence groups providing the main idea of the text, entry of text and identifying result, determining details used in the growing part of text, writing draft, selecting title, editing text, revision and sharing" was analyzed by descriptive and content analysis techniques.

Based on the findings, it was determined that the students could produce original texts by developing themselves through these stages. It was observed that Mental Design Model was effective on students' development on writing skills and producing written products. It was identified that the students prepared their writings without using mental design process based on the findings of pre-test applied at the beginning of the study. It was observed that they did not plan for their writing and make the stages of main idea of text, identifying key words, thinking about details on their minds. They made the identification of title. The conclusion that development on the stages of key words, planning the text and identifications of details that were not observed on the pre-test while the students could not efficaciously forming text, writing draft and studying on the draft was found based on the findings of the second test applied during the education. With respect to application, it was determined that the students completed the stages of mental design and control whole text during text producing and sharing and were confident about their writing.

It was observed that the greatest problem in writing resulted from not knowing the stages of producing text, investigation based previous knowledge and deficiency in knowledge acquisition. According to the findings of pre-test and second test, the students could not identify important key words for main idea, context and make efforts for making investigation to acquire knowledge for necessary details. Regulation of writing activities can be suggested for the stage of producing text by identifying aim of text and make investigation based on this aim. Determining aim, type, context, main idea previously can enhance producing text. The plan should be made by considering that identification of aim and topic encourage writing activities and they are necessary for all writings. Planning and shaping writing based on a program were important. The planning is necessary for writing and the works about application of preparation for writing process must be done. The expectation that the parts of writing are prepared respectively sometimes prevents the production of writing. Different parts can be produced by regulating and stringing out until making writing a whole. In this respect, the texts should be written into parts and studying on the last text should be made a practice. Taking students' time should be performed in order to producing writing and regulating extending over a period of time. Producing long texts is difficult and troublesome for students of small age levels. This can be explained

by being addicted to pencil and paper and not knowing how to study on mind. Providing the completion of pre-studies on mind willingly encourages the works of writers. The students thought that pre-test and second test "Form of Writing Process" were difficult for them but post-test was funny because they completed processes on their mind, transferred and saw the concrete form of their writing. The students who explain that it is necessary to form text can perform this process without form.

Resim Anasanat Atölye Dersi Öğrencilerinin Resimde Mekân Konusuna İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Aylin BEYOĞLU, Arş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aylinbeyoglu@trakya.edu.tr

Melek AKYÜREK, Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, melekabut@hotmail.com

Öz: Araştırmanın temel amacı; Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim Anasanat Atölye öğrencilerinin resimde mekân konusunda genel bilgileri, görüşleri hakkında bilgi edinmek ve görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında, Edirne ilinde bulunan Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim Anasanat Atölye öğrencileri ve Bolu ilinde bulunan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim Anasanat Atölye öğrencileri olmak üzere toplam 101 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile oluşturulmuş, resimde mekân konusu ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada resimde mekân ile ilgili hazırlanan "Resimde Mekân Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili görüşleri incelenerek, "Kişisel Bilgi Formu"ndaki faktörler "Resimde Mekân Ölçeği"ndeki sorularla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda yetiştirilen öğrencilerin niteliklerinin geliştirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: boşluk, eğitim, mekân, sanat, sanatçı, resim

Evaluation of the Opinions of Painting Art Major Workshop Class Students on the Subject of Locale in Painting

Abstract: The fundamental purpose of this study is to gain information on and evaluate the opinions of the students in Education Faculties, Fine Arts Education Departments, Painting-Handcraft Department, Painting Major Workshop Students in Universities on the subject of location in painting. The study group comprises a total of 101 students from Education Faculty, Fine Arts Education Department, Painting-Handcraft Department, Painting Major Workshop Students of Trakya University in Edirne Province and Education Faculty, Fine Arts Education Department, Painting-Handcraft Department, Painting Major Workshop Students of Abant İzzet Baysal University in Bolu Province. The study has been conducted using the relational screening model and has been limited to the subject of location in painting. The "Location in Painting Scale" and "Personal Information Form", prepared for the subject of location in painting, have been used in the study. In this study, the opinions of students on the subject of location in painting have been examined and the factors in personal information form have been evaluated in comparison with the questions in the "Location in painting scale". It is believed that the study will contribute to the development of students' qualifications in Fine Arts Education Department Painting-Handcraft Major.

Key Words: space, evaluate, locale, art, artist, painting

1. GİRİŞ

Güzel sanatlar eğitimi, sanatın yaşamdaki yerini, anlamını ve önemini kavratacak biçimde düzenlenmiş belli programlar aracılığı ile çeşitli dallarında beceri kazandırarak yaratıcı güçlerini ortaya çıkarabilecek uygulama çalışmaları ve sanatsal yaratma olgusunu tanıtmaya yönelik bir eğitim sürecidir (San, 1987). Güzel sanatlar eğitimi, eğitim biliminin bir dalı olarak sanatın, estetiğin, sanat tarihinin eğitim ve öğretimiyle ilgili bir alandır. Bireyin sanatsal ve estetik gelişimi, sanatta öğrenme ve yaratıcılık eğitimi güzel sanatlar eğitimi ve öğretiminin konuları içinde yer almaktadır. Güzel sanatlar eğitimi; resim, heykel, seramik, grafik tasarımı, tekstil tasarımı, özgünbaskı, endüstriyel tasarım, fotoğraf gibi oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu dalların tümüyle ilintili olarak okul öncesinden yükseköğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kurumsal ve uygulamalı çalışmalar “görsel sanatlar eğitimi” ya da daha genel bir ifade ile “sanat eğitimi” olarak tanımlanmaktadır (Kırıçoğlu, 2005, 2-3). Sanat eğitimi; gençlere estetik yargı yapabilme konusunda yardımcı amaçlarken, yeni biçimleri hissedip, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi öğretmektedir (Hausman, 1985). Bu eğitim sürecinde sanat eğitiminin yöntemi ile ilgili sorunlara felsefe, psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi bilim dallarıyla ilişki kurarak üst düzeyde çözümler aranmakta, bulunan çözümleri uygulamaya sunmaktadır. Kuramı oluştururken bu dalların bilimsel araştırmalarından, araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanmaktadır (Kırıçoğlu, 2005, 3).

Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde yer alan Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dallarının amacı; Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki olan ve olmayan kurumlarda ilk ve ortaöğretim kurumlarına, alanında nitelikli resim-iş öğretmeni ya da sanat eğitimcisi yetiştirmektir. Eğitimcinin öğrencilere neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini bilmesi ve bu eğitimin sonunda alacağı dönütleri daha önceden programlayıp belirleyebilecek seviyeye ulaşmış olması gerekmektedir. Bu doğrultuda bu dallarda verilen derslerin içerikleri ve verilen bilgilerin ne kadar sağlam bir temel oluşturduğu önem taşımaktadır.

T.C. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (1998) Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programları Resim Öğretmenliği Lisans Programı Resim Öğretmenliği Lisans Programı Ders Tanımları içerisinde yer alan Anasanat Atölye Resim dersi içeriğini şu şekilde belirtmiştir: Resim Anasanat Atölye I dersi III. yarıyıldan itibaren başlamaktadır. Ancak sadece Resim dersi olarak değil, Grafik Tasarımı, Heykel, Tekstil Tasarımı, Seramik, Geleneksel Türk Sanatları, Özgünbaskı, Endüstriyel Tasarım, Fotoğraf gibi diğer anasanat dalları da yer almaktadır. Öğrenci bu derslerden birini seçme hakkına sahiptir. Adları yazılı dokuz adet Anasanat Atölye dersleri Resim-İş Eğitimi Bölümlerinin öğretim elemanı ve fiziki ortamı ile kapasiteleri dikkate alınarak seçmeli ders olarak düzenlenmektedir. Anasanat Atölye dersleri altı yarıyıl süresince verilmektedir. Eleman ve atölye olanakları sınırlı bölümler bu dersleri mevcut durumlarına göre düzenlemektedir. Ancak geleceğe dönük olarak Anasanat Atölye derslerinin çeşitlendirilmesine, eleman, atölye sayısı ve olanaklarının artırılmasına önem verilmesi beklenmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı, 1998, 85). Bu derslerin içerikleri ve uygulanış biçimleri şu şekilde verilmektedir:

“Resim I-II-III-IV-V-VI: Temel resim kuram ve kavramları, bir resmi dönem, teknik ve içerik bakımından analiz edebilecek görsel ve kültürel bilgi ve beceriler, resmin özgün bir ifade aracı olarak algılanması, farklı teknik ve malzemeleri deneyip, sanat eserleriyle örnekleyerek kendi eğilimlerine uygun görsel bir dil oluşturma yeterliliğini geliştirici çalışmalar.” (Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı, 2016).

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında altı yarıyıl süresince Resim Anasanat Atölye dersi verilmektedir. Fakat III.

yarıyıldan itibaren 2.sınıfta Anasanat Atölye I-II, 3. sınıfta Anasanat Atölye III-IV ve 4. sınıfta Anasanat Atölye V-VI olmak üzere öğrencilerin Anasanat Atölye derslerinde sadece Resim Anasanat Atölye dersi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu ders için seçim hakkı bulunmamaktadır. I. öğretim için kontenjan 30 öğrenci olarak belirlenmiştir. Öğrenciler söz konusu olan derslerde A ve B grubu olmak üzere yaklaşık 15 kişi olarak ikiye ayrılmaktadır.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında altı yarıyıl süresince Resim Anasanat Atölye dersi verilmektedir. 2.sınıfta III.-IV. yarıyıldan itibaren Anasanat Atölye I-II dersi Resim ve Grafik olmak üzere, 3. sınıfta III-IV. yarıyıldan itibaren Anasanat Atölye III-IV dersi Resim ve Grafik olmak üzere iki anasanat dalına, 4. sınıfta ise V.-VI. yarıyıldan itibaren Anasanat Atölye V-VI dersi Resim, Fotoğraf ve Grafik olmak üzere üç anasanat dalına ayrılmaktadır. I. Öğretim için kontenjan 40 öğrenci olarak belirlenmiştir (AKST Bilgi Kataloğu, 2016a). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında Resim Anasanat Atölye dersinin öğretim üyeleri dersin amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

“Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitime yönelik kaynakları değerlendirmektir. Dersin içeriği ise; Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlama becerisi kazandırma, görsel sanatlarının araç, gereç ve materyalleri kullanarak form-biçim oluşturma becerisi kazandırma olarak belirlenmiştir.” (AKST Bilgi Kataloğu, 2016b).

Bu amaçlar göz önünde bulundurularak Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı Anasanat Atölye Resim Dersi kapsamında resimde mekân ders içeriğinde yer alması gereken konulardan biri olduğu düşünülmektedir. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde çalışmakta olan öğretim elemanları, mekân kavramının bu ders içerisindeki önemini vurgulamaktadır. Anasanat Atölye Resim Dersi kapsamında mekânın temel öğeleri ve mekânı etkileyen faktörlerin işlevlerine bağlı olarak resimlerinde mekânı düzenleme biçimlerinde öğrencilerin üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu doğrultuda araştırmada, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Anasanat Atölye Resim Dersi kapsamında öğrenciler resimde mekân konusu hakkında genel bilgilere sahip midir? Resimde mekân konusu hakkında ne gibi sorunlarla karşı karşıya kalıyorlar? Resimlerinde mekânı nasıl oluşturuyorlar? Mekân konusunda Anasanat Atölye derslerinde verilen bilgiyi yeterli görüyorlar mı? Resimlerinde mekâna ne kadar önem veriyorlar? gibi araştırmanın problem durumunu oluşturan sorulara cinsiyet, sınıf, üniversite, mezun olduğu lise, yetenek sınavını kazanmadan önce resim kursu alıp almadığı, resim kursu aldıysa kaç yıl aldığı, ders dışında resim yapıp yapmadığı, yapıyorsa haftada kaç saat yaptığı gibi faktörlerin etkisinin olup olmadığına cevap aranmış ve değerlendirme bu faktörlere göre yapılmıştır.

1.1. Resimde Mekân Kavramı

Mekânı genel anlamda “insanın, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin gerektirdiği donatıların içinde yer aldığı, sınırladığı kapsadığı örgütlenmenin yapı ve karakterine göre belirlenen bir boşundur.” olarak tanımlayabiliriz (Gür, 1996, 32). Bunun yanı sıra mekân, insanın içinde bulunduğu mimarinin dördüncü boyutu olarak da tanımlanabilir. Böylelikle mekân; en, boy ve yüksekliğin ötesinde, bireyin devingenliğinden kaynaklanan, dördüncü boyutu kazanmaktadır. Mekân boyutunun kişinin devingenliği ile yaşamın içerisine kattığı

zengin kullanım özgürlüğünden ötürü mimarinin birinci elemanı olma özelliğini oluşturup “birinci boyut” tan bahsedebilmeyi olanaklı kılmaktadır (Sözen ve Tanyeli, 1992, 36).

Mekân kavramı ve mekânın resim sanatındaki temsilleri, tarih boyunca birçok değişime uğramış ve plastik sanatların vazgeçilemez bir konusu olmuştur. Mekân kavramının içerisinde yer alan temel öğelerin ve mekânı etkileyen temel faktörlerin uğradığı değişimler, mekânın başlı başına tanımlanması, kavranması ve anlamlandırılması gereken plastik bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sabit bir gelişim çizgisinden bahsedemeyeceğimiz mekânın ne olduğuna dair birkaç binyıldır farklı tanımlar yapılmıştır. Beyhan (2007)’de yaptığı araştırmasında konu ile ilgili problemi şu şekilde belirtmiştir:

“Mekân resim sanatının temsil öğelerinden biri ve sanat tarihi sınıflandırması açısından ayırt edici göstergelerden olduğuna dair şüphe yoktur. Ancak resimde mekânın ne olduğuna dair genel anlamda geçerli bir tanım vermek çokta kolay değildir... Sorun resim içinde mekâna ait olan ve olmayanı ayırt etmedeki güçlüklerle başlar. Çünkü bu, öncelikle bilim ve felsefede birkaç binyıldır tartışılan bir probleme götürür bizi, o da mekânın ne olduğudur.”(s.1).

Plastik sanatlarda plastik bir dil ve temsil yoluyla daha geniş kapsamlı ele alınarak sorgulanan mekân kavramını tanımlayacak olursak: resimde mekân, biçimlerin dışında, nesnelere ya da figürlerin etrafındaki ve aralarındaki boşluktur. Bu boşluk, kesilip çıkarılan figürün ardında kalan amorf alandır. Diğer bir anlayışla tanımlarsak: biçimlerin birbirlerine olan konumları ve hacimlerinde bulunarak onları var eden, yerçekimine ve pozisyonlarına göre onları ayakta tutan, her yerde olan ama görülmeyen, yalnızca plastik bir dil ve temsil yoluyla ifade edilebilendir (Ülker, 2014, 1). Mekâna plastik bir dille boşluğun karşılığı olarak yorumlama olarak bakarsak Karasu (2006)’da yaptığı araştırmasında mekân konusunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Mekân boşluğun karşılığı olarak düşünüldüğünde, boşluğu görünür kılan şey, onun nesnelere doldurulmuş halidir. Bu anlamda mekân, sınırları nesnelere birbirleriyle olan konumları ölçüsünde belirlenmiş bir alandır. Mekânın algılanışı da bu yolla gerçekleşir. Nesnelere birbirlerine göre konumları, ilişkileri tarif edilirken aslında mekân tarif edilmiş olur. Mekân ancak bu yolla tarif edilebilir. Mutlak boşluğu görünür kılan nesnelere, boşluk nesnelere yoluyla tarif edilmiş olur. Sanatçının yaptığı şeyde boşluğu düzenlemektir bir anlamda.” (s. 33).

Diğer bir açıdan bakılacak olursa bir sanat eserinde mekân, bir boşluk olmayıp; büyük ölçüde bir varlık olarak görülebilir. Bir sanat eseri; çizgileri, şekilleri, renkleri ve dokularıyla, anlam vermek üzere etkileşim içinde olan dinamik bir görsel öğedir. Bir resmin yüzeyi; köşeleri ve resim düzleminin iki boyutuyla birlikte tanımlanabilir. Ancak bu sınırlı alanda bile sonsuz sayıda mekânsal özelliği bir arada barındırabilir (Öztuna, 2007, 144). Uysal (2009)’da yaptığı araştırmasında mekân kurgusu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “Mekân kurgusu, dış dünyanın gerçekleri, nesnelere tarafından sınırları çizilen bir hacmi tanımlamaktan çok, algıya dayalı tinsel bir olabilirlikler alanı olarak kabul edilmelidir. İçinde eylemin olduğu, kendini sonsuz boşluktan ayıran, insanlık tarihi birikimine dayanan algılar bütünüdür.” (s. 4).

Resimde kullanılan mekân; plastik bir dil ve temsil yoluyla mekânın içerisinde yer alan temel öğelerin ve mekânı etkileyen temel faktörlerin, boşluğun öznel bir yorumuyla, insan vücuduyla olan ilişkisiyle, düşlerin yansıtılmasıyla, doğanın görüntüsünün kullanımıyla ya da soyut bir kurgulama ile betimlenerek bir araya gelmesiyle oluşabilir. Bu oluşumda temel öğelerin ve faktörlerin yanı sıra; figür-mekân ve nesne-mekân ilişkisi, biçimlerin birbirini eritmesi, kapaması veya gizlemesi, fırça vuruşlarının birbirini örtmesi, renklerin birbirini eritmesi, kapaması veya gizlemesi, biçimlerin tekrarları, şeffaf yüzeyler, resimsel kompozisyon ve kompozisyondaki motifler ve motifler arasında boşluklar da büyük rol oynamaktadır.

Mekânı zaman ve uzam kavramlarından bağımsız düşünemeyiz. Karasu (2006)'da konuyu şu şekilde yorumlamıştır:

“Varoluşunu uzam ve zaman boyutu içerisinde algılayan insan, çevresindeki nesnelere de uzamda ve zamanda görür. Her varlık, her nesne uzamda ve zamandadır. Sanat yapıtı da belli bir uzam ve zamanla kuşatılmışlığın yanı sıra, özneliği ile uzamsallığa ve zamansallığa sahiptir. Bulduğu yer-nesnel dünyadaki yeri- ve zaman boyutundan başka, kendisini oluşturan bir uzamsallığı ve zamansallığı vardır. Sanat yapıtı bir anlamda uzam ve zamanın düzenlenmesidir. Sanatçı hangi disiplin içinde üretirse üretsin, hangi elemanları kullanırsa kullansın öncelikle uzam ve zamanı kullanır. Yapmış olduğu şey ilk olarak uzam ve zamanda anlam bulacaktır.” (s. 33).

2. YÖNTEM

Bu bölümde yöntem ele alınmıştır. Araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişkisel tarama yaklaşımı denir. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girmektedir (Karasar, 1984, 83). Bu araştırmada her iki üniversitenin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim Anasanat Atölye derslerinde yer alan resmin temel elemanlarından biri olan resimde mekân konusu hakkında öğrencilerin görüşleri karşılaştırılmıştır.

2.2. Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında, Edirne ilinde bulunan, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim Anasanat Atölye öğrencileri ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim Anasanat Atölye öğrencileri olmak üzere her iki üniversiteden toplam 101 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili genel tanımlayıcı bilgileri şu şekildedir:

Trakya Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin 53'ü (%82,8) kız, 11'i (%17,2) erkek; Abant İzzet Baysal Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin ise 27'si (%73,0) kız, 10'u (%27,0) erkektir. Trakya Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin 4'ü (%6,3) 19 ve daha küçük, 37'si (%57,8) 20-21 yaş aralığında, 19'u (%29,7) 22-24 yaş aralığında, 4'ü (%6,3) 25 ve üstü; Abant İzzet Baysal Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin ise 9'u (%24,3) 19 ve daha küçük, 20'si (%54,1) 20-21 yaş aralığında, 5'i (%13,5) 22-24 yaş aralığında, 3'ü (%8,1) 25 ve üstüdür. Trakya Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin 22'si (%34,4) 2. sınıf, 20'si (%31,3) 3. sınıf, 22'si (%34,4) 4. sınıf; Abant İzzet Baysal Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin ise 12'si (%32,4) 2. sınıf, 12'si (%32,4) 3. sınıf, 13'ü (%35,1) 4. sınıftır. Trakya Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin 21'i (%32,8) Güzel Sanatlar Lisesi mezunu, 43'ü (%67,2) diğer liselerden mezun; Abant İzzet Baysal Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin ise 19'u (%51,4) Güzel Sanatlar Lisesi mezunu, 18'i (%48,6) diğer liselerden mezundur. Trakya Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin 48'i (%75,0) yetenek sınavını kazanmadan önce resim kursu almış, 16'sı (%25,0) yetenek sınavını kazanmadan önce resim kursu almamıştır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin ise 31'i (%83,8) yetenek sınavını kazanmadan önce resim kursu almış, 6'sı (%16,2) yetenek sınavını kazanmadan önce resim kursu almamıştır. Trakya Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinden resim kursu alanların 20'si (%41,7) 1-2 ay aralığında, 14'ü (%29,2) 1 yıl, 14'ü (%29,2) 1 yıldan fazla; Abant İzzet Baysal Üniversitesi çalışma grubu

öğrencilerinden resim kursu alanların 15'i (%51,7) 1-2 ay aralığında, 8'i (%27,6) 1 yıl, 6'sı (%20,7) 1 yıldan fazla süre kurs almıştır. Trakya Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin 57'si (%89,1) ders dışında resim yapmakta, 7'i (%10,9) ders dışında resim yapmamaktadır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin ise 37'si (%100,0) ders dışında resim yapmakta, 0'ı (%0,0) ders dışında resim yapmamaktadır. Yani Abant İzzet Baysal Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin hepsi bir haftalık süreçte ders dışında resim yapmaktadır. Trakya Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin 25'i (%41,7) haftada 1-2 saat aralığında, 24'ü (%40,0) 3-5 saat aralığında, 9'u (%15,0) 6-10 saat aralığında, 2'si (%3,3) 11 ve daha fazla saat ders dışında resim yapmaktadır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi çalışma grubu öğrencilerinin ise 15'i (%40,5) haftada 1-2 saat aralığında, 17'si (%45,9) 3-5 saat aralığında, 5'u (%13,5) 6-10 saat aralığında, 0'ı (%0,0) 11 ve daha fazla saat ders dışında resim yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrenci hakkında bilgi toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve resimde mekân ile ilgili araştırmacı Aylin Beyoğlu tarafından hazırlanan "Resimde mekân ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu; cinsiyet, yaş, üniversite, sınıf, mezun olduğu lise, yetenek sınavını kazanmadan önce resim kursu alıp almadığı, resim kursu aldıysa ne kadar zaman aldığı, ders dışında resim yapıp yapmadığı, ders dışında resim yapıyorsa haftada kaç saat yaptığı gibi demografik özelliklerin yer aldığı dokuz sorudan oluşmaktadır.

Resimde mekân ölçeği ise, araştırmacı Aylin Beyoğlu tarafından geliştirilerek uzman görüşleriyle tamamlanmıştır. Resimde mekân ölçeğinin ilk altı sorusu resimde mekân ile ilgili genel bilgileri, yedinci sorudan itibaren ise Resim Anasanat Atölye derslerinde öğrencilerin çalıştığı resimlerine göre bireysel olarak cevaplayacağı soruları içermektedir. Resimde mekân ölçeği, her birinde evet ve hayır şıkkının yer aldığı zorunlu 31 sorudan oluşmaktadır. Resimde mekân ölçeği, 5 alan uzmanı ve 1 dil uzmanı olmak üzere 6 uzman kontrolünde revize edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle Trakya Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarından verilerin toplanabilmesine dair gerekli izinler alınmıştır. "Kişisel Bilgi Formu" ve "Resimde Mekân Ölçeği" Anasanat Atölye Resim dersinde öğretim elemanlarının uygun gördüğü bir ders saatinde uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim Anasanat Atölye öğrencileri ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim Anasanat Atölye öğrencileri; cinsiyet, yaş, üniversite, sınıf, mezun olduğu lise, yetenek sınavını kazanmadan önce resim kursu alıp almadığı, resim kursu aldıysa ne kadar zaman aldığı, ders dışında resim yapıp yapmadığı, ders dışında resim yapıyorsa haftada kaç saat yaptığı gibi demografik özellikler oluşturmaktadır. Araştırma verileri değerlendirilirken, veriler betimsel istatistik yoluyla incelenmiş, tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) yanı sıra niteliksel veriler karşılaştırılmıştır. Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgilerin maddeler arası içtutarlık güvenilirliğini saptamak için madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öğrencilerin Anasanat Atölye derslerinde yaptıkları resimlerindeki mekân ile ilgili maddeler arası içtutarlık güvenilirliği saptamak için madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Resimde Mekân Kavramı İle İlgili Genel Bilgi ve öğrencilerin

Anasanat Atölye derslerinde yaptıkları resimlerdeki mekân ile ilgili için Ayırtetme Gücü t-Testi sonuçları karşılaştırılmıştır. Çarpıklık ve basıklık bakımından normallik sınaması gösterilmiştir. Betimsel istatistikler ve t-Testi istatistikleri sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, resimde mekân kavramı ile ilgili madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Resimde Mekân Kavramı İle İlgili Genel Bilgi ve öğrencilerin Anasanat Atölye derslerinde yaptıkları resimlerdeki mekân ile ilgili ayırt etme gücü t-Testi sonuçları karşılaştırılmıştır. Çarpıklık ve basıklık bakımından normallik sınaması gösterilmiştir. Betimsel istatistikler ve t-Testi istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 1

Resimde Mekân Kavramı ile İlgili Genel Bilgi için Boyutlararası İçtutarlık Analizi

soru	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
s1	0,692	97	p<.01	0,576	97	p<.01
s2	0,620	99	p<.01	0,473	99	p<.01
s3	0,640	99	p<.01	0,391	99	p<.01
s4	0,641	99	p<.01	0,476	99	p<.01
s5	0,549	99	p<.01	0,388	99	p<.01
s6	0,665	97	p<.01	0,315	97	p<.01
	rulon			cronbach		
	0,673			0,678		

Tablo 1’de görüldüğü gibi, resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgilerin maddeler arası içtutarlık güvenilirliğini saptamak için madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde ortalamalarının boyut ortalamasıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanan Rulon=0.673, Croanbach a=0.678 olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre tüm maddelerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi ölçeği toplamı ile pozitif yönde ve içtutarlık gösterdiği görülmüştür.

Tablo 2

Resimde Mekân İçin Boyutlararası İçtutarlık Analizi

soru	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	rit	sd	p	rir	sd	p
s7	0,382	98	p<.01	0,315	98	p<.01
s8	0,533	99	p<.01	0,465	99	p<.01
s9	0,604	99	p<.01	0,534	99	p<.01
s10	0,317	99	p<.01	0,252	99	p<.05
s11	0,404	99	p<.01	0,317	99	p<.01
s12	0,637	99	p<.01	0,571	99	p<.01
s13	0,368	97	p<.01	0,275	97	p<.01
s14	0,476	99	p<.01	0,392	99	p<.01
s15	0,462	99	p<.01	0,376	99	p<.01
s16	0,319	99	p<.01	0,237	99	p<.05
s17	0,322	98	p<.01	0,231	98	p<.05
s18	0,342	99	p<.01	0,263	99	p<.01
s19	0,504	98	p<.01	0,423	98	p<.01
s20	0,358	99	p<.01	0,272	99	p<.01
s21	0,548	99	p<.01	0,472	99	p<.01
s22	0,445	99	p<.01	0,367	99	p<.01
s23	0,422	98	p<.01	0,339	98	p<.01
s24	0,398	99	p<.01	0,306	99	p<.01
s25	0,364	99	p<.01	0,272	99	p<.01
s26	0,387	98	p<.01	0,306	98	p<.01
s27	0,258	99	p<.01	0,174	99	*
s28	0,562	98	p<.01	0,490	98	p<.01
s29	0,318	99	p<.01	0,238	99	p<.05
s30	0,465	98	p<.01	0,384	98	p<.01
s31	0,352	99	p<.01	0,258	99	p<.01
	rulon			cronbach		
	0,765			0,809		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin Anasanat Atölye derslerinde yaptıkları resimlerindeki mekân ile ilgili maddeler arası içtutarlık güvenilirliği saptamak için madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde ortalamalarının boyut ortalamasıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanan Rulon=0.765, Croanbach a=0.809 olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre tüm maddelerin Resimde Mekân ölçeği toplamı ile pozitif yönde ve içtutarlık gösterdiği görülmüştür.

Tablo 3

Resimde Mekân Kavramı İle İlgili Genel Bilgi İçin Ayırtetme Gücü t-Testi Sonuçları

soru	n	Üst Çeyreklik		Alt Çeyreklik		Karşılaştırma				
		\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	
s1	27	1,000	0,000	25	0,800	0,408	2,400	50	p<.01	0,007
s2	27	1,000	0,000	27	0,778	0,424	2,675	52	p<.01	0,004
s3	27	1,000	0,000	27	0,519	0,509	4,822	52	p<.01	0,000
s4	27	1,000	0,000	27	0,741	0,447	2,960	52	p<.01	0,002
s5	27	1,000	0,000	27	0,815	0,396	2,385	52	p<.05	0,009
s6	27	1,000	0,000	26	0,077	0,272	16,984	51	p<.01	0,000

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi için yüksek düzeyde bilgiye sahip kişiler ile düşük düzeyde bilgiye sahip kişileri ayırt etme gücünü

saptamak için üst çeyreklikteki kişiler ile alt çeyreklikteki kişiler arasında fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik t-Testi kullanılmıştır. Maddelerin ölçek toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t-Testi sonuçlarına göre tüm maddelerin ölçeğin toplamına göre yüksek ve düşük bilgi düzeyindeki düzeyindeki kişileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür.

Tablo 4
Resimde Mekân İçin Ayırtetme Gücü t-Testi Sonuçları

soru	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	t	sd	p	
s7	27	0,963	0,192	27	0,630	0,492	3,217	52	p<.01	0,001
s8	27	0,963	0,192	27	0,370	0,492	5,719	52	p<.01	0,000
s9	27	0,926	0,267	27	0,185	0,396	7,912	52	p<.01	0,000
s10	27	0,889	0,320	27	0,667	0,480	1,963	52	p<.05	0,025
s11	27	0,963	0,192	27	0,444	0,506	4,881	52	p<.01	0,000
s12	27	0,963	0,192	27	0,111	0,320	11,625	52	p<.01	0,000
s13	27	0,741	0,447	26	0,192	0,402	4,613	51	p<.01	0,000
s14	27	0,815	0,396	27	0,222	0,424	5,211	52	p<.01	0,000
s15	27	0,815	0,396	27	0,185	0,396	5,735	52	p<.01	0,000
s16	27	0,926	0,267	27	0,593	0,501	2,996	52	p<.01	0,002
s17	27	0,889	0,320	27	0,444	0,506	3,782	52	p<.01	0,000
s18	27	0,926	0,267	27	0,556	0,506	3,299	52	p<.01	0,001
s19	27	0,926	0,267	27	0,259	0,447	6,534	52	p<.01	0,000
s20	27	0,889	0,320	27	0,481	0,509	3,454	52	p<.01	0,000
s21	27	0,815	0,396	27	0,148	0,362	6,337	52	p<.01	0,000
s22	27	0,963	0,192	27	0,444	0,506	4,881	52	p<.01	0,000
s23	27	0,667	0,480	27	0,111	0,320	4,907	52	p<.01	0,000
s24	27	0,815	0,396	27	0,370	0,492	3,588	52	p<.01	0,000
s25	27	0,778	0,424	27	0,370	0,492	3,199	52	p<.01	0,001
s26	26	0,885	0,326	27	0,556	0,506	2,770	51	p<.01	0,004
s27	27	0,370	0,492	27	0,148	0,362	1,855	52	p<.05	0,032
s28	26	0,962	0,196	27	0,259	0,447	7,318	51	p<.01	0,000
s29	27	0,852	0,362	27	0,519	0,509	2,721	52	p<.01	0,004
s30	27	0,593	0,501	26	0,077	0,272	4,595	51	p<.01	0,000
s31	27	0,741	0,447	27	0,296	0,465	3,514	52	p<.01	0,000

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin Anasanat Atölye derslerinde yaptıkları resimlerindeki mekân ile ilgili olumlu tutuma sahip kişiler ile olumsuz tutuma sahip kişileri ayırt etme gücünü saptamak için üst çeyreklikteki kişiler ile alt çeyreklikteki kişiler arasında fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik t-Testi kullanılmıştır. Maddelerin ölçek toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t-Testi sonuçlarına göre tüm maddelerin ölçeğin toplamına göre olumlu ve olumsuz tutuma sahip kişileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür.

Tablo 5

Çarpıklık ve Basıklık Bakımından Normallik Sınaması

	n	\bar{x}	ss	Skewness (Çarpıklık)		Kurtosis (Basıklık)	
				Katsayı	-0,399	Katsayı	Std.Hata
Toplam Yaşam Kalitesi	101	0,857	0,197	-2,288	0,240	6,878	0,476
Toplam Yaşam Kalitesi	101	0,605	0,197	-0,192	0,240	-0,625	0,476

Tablo 5'te görüldüğü gibi, araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6

Resimde Mekân Kavramı İle İlgili Genel Bilgi İçin Betimsel İstatistikler

soru	n	\bar{x}	ss
Mekân kavramının tanımını biliyorum.	99	0,949	0,220
Mekân kavramını oluşturan elemanları biliyorum.	101	0,941	0,238
Mekân kavramını etkileyen faktörleri biliyorum.	101	0,832	0,376
Sanat eserlerindeki mekânları kolay algılayabiliyorum.	101	0,921	0,271
Sanat eserlerindeki mekânı diğer öğelerden ayırt edebiliyorum.	101	0,941	0,238
Sanatçıların eserlerindeki mekânları sanat akımlarına göre ayırt edebiliyorum.	99	0,556	0,499
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	101	0,857	0,197

Tablo 6'da görüldüğü gibi, resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi için betimsel istatistikler sunulmuştur. Öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi için tutumları içinde en yüksek düzeyde (olumlu) olanları mekân kavramının tanımını biliyorum (=0,949), mekân kavramını oluşturan elemanları biliyorum (=0,941), sanat eserlerindeki mekânı diğer öğelerden ayırt edebiliyorum (=0,941) ve sanat eserlerindeki mekânları kolay algılayabiliyorum (=0,921), en düşük düzeyde (olumsuz) olanı sanatçıların eserlerindeki mekânları sanat akımlarına göre ayırt edebiliyorum (=0,556) boyutlarıdır.

Öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi için tutumları içinde en homojen tutumda olanları mekân kavramının tanımını biliyorum (ss=0,220), mekân kavramını oluşturan elemanları biliyorum (ss=0,238) ve sanat eserlerindeki mekânı diğer öğelerden ayırt edebiliyorum (ss=0,238), en heterojen olanı ise sanatçıların eserlerindeki mekânları sanat akımlarına göre ayırt edebiliyorum (ss=0,499) boyutlarıdır.

Tablo 7
Resimde Mekân Tutumu İçin Betimsel İstatistikler

soru	n	\bar{x}	ss
Mekânı kurgulayarak oluşturuyorum.	100	0,840	0,368
Mekânı önemsiyorum.	101	0,743	0,439
Mekânı oluştururken sorun yaşıyorum.	101	0,594	0,494
Mekânı sadece boşluk olarak kullanıyorum.	101	0,861	0,347
Mekânı oluştururken sıkıntı yaşıyorum.	101	0,653	0,478
Mekân oluşturmayı seviyorum.	101	0,594	0,494
Mekânı oluşturmak çok zamanımı alıyor.	99	0,485	0,502
Mekânı özen göstermeden hızlıca yapıyorum.	101	0,594	0,494
Mekânı çok düşünerek yapıyorum.	101	0,515	0,502
Mekân oluşturmak istiyorum.	101	0,762	0,428
Mekânı figür ile oluşturmayı seviyorum.	100	0,650	0,479
Mekânı nesnelere ile oluşturmayı seviyorum.	101	0,772	0,421
İç mekân oluşturmayı seviyorum.	100	0,590	0,494
Dış mekân oluşturmayı seviyorum.	101	0,693	0,464
İç ve dış mekânı birlikte oluşturmayı seviyorum.	101	0,406	0,494
Gerçek mekânlar yapmayı seviyorum.	101	0,723	0,450
Mimari mekânlar çalışmayı seviyorum.	100	0,320	0,469
Kent görünümünü çalışmayı seviyorum.	101	0,495	0,502
Köy görünümünü çalışmayı seviyorum.	101	0,594	0,494
Sokak görünümünü çalışmayı seviyorum.	100	0,730	0,446
Mekânı ders öncesinde ya da sonrasında bilgisayar programında tasarlamayı seviyorum.	101	0,238	0,428
Yaptığım mekânları beğeniyorum.	100	0,660	0,476
Mekânı modellerle ilişkilendirerek kullanıyorum.	101	0,772	0,421
Atölye dersinde mekân kavramı ile ilgili verilen bilgiyi yeterli görüyorum.	100	0,330	0,473
Atölye dersinde mekân kavramı ile ilgili verilen bilgiyi örneklerle pekiştirebiliyorum.	101	0,515	0,502
resimde mekân	101	0,605	0,197

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân tutumu ile ilgili betimsel istatistikler sunulmuştur. Öğrencilerin resimde mekân tutumları içinde en yüksek düzeyde (olumlu) olanları mekânı sadece boşluk olarak kullanıyorum (=0,861), mekânı kurgulayarak oluşturuyorum (=0,840), mekânı nesnelere ile oluşturmayı seviyorum (=0,772), ve mekânı modellerle ilişkilendirerek kullanıyorum (=0,772), mekân oluşturmak istiyorum (=0,762), mekânı önemsiyorum (=0,743), sokak görünümünü çalışmayı seviyorum (

=0,730) ve gerçek mekânlar yapmayı seviyorum (=0,723) en düşük düzeyde (olumsuz) olanları ise; mekânı ders öncesinde ya da sonrasında bilgisayar programında tasarlamayı seviyorum (=0,238), mimari mekânlar çalışmayı seviyorum (=0,320), atölye dersinde mekân kavramı ile ilgili verilen bilgiyi yeterli görüyorum (=0,330), iç ve dış mekânı birlikte oluşturmayı seviyorum (=0,406), mekânı oluşturmak çok zamanımı alıyor (=0,485), kent görünümünü çalışmayı seviyorum (=0,495) boyutlarıdır.

Öğrencilerin resimde mekân tutumları içinde en homojen tutumda olanları Mekânı sadece boşluk olarak kullanıyorum (ss=0,347) ve mekânı kurgulayarak oluşturuyorum (ss=0,368), en heterojen olanları ise; mekânı oluşturmak çok zamanımı alıyor (ss=0,502), mekânı çok düşünerek yapıyorum (ss=0,502), kent görünümünü çalışmayı seviyorum (ss=0,502), atölye dersinde mekân kavramı ile ilgili verilen bilgiyi örneklerle pekiştirebiliyorum (ss=0,502), mekânı oluştururken sorun yaşıyorum (ss=0,494), mekân oluşturmayı seviyorum (ss=0,494), mekânı özen göstermeden hızlıca yapıyorum (ss=0,494), iç mekân oluşturmayı seviyorum (ss=0,494), iç ve dış mekânı birlikte oluşturmayı seviyorum (ss=0,494), köy görünümünü çalışmayı seviyorum (ss=0,494) boyutlarıdır.

Tablo 8

Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Resimde Mekân Değişkeni İçin t-Testi İstatistikleri

		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	Kız	80	0,878	0,160	2,108	99	0,038
	Erkek	21	0,778	0,290			
resimde mekân	Kız	80	0,582	0,186	-2,336	99	0,021
	Erkek	21	0,692	0,215			

Tablo 8'de görüldüğü gibi, Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri (t=2,108 sd=99 p=0,038) ve resimlerinde mekân tutumları (t=-2,336 sd=99 p=0,021) onların cinsiyetine göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin (=0,878) resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri erkek öğrencilere (=0,778) göre daha yüksektir. Kız öğrencilerin (=0,582) resimlerinde mekân tutumları erkek öğrencilere (=0,692) göre daha düşüktür.

Tablo 9

Öğrencinin okumakta olduğu üniversite Değişkenine Göre Resimde Mekân Değişkeni İçin t-Testi İstatistikleri

		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	Trakya Üniversitesi	64	0,876	0,189	1,271	99	0,207
	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	37	0,824	0,208			
resimde mekân	Trakya Üniversitesi	64	0,574	0,195	-2,136	99	0,035
	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	37	0,659	0,190			

Tablo 9'da görüldüğü gibi, Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri (t=1,271 sd=99 p=0,207) onların okumakta olduğu üniversite değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân tutumları (t=-2,136 sd=99 p=0,035) onların okumakta olduğu üniversite değişkenine göre farklılık göstermektedir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin (=0,659) resimlerinde mekân tutumları Trakya Üniversitesi öğrencilerine (=0,574) göre daha olumludur.

Tablo 10

Öğrencinin Mezun Olduğu Lise Değişkenine Göre Resimde Mekân Değişkeni İçin t-Testi İstatistikleri

		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	Güzel Sanatlar Lisesi	40	0,899	0,125	1,766	99	0,080
	Diğer liseler	61	0,829	0,229			
resimde mekân	Güzel Sanatlar Lisesi	40	0,640	0,181	1,448	99	0,151
	Diğer liseler	61	0,582	0,204			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri ($t=1,766$ $sd=99$ $p=0,080$) ve resimlerinde mekân tutumları ($t=-1,448$ $sd=99$ $p=0,151$) onların mezun olduğu lise değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 11

Öğrencinin Yetenek Sınavını Kazanmadan Önce Resim Kursu Alıp Almadığı Değişkenine Göre Resimde Mekân Değişkeni İçin t-Testi İstatistikleri

		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	Evet	79	0,853	0,192	-0,343	99	0,733
	Hayır	22	0,870	0,218			
resimde mekân	Evet	79	0,607	0,206	0,166	99	0,868
	Hayır	22	0,599	0,162			

Tablo 11'de görüldüğü gibi, Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri ($t=-0,343$ $sd=99$ $p=0,733$) ve resimde mekân tutumları ($t=-0,166$ $sd=99$ $p=0,868$) onların yetenek sınavını kazanmadan önce resim kursu alıp almadığı değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 12

Öğrencinin Ders Dışında Resim Yapıp Yapmadığı Değişkenine Göre Resimde Mekân Değişkeni İçin t-Testi İstatistikleri

		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	Evet	94	0,852	0,202	-0,999	99	0,320
	Hayır	7	0,929	0,089			
resimde mekân	Evet	94	0,615	0,185	1,933	99	0,056
	Hayır	7	0,469	0,297			

Tablo 12'de görüldüğü gibi, Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri ($t=-0,999$ $sd=99$ $p=0,320$) ve resimde mekân tutumları ($t=-1,933$ $sd=99$ $p=0,056$) onların ders dışında resim yapıp yapmadığı değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 13

Yaşam Kalitesi İçin Varyansların Homojenliği Testi

	Levene Statistic	sd1	sd2	p
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	0,215	2	98	0,807
resimde mekân	1,160	2	98	0,318

Tablo 13'te görüldüğü gibi, Resimde mekân bilgi ve tutumları için varyansların homojenliğini test etmek için Levene istatistiği uygulanmış ve homojen olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ilgili karşılaştırma istatistiklerinde parametrik teknikler kullanılmıştır.

Tablo 14

Öğrencinin Yaşı Değişkenine Göre Resimde Mekân İçin ANOVA Testi Betimsel İstatistikleri

		n	\bar{x}	ss
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	19 ve daha küçük	13	0,872	0,139
	20-21	57	0,872	0,159
	22-24	24	0,847	0,245
	25 ve üstü	7	0,738	0,345
	Total	101	0,857	0,197
resimde mekân	19 ve daha küçük	13	0,647	0,224
	20-21	57	0,595	0,184
	22-24	24	0,582	0,221
	25 ve üstü	7	0,689	0,159
	Total	101	0,605	0,197

Tablo 14'te görüldüğü gibi, öğrencinin yaşı değişkenine göre resimde mekân için betimsel istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğrencinin Yaşı Değişkenine Göre Resimde Mekân İçin ANOVA İstatistikleri

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	Gruplar arası	0,117	3	0,039	1,011	0,391
	Gruplar içi	3,751	97	0,039		
	Toplam	3,868	100			
resimde mekân	Gruplar arası	0,090	3	0,030	0,775	0,510
	Gruplar içi	3,772	97	0,039		
	Toplam	3,862	100			

Tablo 15'te görüldüğü gibi, öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri ($F=1,011$ $sd=3-97$ $p=0,391$) ve resimlerinde mekân tutumları ($F=0,775$ $sd=3-97$ $p=0,510$) onların yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 16

Öğrencinin Sınıfı Değişkenine Göre Resimde Mekân İçin ANOVA Testi Betimsel İstatistikleri

		n	\bar{x}	ss
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	2.sınıf	34	0,823	0,228
	3.sınıf	32	0,878	0,150
	4.sınıf	35	0,871	0,202
	Total	101	0,857	0,197
resimde mekân	2.sınıf	34	0,581	0,209
	3.sınıf	32	0,638	0,178
	4.sınıf	35	0,599	0,202
	Total	101	0,605	0,197

Tablo 16'da görüldüğü gibi, öğrencinin sınıfı değişkenine göre resimde mekân için betimsel istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 17
Öğrencinin Sınıfı Değişkenine Göre Resimde Mekân İçin ANOVA İstatistikleri

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	Gruplar arası	0,061	2	0,031	0,788	0,458
	Gruplar içi	3,807	98	0,039		
	Toplam	3,868	100			
resimde mekân	Gruplar arası	0,056	2	0,028	0,716	0,491
	Gruplar içi	3,807	98	0,039		
	Toplam	3,862	100			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri (F=0,788 sd=2-98 p=0,458) ve resimlerinde mekân tutumları (F=0,716 sd=2-98 p=0,491) onların sınıfı değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 18
Öğrencinin Ne Kadar Zamandır Resim Kursu Aldığı Değişkenine Göre Resimde Mekân İçin ANOVA Testi Betimsel İstatistikleri

		n	\bar{x}	ss
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	1-2 ay	35	0,862	0,216
	1 yıl	22	0,890	0,124
	1 yıldan fazla	20	0,800	0,207
	Total	77	0,854	0,192
resimde mekân	1-2 ay	35	0,640	0,229
	1 yıl	22	0,580	0,170
	1 yıldan fazla	20	0,561	0,200
	Total	77	0,602	0,207

Tablo 18’de görüldüğü gibi, öğrencinin ne kadar zamandır resim kursu aldığı değişkenine göre resimde mekân için betimsel istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 19
Öğrencinin Ne Kadar Zamandır Resim Kursu Aldığı Değişkenine Göre Resimde Mekân İçin ANOVA İstatistikleri

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	Gruplar arası	0,089	2	,045	1,215	0,303
	Gruplar içi	2,718	74	,037		
	Toplam	2,808	76			
resimde mekân	Gruplar arası	0,096	2	,048	1,129	0,329
	Gruplar içi	3,151	74	,043		
	Toplam	3,247	76			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri (F=1,215 sd=2-98 p=0,303) ve resimlerinde mekân tutumları (F=1,129 sd=2-98 p=0,329) onların ne kadar zamandır resim kursu aldığı değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 20

Öğrencinin Ders Dışında Haftada Kaç Saat Resim Yaptığı Değişkenine Göre Resimde Mekân İçin ANOVA Testi Betimsel İstatistikleri

		n	\bar{x}	ss
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	1-2 saat	40	0,852	0,166
	3-5 saat	41	0,833	0,247
	6-10 saat	14	0,893	0,124
	11 ve fazla saat	2	1,000	0,000
	Total	97	0,853	0,199
resimde mekân	1-2 saat	40	0,598	0,204
	3-5 saat	41	0,618	0,176
	6-10 saat	14	0,629	0,194
	11 ve fazla saat	2	0,500	0,085
	Total	97	0,609	0,188

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğrencinin ders dışında haftada kaç saat resim yaptığı değişkenine göre resimde mekân için betimsel istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğrencinin Ders Dışında Haftada Kaç Saat Resim Yaptığı Değişkenine Göre Resimde Mekân İçin ANOVA İstatistikleri

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgi	Gruplar arası	,083	3	,028	0,689	,561
	Gruplar içi	3,722	93	,040		
	Toplam	3,805	96			
resimde mekân	Gruplar arası	0,037	3	,012	0,343	,794
	Gruplar içi	3,370	93	,036		
	Toplam	3,407	96			

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri (F=0,689 sd=3-93 p=0,561) ve resimlerinde mekân tutumları (F=0,343 sd=3-93 p=0,794) onların Ders dışında haftada kaç saat resim yaptığı değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, Resim Anasanat Atölye öğrencilerinin büyük çoğunluğunun mekân kavramının tanımını, mekân kavramını oluşturan elemanları biliyor oldukları ve sanat eserlerindeki mekânı diğer öğelerden ayırt edebiliyor oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sanatçıların eserlerindeki mekânları sanat akımlarına göre ayırt ederken neredeyse yarısının bu bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Resim Anasanat Atölye derslerinde eser incelemede resimlerdeki mekânı, sanatçıların eserlerindeki mekânları sanat akımlarına göre ayırt edebilmelerini sağlamak için bir ihtiyaç olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Çıkan bu sonuç; sadece Resim Anasanat Atölye dersinde değil Sanat Tarihi, Yapıt Çözümleme, Batı Sanatı, Türk Sanatı gibi teorik derslerde öğrenilmesi beklenen bilgilerin özümsememediğini ya da kalıcı olmadığını ve Resim Anasanat Atölye derslerine bu bilgilerin yansıtılmadığını göstermektedir. Öğrencilerin bu ayrımın yapılabilmesi için dersin teorik saatleri içerisinde farklı sanat akımlarındaki sanatçıların eserlerinin mekân kavramı açısından incelenmesinin bu sorunun çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Resimde mekân kavramında

öğrencilerin karşı karşıya kaldığı tespit edilen bu sorunun çözümünde gelişmiş ülkelerin sanat eğitimi programlarından da faydalanılabilir. Per Dabancalı'ya (2015) göre, "görsel sanat eğitiminde karşılaşılan sorunlar karşısında eğitimcilerin geniş bir bakış açısına sahip olması, çok yönlü ve alternatif çözüm yolları üretmeye açık olmalarını sağlamak amacıyla gelişmiş ülkelerin sanat eğitimi programlarını incelemenin faydalı olacaktır" (s. 140). Ayrıca bu programları incelemek Anasanat Atölye Resim dersinde öğrencilerin "mekân kavramı ile ilgili verilen bilgiyi yeterli görmedikleri tespitine" de katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin Resim Anasanat Atölye derslerinde resimlerini oluştururken büyük çoğunluğunun mekânı kurgulayarak oluşturduğu ve mekânı sadece boşluk olarak kullandığı belirlenmiştir. Mekân, sadece boşluk olarak algılandığı için, kavramın yeterince özümsemediği ve öğrencilerin resmin diğer plastik öğeleriyle bağı kuramadığı düşünülmektedir. Beyhan'a (2007) göre, kütlelerin kapladıkları yer, yani sahip oldukları uzam ile kendi mekânlarını yaratmakta, birden fazla nesne arasındaki konum, oran, açık-koyu ve renk ilişkileri, sınırsız bir boşluğun uzayda mekân olgusunu kavramamıza olanak verecektir (s. 85).

Araştırmada, bazı öğrencilerin derste mekânı nesnelere ile oluşturmayı seviyorken, bazılarının modelle ilişkilendirerek kullanmayı sevdiikleri, mekân oluşturmak istedikleri ve yarısından fazlasının mekânı önemseydiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun mekânı ders öncesinde ya da sonrasında bilgisayar programında tasarlamayı sevmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin neredeyse genelinin iç ve dış mekânı birlikte oluşturmayı sevmedikleri bu yüzden tercih etmedikleri saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun mimari mekânlar çalışmayı ve neredeyse yarısının ise kent görünümünü çalışmayı sevmeyişi tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra çoğunluğunun sokak görünümü çalışmayı, neredeyse yarısının ise köy görünümü çalışmayı tercih ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin neredeyse yarısının mekân oluşturmasının çok zamanını aldığı belirlenmiş, bunun da ders saati açısından bir kayıp olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda; Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri ve resimde mekân tutumları onların cinsiyetine göre farklılık göstermiş, kız öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri onların okumakta olduğu üniversite değişkenine göre farklılık göstermemiş, fakat Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân tutumları onların okumakta olduğu üniversite değişkenine göre farklılık göstermiştir. Ayrıca, Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin resimde mekân tutumları Trakya Üniversitesi öğrencilerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerinin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri ve resimlerinde mekân tutumları onların mezun olduğu lise değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olarak gelen öğrenci ile diğer liselerden gelen öğrencilerin mekân ile ilgili genel bilgileri ve tutumları arasında fark bulunamamıştır. Anasanat Atölye dersi resim öğrencilerinin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri ve resimlerinde mekân tutumları onların yetenek sınavını kazanmadan önce resim kursu alıp almadığı değişkenine ve onların ders dışında resim yapıp yapmadığı değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri ve resimlerinde mekân tutumları onların yaşlarına göre ve sınıf değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu sonuçta öğrencilerin mekân kavramı ile ilgili genel bilgi ve tutumlarında bir ilerleme olmadığını göstermekte, ders içeriğinde konu ilgili bir sorun olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin resimde mekân kavramı ile ilgili genel bilgileri ve resimlerinde mekân tutumları onların ne kadar zamandır resim kursu aldığı değişkenine göre ve onların ders dışında haftada kaç saat resim yaptığı değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırma da elde edilen bulgular ve sonuçlara bağlı olarak öneriler şu şekildedir:

1.Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarında öğrencilerin Anasanat Atölye çalışmalarını yapabilecekleri farklı eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Farklı bir ortamdaki farklı bir bakış açısı resimlerindeki mekân olgusunun gelişimine katkı sağlayabilir.

2.Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarında seçmeli olarak mekân dersinin açılmasının öğrencilerin farklı sanat akımlarındaki sanatçıların eserlerindeki mekânları ayırt edebilmeleri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

3.Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin neredeyse yarısının mekânı oluşturmasının çok zamanını aldığı belirlenmiştir. Bunun da ders saati açısından bir kayıp olduğu düşünülerek mekânı oluştururken zamanı iyi değerlendirebilmeleri için öneriler geliştirilebilir.

4.Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim öğrencilerinin resimde mekân tutumlarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

5.Resimde mekân konusundaki problemlere bağlı olarak öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

6.Resimde mekân konusu ile ilgili deneysel çalışmalar yapılarak öğrencilerin bu konu ile ilgili resimleri incelenebilir.

7.Resim Anasanat Atölye derslerinde, çalışmanın uygulama kısmına geçilmeden önce, dersin teorik kısmında, öğrenci tarafından konu kurgulanırken, mekân hakkında bilgiler sanat tarihindeki önemli sanatçıların eserlerinde mekânı nasıl ele aldıkları işlenerek ve daha sonraki aşamada öğrencilerin uygulamaya geçmeleri, mekân kavramını daha iyi algılamaları yönünden faydalı olabilir.

8.Resim Anasanat Atölye öğrencilerinin, resmin plastik öğelerini kavramaları için (özellikle mekân kavramı), sanat tarihçi ve sanat eğitimcileriyle beraber, müze ve resim galerisindeki eserleri birebir çözümlemeleri faydalı olacağı düşünülmektedir.

9.Resim Anasanat Atölye öğrencilerinin atölyelere geçmeden önce, daha fazla saat sanat tarihi, yapıt çözümleme, sanat sosyolojisi, sanat felsefesi, estetik gibi dersleri almaları, eserlerini oluştururken fikir ve uygulama aşamalarında daha nitelikli çalışmalar üretmelerine faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

AKST Bilgi Kataloğu (2016a). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, AKST Bilgi Kataloğu*, <http://bologna.ibu.edu.tr/Catalog.aspx?lang=trTR&opID=341&pmID=3872&oID=21&s=6&tak=14> (Erişim Tarihi: 2016, 23 Eylül).

AKST Bilgi Kataloğu (2016b). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, AKST Bilgi Kataloğu*, <http://bologna.ibu.edu.tr/CourseDetail.aspx?lang=trTR&opID=341&pmID=3872&mid=187615&DersID=18304&dersKodu=113002372011> (Erişim Tarihi: 2016, 23 Eylül).

Beyhan, C. (2007). *Mekân Kurgusu ve 20 yy Resim Sanatında Yansımaları*. (Sanatta Yeterlik Eser Metni). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.

Gür, Ş., Ö. (1996). *Mekân örgütlenmesi*. Trabzon: Gür Yayıncılık.

Hausman, J. J. (1985). Training of Teachers. *The International Encyclopedia of Education Editors, in chief Torsten Husen T.Neville Postlethwaite* (s.301-304). US: Pengamen Pres.

Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.

- Karasu, F. (2006). *Resimde Çıplak Gövdeyi Algılama Bağlamı Olarak Mekân*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kırıçoğlu, O., T. (2005). *Sanatta eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztuna, H., Y. (2007). *Görsel İletişimde Temel Tasarım*, İstanbul: Tibyan Yayıncılık.
- Per Dabancalı, M. (2015). A Comparative analysis of the colour subject between Canada Saskatchewan State and Visual Arts Education Curriculum in Turkey, journal of education and training studies, *Published by Redfame Publishing*, 3(6), (pp. 140-150).URL: <http://jets.redfame.com> doi:10.11114/jets.v3i6.991
- Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı (2016). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri*, <http://bys.trakya.edu.tr/file/open/74322990> (Erişim Tarihi: 2016, 27 Eylül).
- San, İ. (1987). Çocuğun ve gencin sanat eğitimi. *Milliyet Sanat Dergisi*, Sayı 162.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (2011). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü* (11 Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Uysal, M., A. (2009). *Sanatta Mekân Algısı (Mekânla Oynamak)*. (Sanatta Yeterlik Eseri Çalışması Raporu). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ülker, D. (2014). *Mekân Yanılsamasından Resim Yüzeyine Espas*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*.http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c (Erişim Tarihi: 2016, 23 Eylül).

SUMMARY

The study group comprises a total of 101 students from Education Faculty, Fine Arts Education Department, Painting-Handcraft Department, Painting Major Workshop Students of Trakya University in Edirne Province and Education Faculty, Fine Arts Education Department, Painting-Handcraft Department, Painting Major Workshop Students of Abant İzzet Baysal University in Bolu Province. The study aims to answer such questions relating to students in Faculties of Fine Arts, Fine Arts Education Department, Painting-Handcraft Major within the scope of the Painting class as “Do students have fundamental knowledge of location in painting? What are the issues they face with respect to location in painting? How do they create location in painting? Do they find the information imparted in Major Workshop classes on location in painting? How important do they consider location in their paintings?” as influenced by factors in Location in Painting Scale which constitute the fundamental issue of the study such as gender, class, university, high school graduated, previous painting class (if any) prior to achieving the aptitude test, how many years of painting classes taken (if any), painting outside the class (if any), how many hours of painting outside the class (if any). The study aims to find the influence of such factors and evaluates as per the aforesaid factors. The “Location in Painting Scale” and “Personal Information Form”, prepared for the subject of location in painting, have been used in the study. In this study, the opinions of students on the subject of location in painting have been examined and the factors in personal information form have been evaluated in comparison with the questions in the “Location in painting scale”.

The study has found that some students prefer to create the location in painting with objects, while others prefer to use it by associating with models, they want to create the location and more than half of the students considered location to be important. It has been found that the majority of students do not prefer to design the location on a computer before or after the painting class. It has been determined that the generality of students don't like to and do not prefer to create interior and exterior location together. It has been found that the majority of students do not enjoy working with architectural locations and almost half do not enjoy working with urban scenes. Additionally, it has been established that most of the students prefer to work with street scenes, and almost half prefer to work with village scenes. It has been found that more than half of the students take too long to create the location, which is considered a loss of class time.

The study has concluded that the Major Workshop class painting students' general knowledge of location in painting and their attitude towards location in painting varied according to their genders, where female students were found to have more general knowledge of location in painting compared to male students. Major Workshop class painting students' general knowledge of location in painting did not vary by the university where they study, while their attitudes varied according to their university. Furthermore, it has been found that students of Abant İzzet Baysal University had a more positive attitude towards location in painting compared to the students of Trakya University.

Students' general knowledge of location in painting and their attitude towards location in painting did not vary according to the high school they graduated. The general knowledge of location in painting and attitude towards location in painting in students of Major Workshop class did not vary according to any painting classes taken prior to the aptitude examination or painting outside the class. Students' general knowledge of location in painting and attitude towards location did not vary by their age or class. Students' general knowledge of and attitude towards location in painting did not vary according to how long they have been taking painting classes and how many hours of painting they do outside the class.

The following have been suggested in line with the findings and conclusions of the study:

Various training settings can be established for Painting-Handicraft Major students to conduct Major Workshop activities. Providing optional classes for location in Painting-Handicraft Departments may be advantageous for students to distinguish the use of location in the works of artists from various art movements. Activities may be carried out to increase the awareness painting students towards location in painting.

Ortaokullarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinin İşlenişi, Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri: Öğretmen Görüşleri

Şefika Şule ERÇETİN, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sefikasule@gmail.com

Aykut DURAK, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, aykdur78@gmail.com

Öz: Bu çalışmanın amacı ortaokullarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin nasıl işlendiğini irdelemek ve bu derste yaşanan problemleri belirlemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin 31 farklı ilinde ortaokullarda görev yapan 50 bilişim teknolojileri öğretmeninden 2015-2016 yılının güz döneminde veri toplanmıştır. Karma araştırma yöntemi ile desenlenen bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "demografik bilgi anketi" ve "bilişim teknolojileri dersi işlenişi anketi" ve "bilişim teknolojileri dersinin işleyişinde karşılaşılan engeller ve öneriler" adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok anlatma ile gösterip yaptırma yöntemlerini kullandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte dersin işlenmesinde birçok bileşenin yoksunluğunun yaşanması nedeniyle çeşitli engellerle karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: bilişim teknolojileri dersi, bilişim teknolojileri sınıfı, bilişim teknolojileri dersi işlenişi, K-12, öğretmenler.

Processing, Problems and Solution Suggestions of Information Technologies and Software Course in Middle Schools: Teacher Opinions

Abstract: It was determined that the purpose of this study was to examine how the Computing Technologies and Software course was taught in middle schools, and to identify the problems that existed in this course. For this purpose, the data was collected from 50 information technology teachers in secondary schools in 31 different provinces of Turkey during the fall semester of 2015-2016. The study was organized with mixed research method developed by the researchers to collect data "demographic questionnaire", "processing of information technologies in the course of the survey" and "semi-structured form of the obstacles and suggestions in the handling of the information technology course" were used. According to the results of the research, it is understood that teachers mostly use method of explaining and demonstration method. However, in the processing of the course, many obstacles have been encountered because of the lack of many components.

Key Words: Information technology course, information technology class, the processing of the information technology course, K-12, teachers.

1. GİRİŞ

Günümüzde teknoloji ve teknolojik araç-gereçler günlük hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu dönüşümle birlikte bilgi toplumu olarak ifade edilen (Erdoğan vd., 2010) günümüzde öğrenenlerden beklentilerde de değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Bu durumla ilgili olarak literatürde bilgi çağına yoğun emek gerektiren işlerden ziyade bireylerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgi üretmesini gerektirecek işlerin ön plana çıkacağı belirtilmiştir (Bernstein, 1995; Crow, 2006; Morrison, 2012). Bunu sağlamak içinde eğitimde köklü değişiklikler yapılması gerektiğini ifade edilebilir (Bernstein, 1995; Nam, & Smith-Jackson, 2007). Bunun en önemli nedenlerinden biri de üretilen bilgi miktarının çok kısa sürede birkaç kat artması ve bilginin hızlı bir değişim-dönüşüm geçirmesi olarak gösterilebilir (Crow, 2006; Seferoğlu, 2007). Böyle bir dönemde bireyin her şeyle ilgili bilgi sahibi olması yerine öğrenmeye açık olması (Durdukoca, & Arıbaş, 2011) ve bunu etkin bir biçimde kullanabilmesi (Akkoyunlu, & Kurbanoğlu, 2003; Akbiyık, & Seferoğlu, 2012) ön plana çıkmaktadır.

Bu dönemde bireylerden karşılaştığı problem durumlarına çözümler üretme sürecinde Bilişim Teknolojilerini etkin bir biçimde kullanması beklenmektedir (Doyle, 1994). Bu noktada bilgi toplumunun bireylerin bilişim teknolojileri okuryazarı olmalarını gerekli kıldığı söylenebilir (Dursun, & Çuhadar, 2009). Burada ifade edilen bilişim teknolojileri okuryazarlığının hangi becerileri içermesi gerektiğine ilişkin olarak çeşitli standartlar geliştirilmiştir. Bunlardan biri öğrenme öğretme ortamlarında teknoloji kullanımıyla ilgili olarak öğrenen ve öğretmenlerin sahip olmaları gereken becerilerin neler olması gerektiğiyle ilgili standartlar geliştiren ISTE (International Society for Technology in Education) kuruluşudur (ISTE, 2016). ISTE standartları incelendiğinde öğrenenlerin bilişim teknolojileri okuryazarlık düzeyleri sadece belirli araçları kullanma becerilerini içermektedir. ISTE standartlarına göre öğrenenler dijital vatandaş, bilgiyi yapılandıran, yenilikçi bir tasarımcı, bilgi işlemsel düşünmeye sahip, yaratıcı iletişimci, global işbirlikçi ve öğrenme öğretme sürecinde yetkili bir öğrenen olmasını içermektedir (ISTE, 2016). Bu ihtiyaçlara yönelik olarak ülkemizde öğrencilerin bilişim teknolojileri uygulamaları ile daha erken yaşlarda tanışmalarını ve gerekli yeterlilikleri edinmelerini sağlamak için ortaokul 5. ve 6. sınıflarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi zorunlu hale getirilmiştir. Ancak bazı okullarda 4+4+4 sisteminde okulların dönüşümü ve FATİH projesi uygulamaları sırasında Bilişim Teknolojileri sınıfları kaldırılmış ya da donanımsal olarak güncelliğini yitirmiştir. Bunun neticesinde birçok okulda zorunlu Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi imkânlardan yoksun işlenmektedir. Yaşanan bu yoksunlukların çeşitli problemlere yol açtığı söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmada Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin işlenişini ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin neler olduğunu belirlemek bu çalışmanın odağını oluşturmaktadır.

1.1. Türkiye’de Bilişim Teknolojileri Dersine İlişkin Mevcut Durum

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi 1998 yılında açılan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünden mezun öğretmenler tarafından okutulmaktadır. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin mevcut durumunu değerlendirirken öncelikle Bilişim Teknolojileri öğretmenlerine gereken önemin verilmesi ve okullarda bu öğretmenlerin potansiyellerinin etkin şekilde değerlendirilmesi gerekir. Bu durum var olan BT sınıflarının bütün derslerde etkin kullanımı ve özellikle Bilişim Teknolojileri dersinin geleceğine olumlu şekilde yön verecektir.

Ülkemizde 2007 yılından önce bilgisayar dersi olarak adlandırılan bilişim teknolojileri ve yazılım dersi Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün 08/05/2013 tarihli ve 886487 sayılı teklif yazısı üzerine İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi ortaokul kısmında 5. ve 6. sınıflarda

seçmeli ders statüsünden zorunlu ders statüsüne alınmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013).

Ancak bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin ders saati ve okutulduğu sınıflar üzerine birçok değişiklik yapılmıştır. 2006 yılında hazırlanan ve uygulanan öğretim programına göre bilişim teknolojileri dersinin haftalık ders saati birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar bir ders saati yapılmıştır. Basamaklı sisteme göre ders içeriği hazırlanmış ve öğrencilerin seviyesine göre basamak seçimi yapılmasına olanak tanınmıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 04.06.2007 tarih ve 111 sayılı kararıyla bilişim teknolojileri dersinin 4. ve 5. Sınıflarda 2007-2008 öğretim yılından itibaren haftalık ders saati 2 olmuştur (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2007). Fakat 20.07.2010 tarihinde alınan karar ile bilişim teknolojileri dersi ilkokuldan tamamen kaldırılmıştır. Bu tarihten sonra bilişim teknolojileri dersi sadece ortaokullarda haftada 1 saat seçmeli bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Ayrıca bu dersin notla değerlendirilmesi uygulanmasına son verilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010). Son duruma bakıldığında bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin ortaokulların 5 ve 6. sınıflarında haftada 2 saat olmak üzere zorunlu iken, 7 ve 8. sınıflarda da yine haftada 2 saat olmak üzere seçmeli dersler kapsamında olduğu görülmektedir.

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin saati ve seçmeli/zorunlu olma durumuyla ilgili birçok değişiklik yapılırken dersin içeriği ve işlenişine ilgili çalışmaların olmaması kritik bir noktadır. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin “oyun oynama dersi” gibi algılara dayandırılan zaman zaman uygulanan dersin saatini azaltma, seçmeli yapma ya da belli kademelerden kaldırma uygulamalarından hareketle bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin özüne yönelik çalışmalar yapılmadan bu tür uygulamaların gerçekleştirildiğini göstermektedir. Öte yandan alanyazında bilişim teknolojileri dersinin öğretimine ve hatta bilişim teknolojileri sınıfı olmayan okullarda bilişim teknolojisi ve yazılım derslerinin işlenişine dair araştırmaların olmaması dikkat çekicidir (Phelps, Hase, & Ellis, 2005; Erdoğan vd., 2010; Sert, 2010).

1.2. Bilişim Teknolojileri Dersinin İşlenişine Yönelik Yapılmış Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde bilişim teknolojileri ve yazılım dersi durumunun değişkenliğinin alanyazındaki çalışmaların içeriğine yansımadağı söylenebilir (Erdoğan vd., 2010). Ayrıca alanyazında bilişim teknolojisi derslerinin işlenişini konu alan çalışmaların azlığı dikkat çekicidir (Akbiyık, & Seferoğlu, 2012). Akbiyık ve Seferoğlu (2012) çalışmalarında bilişim teknolojileri dersinin farklı bölgelerde nasıl işlendiği ve etkililiğiyle ilgili durumu ortaya çıkarmak için bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre materyal olarak en çok ders kitabı kullanılmakta, yazılımların öğretiminde gösterip yaptırma ve yazılı yönergeler izlenmektedir. Ayrıca bilişim teknolojileri öğretmenleri dersin süresinin azlığından ötürü Milli Eğitim Bakanlığının öğretim programını tamamlamayadıklarını belirtmişlerdir.

Gerekçelerini net olarak bilmediğimiz çeşitli nedenlerden ötürü bu dersin işlenişinde olmazsa olmaz olan bilişim teknoloji laboratuvarlarının donanımsal olarak güncelliklerini kaybettikleri ya da sayısal olarak donanım problemleri yaşandığı görülmektedir. Bu durum bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin işlenişinin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olduğu söylenebilir. Bu ve bunun gibi bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin işlenişinde karşılaşılan zorluk ve problemlerin neler olduğuna yönelik olarak alan yazında çok az sayıda çalışma vardır (Akbiyık, & Seferoğlu, 2012). Öte yandan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının meslek içi karşılaştıkları sorunları ele alan ve öğretim programını inceleyen bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Altun, & Ateş, 2008; Dirisağlık, & Kabakçı, 2009; Gülcü, Aydın, & Aydın, 2013; Karal, Reisoğlu, & Günaydın, 2010; Seferoğlu, 2008; Tanrıöğen, & Özel, 2011).

Ancak yapılan çalışmalar bilişim teknolojileri dersiyle ilgili son durumu yansıtmadığı için içeriğinden bahsedilmemiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı FATİH projesi uygulamalarının yansımaları doğrultusunda ortaokul 5. ve 6. sınıflarda zorunlu olarak verilen bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin okullarda nasıl işlendiğini irdelemek ve bu derste yaşanan problemleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda MEB'e bağlı okullarda görev yapan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında alt problemler şu şekildedir:

1. Ortaokullarda bilişim teknolojileri dersinin öğretimi nasıl yapılmaktadır?
 - Dersinin işlenişinde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
 - Dersinin işlenişinde kullanılan araç ve gereçler nelerdir?
 - Dersinin işlenişinde kullanılan değerlendirme yöntemleri nelerdir?
2. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin karşılaştığı problemler nelerdir?
3. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin karşılaştığı problemlere çözüm önerileri nelerdir?
 - Öğrenme ortamından kaynaklanan problemlere çözüm önerileri nelerdir?
 - Öğretim programı kaynaklı problemlere çözüm önerileri nelerdir?
 - Bireysel mesleki yeterliliklerle ilgili problemlere çözüm önerileri nelerdir?
 - Okul yönetiminden kaynaklanan problemlere çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler günlük hayatımızın aşamasında hissedilmektedir. Hatta bu gelişmeler hayatımıza etkilerinin yanı sıra çağımızın “bilişim çağı” olarak nitelenmesine vesile olmuştur. Hayatımızın vazgeçilmez parçası haline gelen söz konusu bu değişimlere ayak uydurmak için bilişim teknolojilerini amacına uygun kullanabilme yetkinliğine sahip bireylerin yetiştirilmesi zorunluluk haline gelmiştir (Dirisağlık, & Kabakçı, 2009; Tanrıoğen, & Özel, 2011). Bu konuda en büyük katkısı ortaokullarda zorunlu olan bilişim teknolojileri dersinin yapacağı düşünülmektedir. Çünkü MEB tarafından bilişim teknolojileri dersi K-12'de zorunlu olarak sadece 5. ve 6. sınıflarda verilmektedir. Bu çalışma ortaokullarda bilişim teknolojileri dersinin işlenişine ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmalarda hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanılması karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlanır (Yıldırım, & Şimşek, 2005). Karma yaklaşımda nicel yöntem ile daha çok katılımcıya ulaşılrken, nitel yöntemlerle ele alınan konunun daha derinlemesine işlenmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca nitel araştırma, araştırma yapılan ortamın ve durumun doğal ve canlı sürecini bozmadan sürece dâhil olmayı sağlar (Yıldırım, & Şimşek, 2005). Karma yöntem sayesinde nicel yöntemle elde edilen sayısal veriler yorumlanır ve derinlemesine analiz edilebilir. Öte yandan karma yöntem veri ve araç çeşitlemesi gibi unsurları içererek geçerlik ve güvenilirlik için de araştırma açısından önemli fırsatlar sağlar.

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel boyutları içeren açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, FATİH projesi ile teknoloji ile zenginleştirilen okullarda bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dersin işleniş açısından uygulamalarını araştırmacı tarafından hazırlanan anket aracılığıyla taramayı amaçlayarak nicel yönetime; bu durumla ilgili faktörleri ve bu durumun bilişim teknolojileri öğretmenlerini nasıl etkilediğini açık uçlu görüşme sorularıyla belirlemek amacıyla nitel yönetime başvurulmuştur.

2.1. Çalışma Grubu

FATİH projesi okullarında bilişim teknolojileri 5. ve 6. sınıfların dersine giren 50 tane bilişim teknolojileri öğretmeninin görüşü alınmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara’da gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	19	38
	Erkek	31	62
Yaş	20-30	34	68
	31-40	16	32
Hizmet Süresi	1-5 yıl	26	52
	6-10 yıl	17	34
	11-15 yıl	7	14
Eğitim Durumu	Lisans	41	82
	Yüksek Lisans	7	14
	Doktora	2	4
Sosyo-ekonomik Durum	Alt	24	48
	Orta	23	46
	Yüksek	3	6

Çalışma grubuna ait demografik özellikler incelendiğinde ortaokullarda görev yapan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin %38’inin kadın %62’sinin erkek olduğu görülmektedir. Amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilen çalışma grubunun büyük bölümü (%68) 20-30 yaş aralığındadır. Katılımcıların %52’sinin mesleki kıdemi 1-5 yıl iken sadece %6’sı yüksek sosyoekonomik düzeyli bir bölgede çalışmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “demografik bilgi anketi” ve “bilişim teknolojileri dersi işleniş anketi” ve “bilişim teknolojileri dersinin işleyişinde karşılaşılan engeller ve öneriler” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bilişim teknolojileri öğretmenlerine bilişim teknolojileri dersi işleniş anketi ve kişisel bilgileri toplamak amacıyla demografik bilgi anketi kullanılmıştır.

Demografik bilgi anketinde çalışma grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 8 soru sorulmuştur. Bu ankette çalışma grubunun “cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim durumu ve görev yeri”yle ilgili maddeler yer almaktadır.

Bilişim Teknolojileri dersi işleniş anketinde ise bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bilişim teknolojileri dersinin işlenişine ilgili görüşlerini toplamak amacıyla toplam 40 maddeye yer verilmiştir. Bilişim teknolojileri dersi işleniş anketinde soru maddeleri (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla, 5-Her zaman) ve (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde beşli likert türünde derecelendirme yapılarak yanıtlanması istenmiştir.

“Bilişim teknolojileri dersinin işleyişinde karşılaşılan engeller ve öneriler” yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerin derse ilgili planları, beklentileri, gerçekleştirebilirler gerçekleştiremediği uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar ve çözümlerle ilgili 5 madde bulunmaktadır.

Veri toplama araçları geliştirilirken belirlenen konuyla ilgili alanyazın incelenerek aday maddeler belirlenmiştir. Maddeler belirlenirken Aykaç (2011) tarafından yapılan çalışmadan yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görev yapan bilişim

teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerine de başvurulmuştur. Anketin asıl uygulanma sürecinden önce 2 kişiyle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalardan elde edilen görüş ve öneriler ışığında sorulara eklemeler ve maddelerde bazı anlamsal/yapısal değişiklikler yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

5. ve 6. sınıfların bilişim teknolojileri dersine giren bilişim teknolojileri öğretmenlerine araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve görüşme formu uygulanmıştır. Veri toplama araçları doldurulmadan önce bir yönerge aracılığıyla çalışmayla ilgili gerekli bilgilendirme yapılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Bu araştırma kapsamında veri toplama araçları aracılığıyla toplanan nitel veriler Nvivo 11 programı ile araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacıların içerik analizi sonucu yapılan kodlamanın kodlarının eşleme oranı %90,102'dir. Kodlayıcı tutarlılığı ve ortaya konulan kod şemasının geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için kodların içerdiği anlam hakkında irdelenmiş ve %100 fikir birliği sağlanmıştır. Farklı fikirlerin ortaya çıktığı kodlamalarda ortak karar verilmiştir. Nicel verilerin analizlerinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamayı hesaplamak için SPSS 18 programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bulgular, araştırmanın alt problemlerinin sırasına göre sunulmuştur.

3.1. Ortaokullarda Yöntem/Teknikler, Araç/Gereçler, Değerlendirme Yöntemleri Açısından Bilişim Teknolojileri Dersinin Öğretimi

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin derslerinde hangi yöntem ve tekniklere ağırlık verdiğini belirlemek amacıyla ilgili veriler Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2

BT Dersinin İşlenişinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yöntem ve Teknikler		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıkça	Her zaman	Toplam
1. Anlatma	f	0	2	4	18	26	50
	%	0	4	8	36	52	100
2. Gösterme/ Yaptırma	f	0	15	4	7	24	50
	%	0	30	8	14	48	100
3. Soru cevap	f	0	3	8	32	7	50
	%	0	6	16	64	14	100
4. Proje çalışması	f	13	24	10	2	1	50
	%	26	48	20	4	2	100
5. Tartışma	f	4	13	10	18	5	50
	%	8	26	20	36	10	100
6. Beyin Fırtınası	f	5	14	16	11	4	50
	%	10	28	32	22	8	100
7. Şapka	f	29	15	5	1	0	50
	%	58	30	10	2	0	100

Tablo 2'ye göre anlatma ve gösterip yaptırma yönteminin bilişim teknolojileri öğretmenlerince en sık kullanılan yöntemler olduğu görülmektedir. Bu durum bilişim teknolojileri öğretiminde öğretmen odaklı geleneksel bir anlayışın sürdüğüne işaret olarak gösterilebilir. Öte yandan 6 şapka ve proje çalışması yöntemlerinin ise diğer yöntemlere göre daha az sıklıkla kullanıldığı bulunmuştur. Ayrıca 6 şapka ve proje yöntemini hiç kullanmadığını belirten öğretmen sayısı sırasıyla 29 ve 13'tür. Bu durumun öğrencinin farklı boyutlarda düşünerek bir ürün ortaya koymasına bilişim teknolojileri dersi kapsamında yer verilmediğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Açık uçlu sorularla öğretmenlerden alınan görüşlere bakıldığında bilişim teknolojileri dersinin uygulama tabanlı bir ders olduğu ve gösterme yaptırma yönteminin ise dersin doğasına uygun en kullanışlı yöntem olduğu görülmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Dersi uygulama ağırlıklı yaparak öğrencilerin performansa dayalı becerilerini görürüm. Öğrencilerin temel programları öğrenmelerini ve bu programları diğer dersleri için kullanmalarına olanak sağlarım [K17].

Bol uygulamalı dersler planlar, öğrencilere bol bol uygulama yaptırır daha somut örnekler gösteririm. Ders bunu gerektiriyor ama imkân araç gereç yetersizliği buna yeterince imkan sağlanmıyor [K9].

FATİH projesiyle okullarda tablet, akıllı tahta ve ağ alt yapısı sağlandığı için, tabi buna kalabalık öğrenciden dolayı sınıf sıkıntısı da eklenince bilişim sınıfımız kapandı. Ancak tabletler lise düzeyinde dağıtıldı henüz okullarımızda yok. Bu nedenle havuz olamadan yüzmeyi öğrenmek ne kadar yeterliyse BT sınıfı olmadan BT dersini öğretmek o kadar yeterli oluyor. [K22].

Öğretmen görüşlerine göre bilişim teknolojileri sınıfının olmaması veya kaldırılmasıyla bilişim teknolojileri dersi hedeflerinin yerine getirilmesi için çeşitli yöntem ve tekniklerin etkisiz kalacağı söylenebilir.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin derslerinde hangi araç ve gereçleri daha sık kullandığı tespit etmek amacıyla ilgili veriler Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3
BT Dersinin İşlenişinde Kullanılan Araç ve Gereçler

Maddeler		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıkça	Her zaman	Toplam
1. Ders Kitabı	f	40	4	3	1	2	50
	%	80.0	8.0	6.0	2.0	4.0	100
2. Çalışma yaprakları	f	16	9	15	6	4	50
	%	32.0	18.0	30.0	12.0	8.0	100
3. Projeksiyon	f	17	3	7	13	10	50
	%	34.0	6.0	14.0	26.0	20.0	100
4. Etkileşimli tahta	f	27	1	5	6	11	50
	%	54.0	2.0	10.0	12.0	22.0	100
5. Web siteleri	f	21	8	10	7	4	50
	%	42.0	16.0	20.0	14.0	8.0	100
6. Animasyonlar	f	17	6	14	10	3	50
	%	34.0	12.0	28.0	20.0	6.0	100

7. Dersle ilgili sunumlar	f	11	4	9	13	13	50
	%	22.0	8.0	18.0	26.0	26.0	100
8. Kelime işlemci (Word)	f	16	8	9	13	4	50
	%	32.0	16.0	18.0	26.0	8.0	100
9. Elektronik Tablolama (Excel)	f	17	13	8	9	3	50
	%	34.0	26.0	16.0	18.0	6.0	100
10. Sunu Programı (Powerpoint)	f	16	7	5	11	11	50
	%	32.0	14.0	10.0	22.0	22.0	100
11. Masaüstü Yayıncılık Programı (Publisher)	f	28	11	6	4	1	50
	%	56.0	22.0	12.0	8.0	2.0	100
12. Veri Tabanı Programı (Access)	f	35	8	5	1	1	50
	%	70.0	16.0	10.0	2.0	2.0	100

Tablo 3'e göre bilişim teknolojileri öğretmenlerinin derslerinde en sık kullandığı araç, gerecin dersle ilgili sunumlar olduğu anlaşılmaktadır (f=39). Dersle ilgili sunumların yanı sıra öğretmenlerin projeksiyonu da derslerinde sıklıkla kullandığı görülmektedir (f=33). Öte yandan ders kitabı ve veri tabanı programını öğretmenlerin derslerinde neredeyse hiçbir zaman kullanmadığı bulunmuştur (f=40; f=35). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin araç gereç ve materyal kullanımıyla ilgili görüşleri ise şu şekildedir.

Bilişim Teknolojileri ve yazılım uygulamada zorunlu ders olduktan sonra piyasada öğrenci kitabı olmadığı gibi öğretmen kılavuz kitabı da bulunmamaktadır. Bu bağlamda ders kitabı kullanmamızı beklemek anlamsız oluyor [K21].

Office programlarını öğretiyordum. Ancak bilişim konulu AB projeleri hazırlama hayalim var. Ama artık Scratch, sketchup programlarını kullanımını ve uygulamasını öğreniyoruz, çok zevkli ve faydalı [K17].

Bilişim yeterliliklerini kazandırmak için kelime işlemci programların kullanımı ile etkili bir öğrenme gerçekleşiyor. [K38].

Ders kitabı, çalışma kitabı materyali olması lazım...[K25].

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin açık uçlu sorularda verdiği cevaplara göre derslerinde ders kitabı gibi önemli görülen bir araç, gerecin eksikliğini hissettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bilgisayar programlama programlarının da derslerde kullanmanın faydalı olduğunu belirtmektedir.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin derslerinde hangi değerlendirme yöntemlerine başvurduğunu ortaya koymak için ilgili veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

BT Dersinin İşlenişinde Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri

Maddeler		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıkça	Her zaman	Toplam
1. Klasik sınavlar	f	2	3	4	10	31	50
	%	4	6	8	20	62	100
2. Akran değerlendirmesi	f	33	9	7	1	0	50
	%	66	18	14	2	0	100
3. Öz değerlendirme	f	32	7	9	1	1	50
	%	64	14	18	2	2	100
4. Performans değerlendirmesi	f	21	7	15	4	3	50
	%	42	14	30	8	6	100
5. Portfolyo	f	31	11	6	1	1	50
	%	62	22	12	2	2	100

Tablo 4'e göre bilişim teknolojileri öğretmenlerinin derslerinde en sık klasik sınavlarla değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır. Bu değerlendirme yönteminin diğer yöntemlere göre çok daha sık kullanıldığı anlaşılmaktadır (f=48). Öğretmenlerin derslerinde en az kullandığı değerlendirme yönteminin ise akran değerlendirme olduğu görülmektedir (f=7). Değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında ise öğretmenler neden klasik sınavlar dışındaki yöntemlere başvurmadığı açıkça görülmektedir.

Daha az mevcutlu ve donanımı olan sınıflarım olsaydı uygulamaya yönelik dersler işlerdim. Değerlendirmeyi klasik sınav yerine daha çok uygulamaya ve bireyselliğe yönelik uygularım. Daha fazla etkinlik, uygulama, proje ve performans çalışmaları yapar ve yaptırırdım [K30].

Ders anlatım yöntemleri, uygulamalar, değerlendirmeler daha çok sistemin genel isteklerine bağlı değişiyor [K28].

3.2. Ortaokullarda Görev Yapan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler

Ortaokullarda görev yapan bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre derslerinde en sık karşılaştıkları problemleri tespit etmek için ilgili veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
BT Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
1 Talim terbiye kurulunca belirlenen öğretim programının yetersiz olması	f	0	1	5	17	27	50
	%	0	2.0	10.0	34.0	54.0	100
2 Ders içeriğinin belli olmaması	f	2	2	6	8	32	50
	%	4.0	4.0	12.0	16.0	64.0	100
3 Ders ve çalışma kitaplarının olmaması	f	1	0	1	6	42	50
	%	2.0	0	2.0	12.0	84.0	100
4 Sınıflardaki bilişim teknolojileri elektrik altyapısının yetersiz olması	f	2	3	6	9	30	50
	%	4.0	6.0	12.0	18.0	60.0	100
5 Sınıflardaki BT dersiyle ilgili materyallerin yetersiz olması/olmaması	f	0	.0	2	10	38	50
	%	0	.0	4.0	20.0	76.0	100
6 Öğrencilerin seviyelerini/farklılıkları baz alan bir öğretim programı uygulanmaması	f	5	6	4	8	27	50
	%	10.0	12.0	8.0	16.0	54.0	100
7 Öğrencilerin dersle ilgili konuları somutlaştıramaması	f	0	2	4	13	31	50
	%	.0	4.0	8.0	26.0	62.0	100
8 Uygulamaya dayalı etkinliklerin gerçekleştirilememesi	f	0	2	3	2	43	50
	%	0	4.0	6.0	4.0	86.0	100

9 Akıllı tahta e-içeriklerinin yetersiz olması	f	3	3	9	13	22	50
	%	6.0	6.0	18.0	26.0	44.0	100
10 İnternet bağlantısının yavaş olması/olmaması	f	3	1	4	10	32	50
	%	6.0	2.0	8.0	20.0	64.0	100
11 Sınıfların kalabalık olması	f	3	6	8	10	23	50
	%	6.0	12.0	16.0	20.0	46.0	100
12 Ders saatinin yetersiz olması	f	2	8	10	13	17	50
	%	4.0	16.0	20.0	26.0	34.0	100
13 İdarenin derse karşı olumsuz tutumu	f	2	9	1	16	22	50
	%	4.0	18.0	2.0	32.0	44.0	100
14 Diğer öğretmenlerin derse karşı olumsuz tutumu	f	2	11	6	12	19	50
	%	4.0	22.0	12.0	24.0	38.0	100
15 Öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumu	f	4	14	10	10	12	50
	%	8.0	28.0	20.0	20.0	24.0	100
16 BT öğretmenlerine ders dışı çok fazla görev ve sorumluluk verilmesi	f	1	1	9	8	31	50
	%	2.0	2.0	18.0	16.0	62.0	100

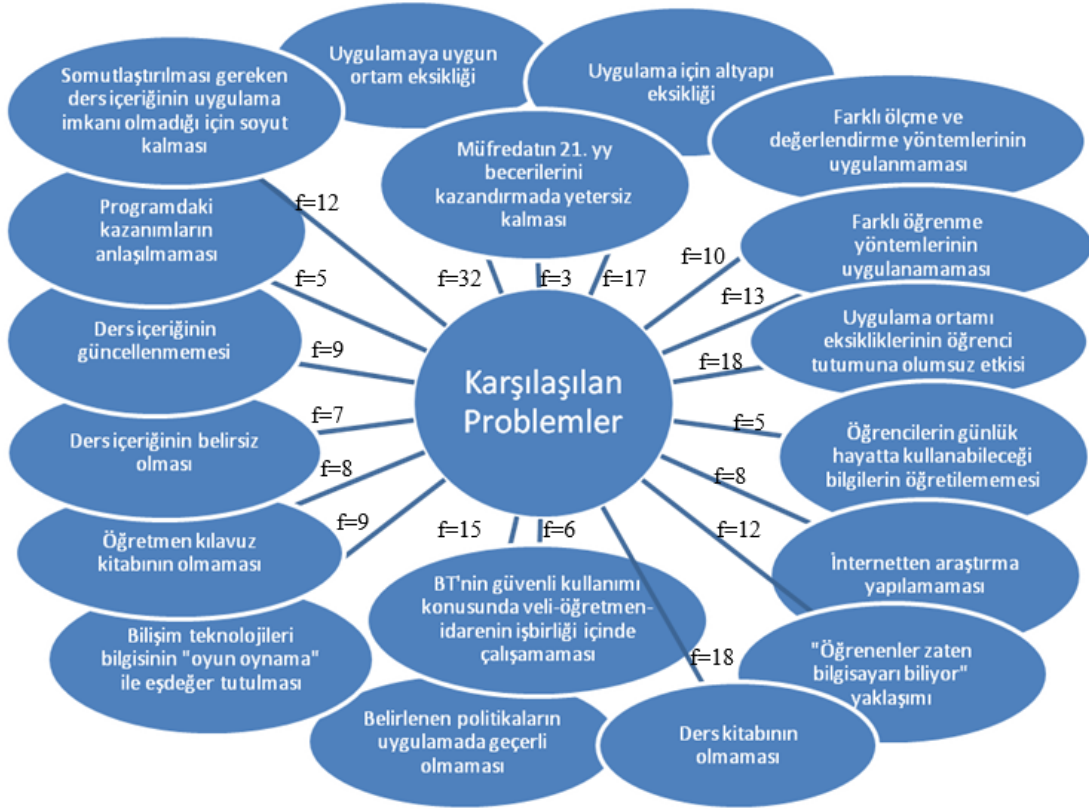
Tablo 5'e bakıldığında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin derslerinde en sık karşılaştığı sorunların başında uygulamaya dayalı etkinliklerin gerçekleştirilememesi, sınıflardaki BT dersiyle ilgili materyallerin yetersiz olması/olmaması ve ders-çalışma kitaplarının olmaması sorunudur (f=50; f=50; f=49). Öğretmenlere göre en az karşılaşılan sorunun ise teknoloji okuryazarlığı farklı öğrencilerin seviyelerine göre bir öğretim programı uygulanmaması olduğu görülmektedir (f=35).

Açık uçlu sorularda bilişim teknolojileri öğretmenleri yaşadığı sorunlara ilişkin toplanan nitel veriler kodlanmıştır ve elde edilen kodlar Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1'e göre en sık gözlenen kodlar "uygulamaya uygun ortam eksikliği", ders kitabının olmaması, uygulama ortamı eksikliklerinin öğrenci tutumuna olumsuz etkisi"dir.

Öğretmenler bu durumla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmektedirler:

Kazanımlar, hedefler öğrenci özelliklerine göre değil. Henüz 10-12 yaşlarında olan bu öğrencilerimin internet kafelerde bahis oyunları oynuyor olması gibi sebeplerin hiçbirine maruz kalmaması adına veliler, okul idaresi, milli eğitim ile işbirliği içinde çalışmalı. [K19]. Kesinlikle birçok sorun var. Bilişim teknolojileri yeterlilikleri belirleniyor ama bir vizyon eksikliği var [K17].



Şekil 1. BT Öğretmenlerinin karşılaştığı problemler

3.3. Ortaokullarda Görev Yapan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemlere Çözüm Önerileri

Ortaokullarda bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre derslerinde en sık karşılaştıkları problemlere sundukları çözüm önerileriyle ilgili tema ve kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

BT Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemlere Sundukları Çözümler

Temalar	Kodlar	f
Öğrenme ortamından kaynaklanan problemlere çözüm önerileri	Araç gereç eksiklerinin tamamlanmalı	10
	BT sınıflarının belirli aralıklarda güncellenmeli	7
	Kalabalık sınıflar azaltılmalı	3
Öğretim programı kaynaklı problemlere çözüm önerileri	Ders kitabı hazırlanmalı	8
	Müfredat güncellenmeli	5
	Yeterliliklere uygun araç ve etkinlikler önerilmeli	2
Bireysel mesleki yeterliliklerle ilgili problemlere çözüm önerileri	Öğretmenlere BT yeterliliği kazandırılmalı	2
	İdarecilere BT yeterliliği kazandırılmalı	1
Okul yönetiminden kaynaklanan problemlere çözüm önerileri	BT öğretmenlerinin görev tanımlarını anlatılmalı	4
	İdareye teknik destek sağlanmalı	2

Tablo 6 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenleri karşılaştığı problemlere en sık "öğrenme ortamından kaynaklanan problemlere çözüm önerileri" üreterek çözümün

sağlanacağını düşünmektedir. Öğrenme ortamıyla ilgili çözümlerde “araç gereç eksiklerinin tamamlanmalı” kodu en sık kodlanan koddur. Kısaca öğretmenler yaşadıkları problemleri karşıladıkları araç gereç eksiklerinin tamamlanarak çözüleceğini düşünmektedirler. Bu durumla ilgili bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşleri şöyledir:

Evinde sürekli bilgisayar ve teknolojik aletleri kullanan öğrenci okuldaki bilişim ve yazılım dersinde bilgisayarları ve içeriği görünce dersi önemsemiyor. Dolayısıyla dersin verimi oldukça düşüyor ve hedeflere ulaşmak, yöntem teknik uygulamak imkânsız hale geliyor [K20].

Sınıflar kalabalık!!! Oğlum sus, kızım önüne dön demekten dikkatleri toparlayamıyoruz ki... Dikkati toplarsın dersin ortasında idareci gelir "hocam bi bakar mısınız?" der... Geçmiş olsun ders bitti. Defteri imzaladın yoklamayı aldıysan ne mutlu sana. [K33].

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı ortaokullarda bilişim teknolojileri dersinin nasıl işlendiğini irdelemek ve bu derste yaşanan problemleri belirlemektir. Bu bölümde elde edilen bulgular tartışılarak, bu tartışmalardan hareketle ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. Ayrıca ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin en sık kullandığı yöntemlerin anlatma ve gösterip yaptırma olduğu, en az kullandıkları yöntemlerin ise 6 şapka ve proje çalışması yöntemlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kapsamında kullanılan yöntemlerin genel olarak öğretmen merkezli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Akbiyık ve Seferoğlu (2012) yaptıkları çalışmada benzer şekilde öğrenme-öğretme faaliyetlerinde katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun projeksiyon ile anlatım, gösterim yapıp öğrenenlerin uygulama yapmasına yer verdikleri belirtmişlerdir. Bu durumun sebeplerinden bazıları laboratuvarlarda gerekli donanım eksikliği/yetersizliği ve kalabalık sınıf ortamları olarak da gösterilebilir. Benzer şekilde Karal, Reisoğlu ve Günaydın (2010) tarafından yapılan çalışmada bilişim teknolojileri sınıflarının kalabalık olması ve teknolojik yetersizlikleri sebebiyle öğretim programının uygulanışında sıkıntılarla karşılaşıldığını belirtmektedir. Bilişim teknolojileri sınıfı bulunmaması ya da FATİH projesinin uygulanması gerekçesiyle bilişim teknolojileri sınıfı donanımlarının güncellenmemesi okullarda öğretim programının hedeflerine ulaşılmasının önünde önemli bir engel olarak görünmemektedir. Öte yandan bilişim teknolojileri sınıfının olmaması sınıf yönetimi problemlerini de beraberinde getirmektedir. Bu sonuç bilişim teknolojileri öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Bu durum benzer şekilde Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, (2014) tarafından yapılan çalışmanın bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yaşadığı sıkıntılar ve bu sıkıntıların tükenmişlik düzeylerini arttırdığı yönündeki sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Çeşitli araştırmalarda bilişim teknolojileri dersinin temel düzeyde bilgisayar kullanımı ve temel düzeyde gerekli programların öğretilmesini sağladığı ortaya konulmuştur (Dirisağlık, & Kabakçı, 2009; Tanrıoğen, & Özel, 2011). Bu nedenle bilişim teknolojileri dersinin gerekliliklerinin bir an önce yerine getirilmesi, laboratuvar olmayan okullarda bilişim teknolojileri sınıflarının oluşturulması ve varolan bilişim teknolojileri laboratuvarlarındaki eksikliklerin giderilmesi önemlidir.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin derslerinde en sık kullandığı araç, gerecin dersle ilgili sunumlar ve projeksiyon olduğu ve ders kitabı olmamasının da önemli bir eksiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre çocuklara programlama öğretmek için gerekli donanımların eksik ya da güncelliğini kaybetmiş olması sebebiyle dersin işlenişinde önemli eksikliklerin ortaya çıktığı görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin güvenli bilişim

teknolojileri kullanımı ile ilgili farkındalıklarının da yüksek düzeyde olmadığını göstermektedir (Sezer, Yılmaz, & Karaoglan-Yılmaz, 2015) ve sadece donanımsal düzeyde eksiklerin değil, öğretmen ve öğrenci açısından farkındalık düzeyinde de eksiklerin olduğu söylenebilir.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin derslerinde genel olarak klasik sınavlarla değerlendirme dışında başka yöntem başvurmadıklarını ve bu yöntem dışındaki yöntemlere başvurma ortam ve fırsatlarının olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle özellikle bilgisayar başına düşen öğretmen - öğrenci sayılarının fazlalığı ve farklı coğrafi bölgelere göre donanımsal açıdan bir sayısal uçurumun gözlenmesi (Yıldız, & Seferoğlu, 2013) bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin derslerinde en sık karşılaştığı sorunların başında ders ve çalışma kitaplarının olmaması, uygulamaya dayalı etkinliklerin gerçekleştirilememesi ve sınıflardaki BT dersleriyle ilgili materyallerin yetersiz olmasıdır. Bilişim teknolojileri öğretmenleri mesleki hayatta karşılaştıkları zorluklar karşısında meslekleri ve dersleriyle ilgili kaygılarını dile getirirken hizmet öncesinde öğretmen adaylarının mesleğe karşı iyimser bakış açıları ve kendilerini teknolojiyle ilişkilendirmeleri dikkat çekicidir (Karataş, 2010).

Araştırmanın sonuçlarından hareketle elde edilen önerilere göre bilişim teknolojileri dersinin saatinin ve seçmeli/zorunlu olma durumuyla ilgili gerekli düzenlemelerin yapılırken öğrencilerin teknoloji kullanımına dair mevcut durumların kurumlarca göz önünde bulundurulması önemli ve gereklidir. Nitekim yapılan çalışmalarda ilkokuldan üniversite düzeyine kadar öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullandığı ancak gelişen ve hızla değişen teknolojik koşulların oluşturduğu yeni durumlara ayak uyduracak yeterlilikte olmadığı, güvenli teknoloji kullanım davranışları sergilemedikleri görülmüştür (Çelen, Çelik, & Seferoğlu, 2011; Karaoglan-Yılmaz, Yılmaz, & Sezer, 2014). Özellikle çocukların ve gençlerin bilişim teknolojileri araçları ile sürekli iç içe olmaları onların bilişim teknolojileri okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmemektedir (Yıldız, Saritepeci, & Seferoğlu, 2013). Öte yandan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi için önerilen yeni taslak müfredatta bu dersin kazanımlarının 1. sınıftan 4. sınıfa kadar tüm sınıflarda serbest zaman etkinliklerinde sınıf öğretmenlerince kazandırılması gerektiği ve bu dersin 21. yüzyıl yeterlilikleri kapsamında yer alan bilgi işlemsel düşünme gibi bazı becerilerin öğretilmesinde uygun olduğu görüşü göz çarpmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2016).

Ayrıca yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi müfredatıyla birlikte dersin içeriği ve işlenişyle ilgili ortaya çıkan/yaşanan sıkıntıları ayrıntılı olarak ortaya çıkarmak ve çözümler üretmek adına konuyla ilgili araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2012). İlköğretim Bilişim Teknolojileri dersinin işleniş: Öğretmen görüş ve uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(1), 405-424.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 1-10.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/download/5000048750/5000046070>
adresinden erişilmiştir.
- Altun, E., & Ateş, A. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının sorunları ve geleceğe yönelik kaygıları. *İlköğretim Online*, 7(3), 680-692.

- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 113-126.
- Bernstein, A. (1995). Author Envisions A World Without Work. *New York News Day*. Retrieved from <http://www.foet.org/press/articles/EW/New%20York%20Newsday-%20September%2024%201995.pdf>.
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of educational administration*, 44(4), 310-325. Retrieved from <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09578230610674930>.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrim-içi riskler. XIII. *Akademik Bilişim Konferansı (AB11)*. İnönü Üniversitesi, Malatya, 2-4.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Diane Publishing.
- Durdukoca, Ş. F., & Arıbaş, S. (2011). İlköğretim Seçmeli Bilişim Teknolojileri Dersi 5. Basamak Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, (Malatya İli Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 140-168 .
- Dirisağlık, F. & Kabakçı, I. (2009). *Bilgisayar formatör öğretmenlerinin bilgi teknolojisi sınıflarının kullanımına ilişkin görüşleri: Eskişehir ili örneği*. Anadolu Üniversitesi Uluslararası Eğitim Teknolojisi Konferansı Kitabı. [Çevrim-içi: <http://www.ietc2008.anadolu.edu.tr/content.php?pg=36>], Erişim Tarihi: 12 Kasım 2015.
- Dursun, Ö. Ö., & Çuhadar, C. (2009, May). Bilgisayar öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin düşünceleri. In *Proceedings of 9 th International Educational Technology Conference*.
- Erdoğan, M., Kurşun, E., Tan Şişman, G., Saltan, F., Gök, A. ve Yıldız, İ. (2010). Sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplin problemleri, nedenleri ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma: Bilişim teknolojileri dersi örneği. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 853 – 891.
- Gülcü, A., Aydın, S., & Aydın, Ş. (2013). İlköğretim Okullarında Bilişim Teknolojileri Dersi Yeni Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 73-92.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2016). ISTE Standarts for Students. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/standards/for-students-2016>.
- Karal, H., Reisoğlu, G. ve Günaydın, E. (2010). İlköğretim bilişim teknolojileri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 46-64.
- Karaoğlan-Yılmaz, F., G., Yılmaz, R., & Sezer, B. (2014). Üniversite öğrencilerinin güvenli bilgi ve iletişim teknolojisi kullanım davranışları ve bilgi güvenliği eğitimine genel bir bakış. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 176-199.
- Karataş, S. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri (BÖTE) öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin zihin haritalarının analizi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 159-173.
- Morrison, K. (2012). *School leadership and complexity theory*. Routledge.

- Nam, C. S., & Smith-Jackson, T. L. (2007). Web-based learning environment: A theory-based design process for development and evaluation. *Journal of Information Technology Education, 6*, 23. Retrieved from https://www.learntechlib.org/p/111406/article_111406.pdf.
- Phelps, R., Hase, S., & Ellis, A. (2005). Competency, Capability, complexity and computers: Exploring a new model for conceptualising end-user computer education. *British Journal of Educational Technology, 36*, 67-84.
- Seferoğlu, S. S. (2008). *İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı: Yaşanan sorunlar, gözlemler ve çözüm önerileri*. Eğitimde Küreselleşme ve Bilişim Teknolojileri I. Uluslararası Konferansı Bildiriler Kitabı (Tahsilde Qloballaşma ve İKT Mövzusunda Beynelxalq Konfransın Materialları), 45-53. Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi. Bakü, Azerbaycan.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 348-364.
- Sert, G. (2010). *Öğretim teknolojileri alanında yayımlanmış Türkiye adresli makalelerin içerik analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, B., Yılmaz, R., & Karaoglan-Yılmaz, F. G. (2015). Cyber bullying and teachers' awareness. *Internet Research, 25*(4), 674-687.
- Tanrıoğen, A. ve Özel, A. (2011). Bilişim teknolojileri okul formatörü öğretmenlerinin bilişim teknolojisi sınıflarına ilişkin görüşleri (Denizli ili örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy, 6* (1), 219-230.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *İlköğretim bilgisayar dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. [Çevrim-içi: <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>], Erişim Tarihi: 12 Kasım 2015.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). *Yeni Uygulamaya konulan ilköğretim kurumları derslerine ait öğretim programları ve haftalık ders saatleri çizelgesine ilişkin hususlar*. [Çevrim-içi: http://canakkale.meb.gov.tr/duyurular/E_Okul_Projesi/2007_ogrt_yili_ilkogretim_kurumlari_dersleri_ne_iliskin_hususlar.pdf], Erişim Tarihi: 12 Kasım 2015.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2010). *İlköğretim okulları haftalık ders çizelgesi*. [Çevrim-içi: http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=802 .], Erişim Tarihi: 12 Kasım 2015.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *Ortaokul yeni ders programı*. [Çevrim-içi: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/63/08/745166/dosyalar/2013_05/280508_43_ortaokul_yeni_ders_programi.pdf], Erişim Tarihi: 12 Kasım 2015.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı-2017. [Çevrim-içi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2017113165849845-Bili%C5%9Fim%20Teknolojileri%20ve%20Yaz%C4%B1l%C4%B1m%20Dersi%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf>], Erişim Tarihi: 7 Şubat 2017.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, H., Sarıtepeci, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH Projesi Kapsamında Düzenlenen Hizmet-İçi Eğitim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkılarının İSTE

Öğretmen Standartları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 375-392.

Yıldız, H., & Seferoğlu, S. S. (2013). Sayısal uçurumun önlenmesinde eğitimin işlevi ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bu süreçteki rolü. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research (MAJER)*, 3, 69-79.

SUMMARY

Information technology, which has become an indispensable part of our life, brings with it many changes. With these changes, there are also transformations in the expectations from the learners in today expressed as information society. Depending on the requirements of this motion technology projects conducted by the Ministry of Education to the establishment of various hardware infrastructure in public schools. On the other hand, students of secondary schools with ICT applications to ensure that meet at an earlier age and to acquire the necessary qualifications 5th and 6th grade in Information Technology course is made mandatory. However, in some schools during the transition of schools in the 4 + 4 + 4 system and during FATİH project implementations, the Information Technology classes have been removed or not hardware-updated. Many compulsory ICT in schools is a result of this course of treatment it lacks opportunities. In this case, information technology remains a serious problem in front of their teachers. However, type in the information technology how it is processed in the absence of information technology class of course, this is a major shortcoming of how compensation had that in the course of these teachers did not reveal any studies that they confront what other problems. As a result, many schools in the compulsory courses are taught in Information Technology and Software deprived of opportunities. At this point, the aim of this study ICT secondary school information technology course to examine how committed and to identify problems encountered in the course.

Mixed methods were used including both quantitative and qualitative dimensions of this study. While more participants are attained through the quantitative approach in the mixed approach, it allows for deeper processing of the topic covered by qualitative methods. In this study, explanatory design of mixed method was used. For this purpose, the data was collected from 50 information technology teachers in secondary schools in 31 different provinces of Turkey during the fall semester of 2015-2016. The data were collected by "Demographic questionnaire", "processing of information technologies in the course of the survey" and "semi-structured form of the obstacles and suggestions in the handling of the information technology course" developed by the researchers.

According to the findings of the research, it is understood that teaching and demonstration methods are the most frequently used methods of information technology teachers. On the other hand, six hats and working methods of the project has been used less frequently than other methods. This can be said to be maintained with a teacher-centered approach in teaching computing technologies. According to participant's opinion, it is understood that the most common tools used by the teachers of ICT in their lessons are presentations about the lesson. Along with that, according to teachers' opinions seem to feel the lack of an important tool like a textbook. It was found that the teachers of ICT used the classical examination methods most frequently in their lessons. It is seen that the evaluation method that teachers use the least in their lessons is the peer evaluation.

Information technology by teachers in the absence of the most common early problems faced lessons and workbooks, practice based on the effectiveness of the failure and insufficient to be of material related to the IT courses in range / no is the problem. The problems faced by the teachers and students at least seem to have a negative attitude towards the course.

Within the scope of the research, the most frequently used methods of information technology teachers were to explain and demonstrate, and the least used methods were 6 hat and project study methods. Similarly, Akbıyık and Seferoğlu (2012) were stated that most of the participants used projection, narration, demonstration methods in the learning-teaching activities. Some of the reasons for this situation may also be indicated in the laboratory as a lack of equipment / inadequacy and crowded classroom environments. Regarding this situation, Karal, Reisoğlu and Günaydın (2010) stated that there is a problem in the implementation of the curriculum because of the crowded classes and technological inadequacies in the course of ICT.

Information technology tools that are most often used by teachers, lesson materials about the course of the presentation and projection of the book reached the conclusion that in the absence of a significant deficiency. In addition, the lack of the necessary software to teach programming to children according to their teachers' opinions were seen as a major deficiency in the course of processing. Information technology teachers they resort to other methods outside the formal examination and evaluation concluded that the lessons of this resort to methods other than setting method and

opportunity were obtained. Information technology by teachers in the absence of the most common problems faced by the beginning of the course and workbooks, practice-based activities can not be carried out and that the materials related to insufficient IT lessons in class / is not. ICT research based on the results of the action on the recommendations obtained by the time of elective courses and / changes related to the case to be necessary to take into account the related institutions while the current situation is important and necessary.

Sevim Ak'ın Öykülerinin Çocuğa Görelilik İlkesi Açısından İncelenmesi

Gülay KARACA, Okt., Başkent Üniversitesi, Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi, gulaykaraca3@gmail.com

Fahri TEMİZYÜREK, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, fahri@gazi.edu.tr

Özet: Bu çalışmanın amacı, Sevim Ak'ın öykülerini çocuğa görelilik ilkesi açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Sevim Ak'ın Can Yayınları'ndaki üç kitabı ve Yapı Kredi Yayınları'ndaki iki kitabında yer alan toplam otuz dört öykünün çocuğa görelilik ilkesine uygunluğu incelenmiştir. Bu çalışmada Sevim Ak'ın öyküleri, çocuğun gelişim özellikleri ve "çocuğa görelilik" ilkesi dikkate alınarak şu başlıklar altında incelenmiştir:

1. Sevim Ak'ın öykülerinin çocuğa görelilikler açısından taşınması gereken içerik özellikleri: Konu, tema (izlek), karakter(ler), dil ve anlatım, ileti ve çevre.
2. Sevim Ak'ın öykülerinin çocuğa görelilikler açısından taşınması gereken tasarım özellikleri: Kâğıt, sayfa düzeni ve resimlemeler.

Bu başlıklar belirlenirken alanyazını taranarak çocuğa görelilik ilkesinin nasıl ele alınması gerektiği üzerinde durularak buna göre değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme yapılırken Çakır (2013)'in "Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelilik İlkesi Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasından yararlanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: çocuğa görelilik ilkesi, içerik özellikleri, tasarım özellikleri, çocuk edebiyatı, öykü.

The Research of Sevim Ak's Stories in Terms of Suitability for Child Principle

Abstract: The purpose of this study is to research Sevim Ak's stories in terms of suitability for children principle. In accordance with this purpose, the suitability of thirty four stories in five books of Sevim Ak, with the inclusion seventeen stories in three story books published by Can Publishing and the seventeen stories in two story books published by Yapı Kredi Publishing, were researched in terms of suitability for children principle. In this study, the stories of Sevim Ak were researched within the consideration of the child's developmental characteristics and "the suitability to the child" principle under the following titles:

1. The necessary content features of Sevim Ak's stories in terms of suitability to the child: Subject, theme, character(s), language and expression, message and environment.
2. The necessary design features of Sevim Ak's stories in terms of suitability to the child: Paper, page layout and illustrations.

While these titles are determined, the evaluation was carried out by scanning the body of literature by dwelling on how the suitability for children principle should be handled. While this evaluation was carried out, it was benefited from the study of Çakır (2013) titled of "The Research of Stories in Turkish Coursebook In Terms of The Suitability To The Child Principle".

Key Words: suitability for child principle, content features, design features, children's literature, story.

1. GİRİŞ

Yalçın ve Aytaş'a (2005) göre çocuk edebiyatı kavramı yalnızca metin özellikleri ve pedagojik özellikler içermez; düzenleme, resimleme ve canlandırma (illüstrasyon) gibi birçok kavramın bir araya gelmesiyle oluşur. Çocuk edebiyatı eserleri içerik ve tasarım özellikleri açısından çocuğa göre olmalıdır. Çocuk edebiyatı ürünü ortaya koymak, içerik ve tasarım özellikleri açısından bakıldığında uzmanlık ister ve çocuk gerçekliğini anlamayı gerektirir.

Çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıran edebiyat ürünleri elbette okul kitaplarıyla sınırlı değildir. Okul dışında da çocukların ilgi ve yaşına uygun, duygu ve düşüncelerini olumlu etkileyen edebiyat ürünleri ile tanıştırmaları, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmaları açısından son derece önemlidir. Baş (2013)'in belirttiği üzere “bu sebeple, öğretmenlerin edebî tür bilgisine sahip olmaları yanında, edebî eserlerden çocuğa hitap edenleri seçebilecek tecrübeye de sahip olmaları gerekir” (s. 512).

Sever (2012), çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocukları nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmesi gerektiğini, başka bir söyleyişle çocuklar adına üretilen nitelikli yayınların çocuk-edebiyat-sanat etkileşiminin kapısını aralayan etkili birer uyarıcı olması gerektiğini belirtir. Çocuk edebiyatı ürünlerini hazırlayan yazar ve uzmanların bu sorumluluğu yerine getirmeleri gerekmektedir.

Çocuk, ilköğretime başlamasıyla birlikte, istekle kitap okumaya yönelir. Özellikle bu dönemde hem okuma-yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak hem de kendi (çocuk) gerçekliğine yanıt verebilecek kitaplara gereksinim duyar. İşte, temel okuma-yazma becerisinin kazanılmaya başlandığı bu dönemde; çocukların okul öğretiminde karşılaştığı metinlerin, öğretmenleri ya da aileleri tarafından seçilen-önerilen kitapların niteliği, onların öğrenimlerinin ileriki aşamalarında, okuma alışkanlığı edinmiş birer okur olarak yetişmelerinde önemli bir sorumluluk üstlenir (Sever, 2012: 25).

Bu bağlamda ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara kitap seçerken, önerirken bu sorumluluğu bilincinde olmaları son derece önemlidir.

“Çocuğa göre” olan bir öyküde bulunması gereken özellikler şunlardır: (Güleryüz, 2003'ten aktaran Çakır, 2013, 1173):

- Öyküler, çocukların gelişim seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- İçeriksel örüntü uygun olmalı, ders vermemeli, çocuk doğruyu kendisi bulmalıdır.
- Sözcük ve kavram ilgisi düzeyinde dilsel açıdan yeterli, anlaşılabilir, çocuğun dil evrenini geliştirebilecek düzeyde olmalıdır.
- Çocuğun hislerine, çocuk gerçekliğine, çocuksu duyarlılıklara uygun olmalıdır.
- Resimleme, renk ahengi ve yumuşaklığı ile estetik bilinci geliştirebilecek,
- Bilinçaltına gönderdiği mesajlarla okuma isteği uyandıracak nitelikte olmalıdır.

Çocuğun duygu ve düşünce dünyasını zenginleştiren, hayal gücünü geliştiren, çocuğa görelilik ilkesini temel alan öykülere Türkçe ders kitaplarında ve ders dışında okumalarda edebî tür olarak yer verilmelidir.

Burada öykü kavramına değinilip, öykünün tarihsel sürecine kısa bir bakış atılacak ve çocuğun öyküyle karşılaşması üzerinde durulacaktır.

1.1. Öykü ve Çocuk

Öykü, Türkçe Sözlük (TDK, 2005, 1553)'te “ayrıntılarıyla anlatılan olay, hikâye” anlamlarında kullanılmıştır. Çoğu kez edebiyatımızda öykü ile hikâyenin birbiri yerine

kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada da öykü, hikâye kelimeleri ilgili kaynaklarda geçtiği şekliyle yer almıştır.

Şimşek'e (2011) göre Sümerler ve Eski Mısırlılardan itibaren hikâye çocuk eğitiminde kullanılmaktadır. Türk halk kültüründe geleneksel hikâyelerimiz olan halk hikâyelerinin çok önemli bir yeri vardır. 10-15 yıl öncesine kadar Anadolu'da uzun kış gecelerinde hem eğlence hem de eğitim aracı olan hikâyelerin etkisi yarım veya bir asır öncesinde daha da fazlaydı. Ülkemizde modern eğitime geçilirken çocuk ve gençler için de çağdaş hikâyeler yazılmaya başlandı. Yazılan bu hikâyeler bireylere hem okuma materyali olmuş hem de onların sosyal ve kültürel yönden gelişmelerini sağlamıştır.

Öykü, kendine özgü yapısı itibarıyla diğer edebî türlerden farklıdır. Fazlalığı kabul etmeyen ve görünmeyen birtakım ölçüler, bu türü zaman zaman şiire yaklaştırmaktadır. Belirli dönemlerde romancılar için bir basamak olarak görülen öykü, gelişerek ve Ömer Seyfettin'den Sait Faik'e uzanan bir yoldan geçerek günümüze gelmiştir (Yalçın ve Aytaş, 2005, 145).

Arıcı (2005) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasının sonuçlarına göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin en çok sevdiği yerli yazarlar sıralamasında Ömer Seyfettin ilk sırada yer almış, onu Gülten Dayıoğlu ve İpek Ongun izlemiştir. Şimşek (2011), ülkemizde çocuk hikâyesi denince akla ilk gelen ismin Gülten Dayıoğlu olduğunu ve Muzaffer İzgü, Tarık Dursun K., Sadettin Kaplan, Hüseyin Yurttaş, Niyazi Birinci, Mustafa Kutlu, Sevim Ak, Behiç Ak, Necati Güngör, Mustafa Ruhi Şirin, Ahmet Tezcan, Üzeyir Gündüz, Selim Gündüzalp, Fatih Erdoğan, Gökhan Özcan, Yılmaz Erdoğan, Tacettin Şimşek'in son yirmi yılda çocuklara yönelik hikâyeler kaleme aldığı ifade etmiştir.

Henüz konuşma aşamasına gelmeyen çocuk, öykü kavramı ile dolaylı olarak karşılaşır. Kimi araştırmacılar, bu karşılaşmayı iki yaşına kadar indirmektedir. Ancak, bu karşılaşmanın oluşumunun bilinçli olduğunu söylemek imkânsızdır. Çünkü, o yaşta çocuğun hareketlerinin birçoğunda bilinçli bir tutum gözlenemez. Çocuğun öykü kavramı ile bilinçli bir şekilde karşılaşması ise ancak sekiz yaş civarında olmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2005, 145).

Bu yaşlarda çocuk, somut işlemler dönemindedir. Dolayısıyla öyküde yer alan unsurlar, çocuğun beş duyu organıyla algılayabileceği unsurlardan oluşur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sevim Ak'ın öykülerinin "çocuğa görelilik" ilkesine uygunluğunu belirlemektir. Bu çalışmadaki sınıflamalar, Çakır'ın (2013) "Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelilik İlkesi Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında belirlenen ölçütler dikkate alınarak yapılmıştır. Sevim Ak'ın beş öykü kitabı "çocuğa görelilik" ilkesi dikkate alınarak şu iki başlık altında incelenmiştir:

1. Sevim Ak'ın öyküleri içerik özellikleri bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun mu?

2. Sevim Ak'ın öykü kitapları tasarım özellikleri bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun mu?

1. Sevim Ak'ın öyküleri "içerik özellikleri" bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun mu?

Çocukların görsel algılarının gelişmesinde tasarım özellikleri etkili iken, çocuğun yaşama, insana ve dile ilişkin duyarlılık kazanmasında da içerik özellikleri etkilidir. İçerik özellikleri dil ve anlatım, karakterler, konu, tema (izlek), ileti ve çevredir. Tüm bu başlıklar çocuk edebiyatı metinlerini yapılandıran altı temel öğedir. Bu altı temel öğe Sever'e göre çocuk kitaplarının taşıması gereken içerik özellikleri olarak ele alınmıştır (Çakır, 2013, 1175). "Çocuk kitabında yer

alan konu, olaylar, karakterler, duygular ve bunların özellikleri, kitabın verdiği mesaj ve bu mesajın etkileri, çocuğun kişilik açısından gelişimine katkıda bulunur” (Şimşek, 2011, 71). Bu nedenle ebeveynler, çocuğu onun kişiliğini olumlu etkileyecek kitaplarla erken yaşlarda tanıştırmalıdır. Bu da anne, babaların kitap seçimi konusunda bilinçli olmalarıyla mümkündür.

Çakır (2013, 1175) tema/izleğin açık, anlaşılır olması, insana özgü duygu durumlarını çocuğa göre ifade edebilmesi ve çocuğun dünyasını yeniden kuracak özellikte olması gerektiğini ifade eder.

Çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımıdır. Okul öncesi dönemde kendisine bir yetişkin tarafından anlatılan masallar, fabllar, fıkralar, sorulan bilmeceler, okunan öykü vb. anlatılar, çocukları ana dilinin söz varlığıyla “anlam evreni”yle tanıştırır (Sever, 2012, 145). Bu nedenle çocuğun küçük yaşlardan itibaren nitelikli sözlü kültür ürünleri ve çocuk edebiyatı ürünleriyle tanıştırılması önem taşır. “Dil” ögesini Çakır (2013, 1175-1176) şu şekilde ifade etmiştir: “Çocuğa yönelik olan öykülerde öğrencinin iletiye ulaşabilmesi için metnin dilsel düzenlenişi de ‘çocuğa göre’ olmalıdır. İleti, yazınsal metinlerde bir bilgiyi öğretmekten çok hayata ve insana ait duyarlılıklar kazandırmak, çocuğun düş ve anlam evrenini genişletmek gibi amaçlara hizmet etmelidir.” Sever (2012, 145-146), Türkçenin anlatım gücünü yansıtmada çocuk edebiyatı ürünlerinin önemini şöyle belirtmiştir:

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğa göre durumlar oluşturarak Türkçenin anlatım gücünü yansıtır, söz varlığının öğelerini örneklendirir. Çocukların, küçük yaşlarda manileri, bilmeceleri, sayışmaları, tekerlemeleri mırıldanmaya başlamalarıyla birlikte, onlar için renkli, devingen ve eğlenceli bir dünyanın kapısı da aralanmaya başlar. Bu dünyada, Türkçemizin yüzyıllardır işlenegelmiş sınırsız anlatım inceliği, yaratıcı gücü; insanımızın sıcak ve içten duyma, düşünme, paylaşma ve yaratma yetisi saklıdır.

2. Sevim Ak'ın öykü kitapları tasarım özellikleri bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun mu?

Çocuk kitaplarının çocuğa görelilik ilkesi açısından tasarım özellikleri: Kâğıt, sayfa düzeni ve resimlemeler.

Sever (2012), kitapların çocukları okumaya isteklendirecek bir tasarım anlayışını yansıtmaması gerektiğini; çocukların kendileri için üretilen bir araca verilen önemi, gösterilen saygıyı, kitabın dış yapı (biçimsel) özellikleriyle bütünleşmiş olan tasarım özeninden anlayabilmesi gerektiğini belirtir. Nitelikli bir çocuk kitabında bulunması gereken biçimsel özellikler şöyle ifade edilmiştir:

Nitelikli bir çocuk kitabı; yazar, çizer, tasarımcı, yayıncı ve eğitim bilimcilerin işbirliğiyle yaratılan bir üründür. Yazar ve çizer tarafından kurgulanan içerik, yaş grubuna uygun yazı karakteri ve punto ile sunulmalı; harf, sözcük, satır arası, alt-üst ve kenar boşlukları ile resim-metin uyumu, kitabın sayfalarında görsel bir bütünlük yaratmalıdır (Sever, 2012: 187–188).

Çocuk kitaplarında resim-metin uyumu, sayfa kenarlarındaki boşluklar ve bunların sayfadaki diğer öğelerle birlikte yarattığı oransal uyum, sayfa düzenini sağlayan bileşenler olarak değerlendirilebilir. Sayfaların görsel tasarım zenginliği çocuk-kitap etkileşimi için önemli bir değişken olarak düşünülmelidir. Bu nedenle, çocuk kitaplarının ön, arka kapakları ile diğer sayfalarının okuma ve izleme isteği yaratabilecek özellikler taşıması gerekir. Öte yandan, görsel öğelerin (resimlerin) o sayfada anlatılanlarla ilgili olması da gerekir. Anlatılan konuyla ilgisi olmayan, yalnızca sayfaları süslemek amacıyla konulan resimler, çocukların kitaba olan ilgisini zedeleyebilir. Bunun için, kitap tasarımında grafik sanatçılarının sorumluluk üstlenmesi gerekir (Sever, 2012, 188–189).

“Kitaplarda kullanılan kâğıtlar, çocuğun okumaya ilgisini arttırabilen, kolay yıpranmayan, resimleri ve renkleri düzgün bir şekilde yansıtan özellikte olmalıdır” (Çakır, 2013: 1174). Baş (2013) da çocuk kitaplarını hazırlarken resim, renk, tasarım, boyut, yazı tipi, kâğıt kalitesi vb. biçimsel özelliklere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle kitabın tasarımına onun içerik özellikleri kadar önem verilip özen gösterilmelidir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada Sevim Ak'ın random yöntemiyle seçilen beş öykü kitabının çocuğa görelilik ilkesine uygun olup olmadığı “betimsel analiz tekniği” ile incelenmiştir. “Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür” (Yıldırım ve Şimşek, 2003'ten aktaran Özdemir 2010, 336). Burada betimsel analizin aşamaları üzerinde durulmuştur.

Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur. Ardından, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2003'ten aktaran Özdemir, 2010, 336).

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Sevim Ak'ın kitapları çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

3.1. İçerik Özellikleri Bakımından Sevim Ak'ın Öyküleri

“Toto'nun Sınıfı” adlı öykü kitabı, konu, tema, ileti, çevre açısından değerlendirildiğinde çocuğa görelilik ilkesine uygun olduğu söylenebilir. Öykülerde geçen konular; arkadaşlık, huzurevi ziyareti, buluş, oyundur. Temalar ise toplum hayatı, değerlerimiz, bilim ve teknoloji, hayal gücü, oyun ve spordur. Kitap dört bölümden oluşmakta ve her bölümde bir öykü bulunmaktadır.

“Ne Proje Ama!” adlı öyküde eski eğitim sisteminin eleştirisi ve yeni eğitim sistemine uyum sağlamış öğretmen Bay Togo görülmektedir. Bay Togo öğrenciyi merkeze alan etkinliklere ve projelere yer vermekte, huzurevine ziyaret düzenlemektedir. Öyküde bu iletilere yer verilmesi, çocuğun hayata ve insana dair duyarlılıklar kazanması ve onun duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmesi açısından önemlidir. Ayrıca öyküde okulların sosyalleştirici görevi üzerinde durulmakta, sınıfa yeni gelen Lumbo'nun arkadaş edinmesi anlatılmaktadır.

Öyküde yer alan karakterler, insan gerçekliğini sezdiren özellikler taşır; karakterlerin çocuksu özellikleri bulunmamaktadır. Toto'nun Sınıfı adlı kitap dört öyküden oluşur. Kitabın isminden de anlaşılacağı üzere ana karakter Toto olsa da diğer karakterler de devingen özellikler taşır. İsimlerinden başlayarak karakterlerin renkli olduklarını ifade etmek mümkündür: Toto, Bay Togo, Mimi, Selo, Lolo, Teo, Lumbo ayrı dünyaları yansıtan, devingen ve okumaya ilgiyi arttıran karakterlerdir.

Çocuk kitaplarında seçilen kelimeler, kurulan cümle ve paragraflar çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmalıdır (Burç, 2013, 3). Yazarın bu öykü kitabında, çocuğun yaş düzeyine göre olumsuz kullanım oluşturabilecek ifadeler yok denecek kadar azdır.

“Toto'nun Sınıfı” adlı öykü kitabı, 8–10 yaş grubu için yazılmıştır. Sever'e (2012) göre; bu dönemde çocuklar, duygu ve düşüncelerini 5–10 sözcükten oluşan tümcelerle anlatabilirler. Anlatımlarında, benzetmelerden yararlanabilir, konuşma ve yazmalarını deyimlerle zenginleştirebilir. Bu evrede, çocukların dili doğru kullanarak kendilerini etkili biçimde anlatmaları ile yaşlıları tarafından kabul edilmeleri, onaylanmaları arasında ilişki olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca deyimler ve atasözleri dilin zenginliğini gösteren söz varlığı unsurlarındandır. Burç (2013) eserlerin, birbirinden farklı kelime türleri ve tamlamalarla donatılmış olmasının çocukların dilin kullanımının farklı yönlerini fark etmesini sağladığını ifade etmiştir. Buradan hareketle, öykülerde kullanılan dil, çocuğa görelilik ilkesine uygundur.

Öykülerde Türkçenin zenginliğini ve inceliklerini yansıtan deyimlere, benzetmelere bolca yer verilmiştir.

“Sınıf sus pus olmuştu bir anlığına. Sözü dalgasız denizin ortasında duran sandal gibi kalakaldı.

...

— *Bugün sınıfça bir huzurevinin kapısını çalacağız. Huzurevi nedir bileniniz var mı?*

Mimi biliyordu:

— *Ununu eleyip eteğini asanların topladığı yer.”*

Teo da biliyordu:

— *Yaşlılar işten güçten yorulunca bu evlere giderler. Orman içine kurulmuş evde krallar gibi yaşarlar. Ekmek elden su gölden.*

Cemo evin adına en uyan yakıştırmayı yaptı:

— *Uyku evi. (s. 34–35).*

Öykülerde kullanılan deyimlerden bazıları şunlardır: Bir çuval inciri berbat etmek (s. 25), iki gözü iki çeşme (s. 35), aralarından su sızmamak (s. 38), içini kemirmek (s. 59), tir tir titremek (s. 59).

Kurnazlığı vurgulamak için “tilki” benzetmesi kullanılmıştır:

“Vay, tilki... Lumbo'nun ilgisini çekecek naneli bir karışım buldu demek.” (s. 24).

Öykülerde kullanılan ikilemelerden bazıları şunlardır: Tuta tuta (s.26), aval aval (s. 26), kıvır kıvır (s. 26), eğlenceli eğlenceli (s. 26), buram buram (s. 26), uçuk kaçık (s. 27), sus pus (s. 27, 62), yamru yumru (s. 33), bölük pörçük (s. 44), zır zır (s. 47), vızır vızır (s. 47), bangır bangır (s. 47), kıpır kıpır (s. 55), zıp zıp (s. 56), çıkara çıkara (s. 57), geri geri (s. 57), yaka paça (s. 58), kıpır kıpır (s. 58), üfleye üfleye (s. 61), kardeş marduş (s. 61), savura savura (s. 61).

Toto'nun Sınıfı adlı öykü kitabında yazımı yanlış olan kelimeler tespit edilmiştir. Aşağıda yer verilen cümlede “internet cafe” yerine “kafe” yazılması uygun olurdu.

“Toto, Lumba'yla birlikte “internet-cafe”ye gidebilirdi.” (s. 26).

“Aksesuar” kelimesi de şu cümlede “aksesuar” şeklinde yazılmıştır.

“Kızın aksesuar takıntısı var...”

“...Baştan ayağa aksesuar bu kız.” (s. 19)

“Çilekli Dondurma” kitabındaki öyküler konu, tema, ileti ve çevre açısından çocuğa görelilik ilkesine uygundur. Kitapta işlenen konular; hayvan sevgisi, aile büyüklerine saygı ve sevgi, arkadaşlık, dostluk, yaz tatilini değerlendirmedir. Kitap üç bölümden oluşmakta ve her bölümde bir öykü bulunmaktadır. Öykülerde işlenen temalar; özlem, birey ve toplum, oyun ve spor, hayal gücü, değerlerimizdir. Bu konu ve temalar, çocuğun anlam evrenine ve gelişimine uygundur.

Çilekli Dondurma adlı öykü kitabı, 10-12 yaş grubuna hitap etmektedir. Karakterler yazarın diğer öykü kitaplarında olduğu gibi renkli ve ilgi çekicidir. “Fırat Bey, Gülüş, Aylin, Peruz Teyze, babaanne, Terlikli Kız, Fonti, Dede, Bay Fıfır, Bay Keten Tohumu, Bay Tarhana” kitapta yer alan karakterlerdir. Öyküde yer alan karakterlerden köpek yavrusu Topaç zor bir yaşamı olan, sahipsiz, sevgiye, ilgiye, bakıma muhtaç, yeni arkadaşlıklar edinmek isteyen bir karakteri canlandırır. Topaç’ın babası, annesi ve kardeşlerini terk etmiş; annesi de çocuklarına yiyecek götürmek için yolda karşıya geçerken süt kamyonu tarafından çarpılarak ölmüştür. Atak ise yaşlı, sevecen, hoşgörülü, deneyimli bir karakteri canlandırır. Aslında öyküde yer alan karakterler, çocuğun günlük hayatında gördüğü kişilerden pek farklı değildir. Çocuk öyküde annesi olmasa da anne şefkati ve ilgisi gösteren karakterleri görmektedir. Gülüş’ün öykülerinde ise aile bireylerinin aralarındaki bağlılığı ve sevgiyi, boş vakti değerlendirmeyi, yeni arkadaşlıklar edinmeyi ve günlük hayatta yaşanabilecek olası durumları görmektedir.

“10-12 yaş grubunda çocuk birleşik cümleler kurabilir, olumlu olumsuz yargılar bildiren yan cümlecikli yapıları kavrayabilir” (Şimşek, 2011). Kitaptaki öykülerde birleşik cümleler, yan cümlecikli yapılar görülmektedir. Ayrıca söz konusu öykülerde ikilemeler, atasözleri, deyimler, söz sanatları (teşhis, intak) kullanılmıştır.

Yapılan teşhis örneklerinin bazıları şunlardır:

“Bir kumaşın huyu ötekine benzemez. Şu balıksırtı alçak sesle konuşur, sakın ve ağırbaşlıdır. Ya pötikareye ne demeli? Uzaktan somurtkan gözükür. Yanına yanaşınca ne cana yakın olduğunu anlarsın. Pötikareyi seven, bir ömür boyu vazgeçemez. Ah, işte kaşmir! Ne sıcak, ne yumuşak, ne sokulmandır! Sırdaş gibidir. Herkesin gardırobunda bir kaşmir giysi bulunmalıdır, derim. Ruh sağlığı için her eve gereklidir.” (s. 7-8).

Balıksırtının alçak sesle konuşması, intak aynı zamanda teşhis örneğidir. Balıksırtının sakın ve ağırbaşlı olması, pötikarenin uzaktan somurtkan gözüküp yanına yanaşınca cana yakın olduğunun anlaşılması, kaşmirin sokulgan ve sırdaş gibi olması teşhis örneğidir.

Öykülerde kullanılan ikilemelerden bazıları şunlardır: Bangır bangır (s. 11), salkım saçak (s. 12), peş peşe (s. 13), sık sık (s. 15), az buz (s. 15), kapı kapı (s. 16), güç bela (s. 16), çeke çeke (s.16), badi badi (s. 18), çığlık çığlığa (s. 18), kımıl kımıl (s. 21), usul usul (s. 29), tatlı tatlı (s. 31), doğru dürüst (s. 33), kıs kıs (s. 35), bön bön (s. 57), ıvır zıvır (s. 56), hık mık (s. 69), horul horul (s. 70), fıldır fıldır (s. 70), şirin şirin (s. 72), yırtık pırtık (s. 77), evsiz barksız (s. 77), koyun koyuna (s. 78), ciyak ciyak (s. 79).

Öykülerde kullanılan deyimlerden bazıları şunlardır: Kılı kırk yarmak (s. 7), sırta kadem basmak (s. 21), bön bön bakmak (s. 57), tuzu kuru (s. 105), yangına körükle gitmek (s. 109), ortalığı velveleye vermek (s. 109). Ayrıca papaz her gün pilav yemez (s. 107) atasözü de kullanılmıştır.

“Pembe Kuşa Ne Oldu” kitabındaki öyküler de konu, tema, ileti ve çevre açısından çocuğa görelik ilkesine uygundur. Kitap 10 öyküden oluşmaktadır. Kitapta işlenen konular; arkadaşlık, dostluk, müzik sevgisi, hayaller, oyun, kitap sevgisi, komşuluktur. Temalar ise hayal gücü, oyun ve spor, birey ve toplum, değerlerimiz, Dünyamız ve uzaydır.

Kitap 6–8 yaş düzeyine hitap etmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar, beş dakikalık, düzeylerine uygun bir öyküyü dikkatle dinler; yazma becerisi edindiklerinde de kısa öyküler yazma isteği duyarlar. 6–8 yaş, çocuk-kitap ilişkisinin süreklilik kazanması için önemli bir evredir. Bu evrede çocukların kitapla kurdukları etkileşim, onların daha etkin oldukları bir süreci de başlatır. Çocuklar, anne-baba ya da sevdiği bir yetişkinin kendisine kitap okumasını sevinçle karşılarlar; ancak, onların gerçek mutlulukları, okuma ve yazma becerilerini kullanarak kendi yeteneklerinin farkına varmalarında yatar (Sever, 2012, 52). Belirtildiği üzere 6-8 yaş grubundaki çocuklara seslenen öyküler kısa ve ilgi çekicidir. Her öyküde çocuğun hayal gücünü harekete geçiren unsurlar ve insan duyarlılığını içeren iletiler yer almaktadır.

Karakterler diğer öykülerde olduğu gibi isimlerinden başlamak üzere renklidir. Mufo, Musto, Titi, Bülo, Asu, Selo, Toto, Sisi karakterlerden bazılarıdır. Bu karakterler, çocuğun günlük hayatta karşılaşabileceği, olaylara yön veren ve etkin kişiliği olan, özdeşim kurabileceği kişilerdir.

Çocuk kendi yaşam alanında var olan her şeyi tanımak, özelliklerini anlamak ister. Hareketleriyle, biçimleriyle ilgi çeken kuş, kedi, köpek, kaplumbağa, zürafa, fil vb. hayvanların yer aldığı anlatıları; sevdiği bir oyuncuğunu, bebeğini, topunu, bisikletini konu eden bir öyküyü dinlemekten mutlu olur. Güneşin, ayın, yıldızın, ağacın, ormanın insanlar gibi konuşması, çocuğun bu söyleyişe ortak edilmesi, onun düş dünyasındaki varlıklarla tanışmasını sağlayan ayrı bir sevinç kaynağıdır (Sever, 2012, 78).

Şakacı Güneş adlı öyküde, öykü kahramanı Güneş Bülo ve Asu ile konuşur, çocuğun ilgisi çevresindeki gerçekliğe çekilir:

Bülo ayaklarının ucuna basarak odasına giderken, annesi,

“Aman pencereyi açma,” diye seslendi peşinden. “Baban söyledi bu sabah. Ya yağmur ya da kasırga gelecekti.”

Bülo hiç şaşmadı. Olabilecek her şeyi babası önceden söylemiş olurdu zaten. Odasına adımını atınca, şaşkınlıktan olduğu yerde kaldı. İçerisi apaydınlıktı. Yatağın altındaki garip konuk, aynada kendini seyrediyordu.

“Heey! Ne parlak ışığın var öyle! Yoksa?..”

“Evet... Yoksa?”

“Güneş... Güneş sen misin yoksa?”

“Ne olmuş? Neden öyle heyecanlısın?”

“Nasıl heyecanlanmam? Herkes senin uyanmanı bekliyor. Sense saklanacak yer bulamamış gibi, benim odama gizlenmişsin.”

“Ha, ha, hah... Uyanmamı mı bekliyorlar? Ben hiç uyumam ki! Beni görmediğiniz zaman başka bir ülkedeyimdir.”

“Anladım, uyurgezersin sen!”

Bu öyküde Güneş, yeni arkadaşlıklar edinmek isteyen, öğrenme ve keşfetme merakı olan bir karakteri canlandırır.

6-8 yaş aralığında çocuk bir yandan okuma yazmayı öğrenirken diğer yandan söz dağarcığını yeni sözcüklerle zenginleştirir. Sözlü iletişimin yanına bir de yazılı iletişim becerisini ekler. Sıralama, sınıflandırma, tamamlama ve karşılaştırma gibi birçok işlemi birden yapabilir. Ancak söz konusu öğelerin yakın çevreden seçilmiş tanıdık bildik nesnelere olmasına özen gösterilmelidir. İlköğretim ilk yıllarında matematik problemlerinde ceviz, elma, portakal gibi nesnelere kullanılması bu yüzdendir (Şimşek, 2011, 33). Buradan hareketle, "Pembe Kuşa Ne Oldu" kitabındaki öykülerde çocuk, varlıkları bildiği kişilerle, nesnelere özdeşleştirme yapıp somutlaştırma yapabilir. Bu örneklerden bazıları şunlardır:

Çocuklardan biri,

"Aaa! Gökyüzüne bakın!" diye bağırdı.

Mufo başını kaldırdı, rengârenk bir kuşak gördü.

"Gökkuşağı!" dedi pembe-beyaz çizgili şort giyen.

"Nedir gökkuşağı?"

Mufo'nun sorusu üzerine çocuklar birbirine baktılar. En uzun boyluları,

"Ne olacak?" diye atıldı. "Renkli çamaşırların suları... Buharlaştınca gökyüzünde gökkuşağı olarak gözükürler."

Çocuklar gülüştüler. Mufo cebinden çıkardığı bilyeye baktı. Camın içinde gördüğü renkler gökkuşağında da vardı. "Belki de bir bilye o," dedi içinden. (s. 9-10).

Kitaptaki "Pembe Kuşa Ne Oldu?" adlı ilk öyküde "gökkuşağı", renkli çamaşırların sularının buharlaşması, bilye olarak tanımlanarak çocuğun günlük hayatta tanıdığı nesnelere hareketle somutlaştırma yapılmıştır. Bu, 6-8 yaş aralığındaki çocuğun bilişsel ve dil gelişimine katkı sağlar.

Hava kararıp da çocuklar kan ter içinde evlerine dönerlerken, hâlâ aynı çatının altından gökyüzüne bakan Mufo'yu gördüler.

Hep bir ağızdan,

"Aydede aydede / Senin evin nerede?" diye bağırdılar.

Mufo silkindi, gözlerini bulutlar ülkesinden çekti, eve doğru yürüdü.

Evde, annesi kışlık giysileri kaldırıyor. "Giysiler el ele tutuşalar beni gökyüzüne götürürler mi?" diye düşündü. Bu söz üzerine giysiler el ele tutuştular, ama gökyüzüne erişemediler. (s. 11).

Öyküde geçen "aydede, giysilerin el ele tutuşması" çocuğun düş gücünü harekete geçiren unsurlardır.

"Dalgalar Dedikoduyu Sever" adlı kitapta dokuz öykü yer almaktadır. Kitaptaki öyküler, konu, tema, ileti, çevre açısından çocuğa görelilik ilkesine uygundur. Öykülerde geçen konular; dayanışma, yaratıcılık ve üretkenlik, sevginin gücü, birey olmak, kibirli olmaktan kaçınmak, çevreye faydalı olmak, zorluklarla baş etmektir. Dokuz masalsi öykünün çoğunda işlenen konular; kendin olmayı başarmak, kendi ayaklarının üzerinde durmak, zorluklarla baş etmek ve çalışkanlıktır. Bu öykülerde işlenen temalar ise, birey ve toplum, değerlerimiz, hayal gücü, üretim tüketim ve verimliliklerdir.

Kitaptaki öyküler, 9-12 yaş grubuna hitap etmektedir. Kitabın ilk öyküsündeki karakterler; dalgalar, deniz, çocuk, babadır. Öyküdeki baba karakteri günlük hayattaki baba imgesinden farklı değildir. Eve ekmek getiren, çalışkan, eşi ve çocuklarına bakmakla yükümlü

olan kişidir. Bu öyküde dalgalar boşboğaz olmakla, dedikoduculukla; deniz sırlarıyla, gizemli bir kadın gibi görünmekle kişileştirilmiştir. Dalgalar ve rüzgârın yardımlaşması yine bir kişileştirme örneğidir. Yunusların denizkızlarıyla şarkı söylemesinde de kişileştirme yapılmış, çocuk düşsel bir yolculuğa çıkartılmıştır.

İkinci öyküdeki karakterler; dokumacı kuşu Fiyonk, Hüthüt kuşu, martı, kargadır. Bu öyküde dokumacı kuşu Fiyonk, yaratıcı ve üretken; Hüthüt kuşu, emeğe saygı duyan, arkadaş canlısı, dost; martı, hazırcı, sahibinden izin almadan eşyanın üzerine konan; karga ise yardımsever bir karakteri yansıtmaktadır.

Üçüncü öyküdeki karakterler; denizatları Çia, Si ve denizatı avcısıdır. Çia ve Si birbirlerini çok seven, sevginin gücüne inanan karakterlerdir. Denizatı avcısı ise denizatlarını doğal yaşam alanlarından koparan, hayvanların yaşama hakkını elinden alan, onlara sevgi ve saygı duymayan bir karakterdir.

Dördüncü öyküdeki karakterler; genç albatros Ting ile yaşlı albatrostur. Ting kendisi olmaya çalışan, sürüye katılmak istemeyen; yaşlı albatros ise deneyimleriyle genç albatros Ting'e yol göstermek isteyen, toplum kurallarını önemseyen bilge karakterini yansıtmaktadır.

Beşinci öyküdeki karakterler; denizanası Tül ve kaplumbağadır. Tül, kendini beğenmiş, sadece kendini güzel gören, çevresindeki güzelliklerin farkında olmayan; kaplumbağa ise çevresiyle uyum içerisinde yaşayan, farkındalık sahibi, doğanın güzelliklerini görebilen bir karakterdir.

Altıncı öyküdeki karakterler; deniz feneri ve gemilerdir. Deniz feneri, kendini işine adayan, çevresine faydalı olmak isteyen bir karakteri canlandırır. Gemiler kişileştirilerek nankör, yapılan iyiliğe karşı bir selam bile vermeden geçip giden karakterleri yansıtır.

Yedinci öyküdeki karakterler; sombalıkları Çin ile Çinçin'dir. Sombalıkları birbirini seven, zorluklarla mücadele eden karakterleri canlandırmaktadır.

Sekizinci öyküdeki karakterler; deniz kırlangıcı Mio, deniz papağanı, denizkeşanesidir. Mio, kendi ayaklarının üzerinde durmaya çalışan, meraklı, arkadaş edinmeye çalışan; deniz papağanı, yavrularını korumaya çalışan, anaç; denizkeşanesi ise bilgili, akıllı, kendine güvenen bir karakteri canlandırmaktadır.

Dokuzuncu öyküdeki karakterler; leylek Tam-Tum ve yavru yabankazıdır. Leylek Tam-Tum, hazıra konmayı sevmeyen, zorluklarla mücadele eden, çalışkan, kendi şarkılarını söylemeyi seven bir karakteri canlandırır. Yavru yabankazı ise savunmasız, korkusuz, korunmaya muhtaç bir karakteri canlandırır.

Bu öykülerde çocuk, sözcük dağarcığına yeni sözcükler katarak, sözcük dağarcığını zenginleştirmektedir. "Mavna, menevişli" gibi bazı sözcükler öyküler aracılığıyla çocuklara öğretilmektedir.

Öykülerde, Türkçenin söz varlığını oluşturan önemli öğelerden olan deyimler ve cümlede anlamı pekiştirmek için kurulan ikilemeler kullanılmıştır.

Öykülerde kullanılan ikilemelerden bazıları şunlardır: Telaşlı telaşlı (s. 15), gıcırdata gıcırdata (s. 20), titrete titrete (s. 20), zıplata zıplata (s. 30), hınzır hınzır (s. 31), seçe seçe (s. 33), ciyak ciyak (s. 34), renk renk (s. 42), cıvıl cıvıl (s. 42), yavaş yavaş (s. 42), alev alev (s. 43), boy boy (s. 46), kıpır kıpır (s. 49), bas bas (s. 47), tir tir (s. 49), zangır zangır (s. 49), ağır ağır (s. 51), tembel tembel (s. 53), alev alev (s. 56), gide gide (s. 59), hızlı hızlı (s. 59), kös kös (s. 63), cıvıl cıvıl (s. 67), badi badi (s. 68), kızgın kızgın (s. 68), diken diken (s. 70), uzun uzun (s. 72).

Öykülerde kullanılan deyimlerin bazıları şunlardır: Ümidi kırılmak (s. 22), yerin dibine girmek (s. 42), içi içini yemek (s. 43), tir tir titremek (s. 49), zangır zangır titremek (s. 49), üstüne tuz biber ekmek (s. 49), yüreğini sızlatmak (s. 49).

“Penguenler Flüt Çalamaz” adlı öykü kitabında sekiz öykü yer almaktadır. Kitaptaki öyküler konu, tema, ileti, çevre açısından çocuğa görelilik ilkesine uygundur. Öykülerdeki konular; yetenekleri geliştirmek, ölümsüzlük, işe yarar olmak, oyun, dostluk, bitkilerin yaşam koşulları, düzensiz kentleşme ve hava kirliliği, tüketici bilincidir. Temalar ise; eğitim ve sosyal etkinlikler, değerlerimiz, verimlilik, oyun ve spor, birey ve toplum, sağlık ve çevre, vatandaşlık bilincidir.

Öykü kitabının ilk öyküsü olan “Penguenler Flüt Çalamaz” adlı öyküde Peng, flüt çalma konusunda yetenekli olduğunu düşünen; ancak ne yaparsa yapsın başaramayınca flüt çalmanın penguenlere uygun olmadığını düşünerek bırakan bir karakterdir. Çocuk öyküde Peng ve Sung karakterleri aracılığıyla, hayvanların doğal yaşam alanlarında yaşamasına saygı duyulmasını ve hayvanlara zarar verilmemesi gerektiği iletilmektedir. Kitaptaki ikinci öykü olan “Napoliten Şarkı”da Napolili balıkçıların şarkısı Napoliten’in unutulmamaya çalışma çabaları konu edilir. Burada teşhis söz konusudur. Napoliten şarkı, en sonunda Meto ve arkadaşlarının dudaklarında ıslık olmayı başarır. Bu öyküdeki ileti aracılığıyla çocuk, yerel değerler ve milli kültürlerden beslenen halk şarkıları, türkülerin farkında olacaktır. “Madam Lulu’nun Şapkası” adlı üçüncü öyküde çocuk, yaşadığı çevreye ilgili, meraklı, doğayı ve hayvanları seven, çocukları seven, işe yarar olmayı seven şapka karakteri aracılığıyla düşsel bir yolculuğa çıkar. “Karga Fırfır Bir Oyun Oynuyor” öyküsündeki karga Fırfır oyun oynamayı seven; Pamuk Hanım ise yaratıcı, üretken bir karakteri canlandırır. “Açıkgöz ve Süs” öyküsündeki Açıkgöz, balıkçı dostu, vefalı, fedakâr; Süs ise gezmeyi tutku hâline getiren, özgür ruhlu, idealleri olan bir martı karakterini canlandırmaktadır. “Açelyanın Upuzun Bir Günü” adlı öyküde, belirli bir sıcaklıkta evde yaşayan bir açelyanın kış günü dışarıda kalmak istemesi ile soğukta hissettikleri ve yaşadıkları anlatılır. “Taa Samanyolu” adlı öyküde, uçan balon satıcısı Eşo’nun bir çocuğa balonlarından birini satması ve sahibinin elinden kurtulan balonun Samanyolu’na gitmek istemesi ile yaşadığı maceralar anlatılır. Bu öyküde, özellikle büyük şehirlerde yoğun görülen düzensiz kentleşme ve hava kirliliği sorunlarına dikkat çekilmektedir. Son öykü olan “Kayıp Eşya Bürosu” adlı öyküde çocuk, eşya bürosuna bırakılan eşyaların bir dili olduğunu, her birinin karakterinin olduğunu ve kişileştirildiğini görür.

Öykülerde dilimizin zenginliğini gösteren deyimler ve atasözleri, anlamı kuvvetlendiren pekiştirmeli sözler, ikilemeler kullanılmıştır.

Öykülerde kullanılan ikilemelerden bazıları şunlardır: Mahcup mahcup (s. 10), düşünceli düşünceli (s. 11), doğru dürüst (s. 11), ıslıl ıslıl (s. 11), güçlü güçlü (s. 11), sinsi sinsi (s. 12), tek tek (s. 12), ciyak ciyak (s. 13), hayran hayran (s. 13), aylak aylak (s. 14), gizli gizli (s. 14), pırıl pırıl (s. 17), bağıra çağıra (s. 17), garip garip (s. 18), çekine çekine (s. 19), cıvıl cıvıl (s. 19), tek tek (s. 19), gizli gizli (s. 20), vızır vızır (s. 21), eciş bücüş (s. 21), tıklım tıklım (s. 25), oflaya puflyaya (s. 25), doğru dürüst (s. 25), ıvır zıvır (s. 26), uzun uzun (s. 26), lime lime (s. 27), derin derin (s. 27), sıkı sıkı (s. 33), düğüm düğüm (s. 33), pırıl pırıl (s. 34), koşa koşa (s. 35, 59), çeşit çeşit (s. 36), yavaş yavaş (s. 37, 55, 76), kıpır kıpır (s. 42), böbürlene böbürlene (s. 42), uzun uzun (s. 52), patır patır (s. 53), öfkeli öfkeli (s. 53), delik deşik (s. 53), sık sık (59,70,71), üfleye üfleye s. 64), seve seve (s. 64), aval aval (s. 65), yuvarlana yuvarlana (s. 72).

Öykülerde kullanılan deyimlerden bazıları şunlardır: Çit çıkarmamak (s. 11), peşine düşmek (s. 11), gevrek gevrek gülmek (s. 12), gözünün içine baka baka (s. 13), için için gülmek (s. 14), gözleri parlamak (s. 14), daldan dala konmak (s. 18), kasım kasım kasılmak (s. 20), (birinin) bir dediğini iki etmemek (s. 20), içi içine sığmamak (s.22), akıl etmek (s. 27), cascavlak

(ortada) kalmak (s. 28), gözleri dolmak (dolu dolu olmak) (s.29,43), bir şey gözünü almak (s. 33), göz gözü görmemek (s. 36), yüreğine su serpmek (s. 36), altüst olmak (s. 37), yüzünü ekşitmek (s. 42), deliye dönmek (s. 42,55), peşine takılmak (s. 43), iç çekmek (s. 52, 76), içine çekmek (s. 52), keyfi kaçmak (s. 52), gam yememek (s. 53), paniğe kapılmak (s. 53), içinden geçirmek (s. 54), tir tir titremek (s. 54), (birine) hak vermek (s. 54), ağız açık (bir karış açık) kalmak (s. 59), canı sıkılmak (s. 60), (bir şey) gözüne ilişmek (s. 60), birbirini çekememek (s. 64), dalıp gitmek (s. 69), kıkır kıkır gülmek (s. 71), kulak kabartmak (s. 71), keyfine bakmak (s. 71), ümit vermek (s. 72), (birinin) ödünü koparmak (s. 73), kafası karışmak (s. 75), sesi soluğu kesilmek (s. 76). Ayrıca kitapta “sora sora Bağdat bulunur” (s. 60) atasözü de kullanılmıştır.

Öykülerde teşhis ve intak sanatları görülmektedir. Bu, öykülerin hitap ettiği yaş grubuna uygun olarak somutlaştırma yapılmak istenmesinden kaynaklanmıştır. Yapılan teşhis ve intak sanatı örneklerinden bazılarına yer verilmiştir. Bir öyküde, Peng ve Sung penguenlerin konuşması intak, aynı zamanda teşhis sanatı örneğidir. Bir diğer öyküde, Napoliten şarkıya insani özellikler yüklenmiştir. Şarkının düşünmesi, konuşması, karar vermesi, duygularının olması, ona insani özellikler yüklemiştir.

3.2. Tasarım Özellikleri Bakımından Sevim Ak'ın Öyküleri

Burç (2013) çocuk kitaplarının çocukların yaşları, seviyeleri göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Burç (2013, 85) biçimsel özellikleri ve çocuk kitaplarının biçim yönünden taşıması gereken özellikleri şöyle ifade etmiştir:

Biçimsel özellikler, genel olarak kitabın hacmi (kalınlığı), baskısı, ciltlenmesi, sayfa düzeni, harfler, yazım ve noktalama işaretleri, resimlendirme gibi konulardır. Kitabın biçim yönünden iyi tasarlanmış olması çok önemlidir. Çocuk kitapları ilk gördüğünde çocukta okuma isteği uyandırmalıdır. Bu nedenle özellikle kapak resimleri canlı ve dikkat çekici olmalıdır. Metnin içeriğiyle paralellik göstermelidir.

Öykü kitaplarında kullanılan kâğıtlar, çocuğun okumaya ilgisini artıran, kolay yıpranmayan, resimleri ve renkleri düzgün bir şekilde yansıtan özelliktedir.

“Toto'nun Sınıfı” adlı öykü kitabı, yayınevinin belirlemesine göre 8–10 yaş grubu çocuklarına hitap etmektedir. Öyküler, 12 punto ile yazılmıştır. “İlköğretim 4. sınıf ve sonrası için hazırlanan kitaplarda (9-12 yaş üstü) 10-12 puntoluk harf karakterlerinin kullanılması hızlı okuyabilmeyi kolaylaştırmaktadır” (Şimşek, 2011, 92).

Öykülerde resimler, metin ile ilişkili ve metinle uyum içerisindedir. Görseller, metinde işlenen konu, olay, duygu, düşünce ve iletilerle ilgili olup metni anlama gücünü arttıracak niteliktedir. Kapak resmi, canlı ve ilgi çekicidir. Kapak resmindeki renkler canlı ve parlaktır. Aşağıda görüldüğü üzere kapak tasarımındaki resimde, kitabın başlığına uygun olarak sınıftaki karakterlere yer verilmiştir.



Şekil 1. "Toto'nun Sınıfı" adlı kitabın kapak resmi

Çocuk kitaplarında yer alacak görseller, resimleme tekniği bakımından çocukların gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. 2-7 ve 7-9 yaş düzeyine göre hazırlanan görsellerde canlı, parlak renkler kullanılmalı, görseller gerçekleri ile birebir benzerlik göstermek yerine, biçim olarak daha esnek ve yuvarlak çizgilerle tasarlanmalıdır. 10 yaş ve üstü gelişim düzeyi için gerçekçi görseller kullanılmalıdır (Şimşek, 2011, 81).

Toto'nun Sınıfı adlı öykü kitabı 8-10 yaş düzeyine göre hazırlanmıştır. Öykülerde yer alan resimler, gerçekler ile birebir benzerlik göstermemekte, resimler esnek ve yuvarlak çizgilerle çizilmiş, resimlerde canlı renkler kullanılmıştır. Resimlerdeki nesnelere ve tipler, çocuğun yaş grubuna uygundur. Öyküler, sayfa düzeni bakımından, sayfa kenarlarındaki boşluklarla okuma-izleme rahatlığı sağlamaktadır.

"Çiçekli Dondurma" adlı öykü kitabı 10-12 yaş grubu çocuklarına hitap eder. Öyküler, 12 punto ile yazılmıştır. Öykülerde resimler, metin ile ilişkili ve uyumludur. Öykülerdeki resimlerde canlı renkler kullanılmış ve bu öykü kitabında da resimler esnek ve yuvarlak çizgilerle çizilmiştir. Kitabın hitap ettiği yaş düzeyine göre metin-resim oranı uygundur. Kitabın kapağı, çocuğun ilgisini çekecek kadar canlı olup, heyecan uyandırmaktadır. Aşağıda yer alan kapak tasarımında kullanılan resimde, öykülerdeki karakterler yer almakta ve resimler kitaptaki öykülerle ilgili çocuğun ön bilgilerini harekete geçirmektedir.



Şekil 2. "Çiçekli Dondurma" adlı kitabın kapak resmi

Öyküler sayfa düzeni bakımından, sayfa kenarlarındaki boşluklarla okuma-izleme rahatlığı sağlamaktadır.

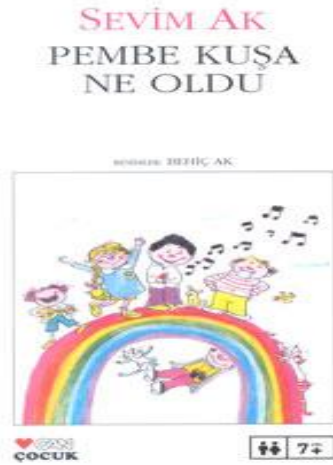
"Pembe Kuşa Ne Oldu?" adlı kitap 7-9 yaş düzeyine uygundur. Kitaptaki öykülerde kullanılan harf büyüklüğü, kitabın hitap ettiği yaş düzeyine uygun değildir. 2007 yılında Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge"de eğitim araçlarından basılı eserlerin incelenmesinde harf ve rakam büyüklüklerinin ilköğretim birinci sınıf için (20), ikinci sınıf için (18), üçüncü sınıf için (14), dördüncü sınıf için (12), beşinci sınıf için (11), daha üst kademeler için ise (10) puntodan küçük olmaması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca resim altı, dipnot ve benzeri yerlerde kullanılan yazılarda istenilen punto kullanılabilmesi vurgulanmıştır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2597_0.html). Ancak son yönergede konuyla ilgili bir açıklama yoktur. Kitapta verilen görsellerle metinler uyumludur ve birbirini desteklemektedir.

“Konu olarak kitap 7–9 yaş düzeyindeki çocukların ilgisini çekecek nitelikte olsa da siyah-beyaz resimlendirilmiştir. Kitabın hitap ettiği yaş grubu düşünülüğünde, resimlerinin canlı ve parlak renkli olması gerekirdi” (Karatay, 2011, 87). Bu durum, yayınevinin baskı maliyetini düşürme kaygısından kaynaklanmış olabilir.

7–9 yaş için metin-resim oranı şu şekildedir: “2/4’ü yazı, 2/4’ü resimdir” (Şimşek, 2011, 85). Ancak söz konusu kitaptaki öykülerde metin ile ilişkili resimler yer alsa da yazının daha çok yer aldığı tespit edilmiştir.

7-9 yaş arasındaki çocuklar estetik gerçekçilik evresindedir. Sanat yapıtında resmedilen kişinin duygularıyla özdeşim kurarlar. Sanat yapıtında kullanılan araç ve teknikleri görmezden gelirler. Bu çocukların yargıları “ideal gerçekçiliğe” dayanır. Bu evrede renklere ilişkin uygun olma, gerçeklik algıları gelişmeye başladığı için resimlerde kullanılan renkler, gerçekte resmedilen nesnelerin kabul edilebilir özelliklerini yansıtmalıdır (Şimşek, 2011, 81).

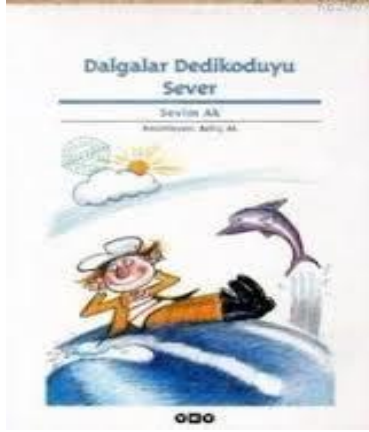
Kitabın kapağı haricinde resimler siyah-beyazdır. Kapaktaki resimde kullanılan renkler, gökkuşağının kabul edilebilir özelliğini yansıtmaktadır. Ayrıca aşağıda görüldüğü üzere kapaktaki resim, kitabın hitap ettiği yaş düzeyine uygun olarak çocuğun düş gücünü harekete geçirir ve anlatımı somutlaştırır.



Şekil 3. "Pembe Kuşa Ne Oldu" adlı kitabın kapak resmi

Öyküler sayfa düzeni bakımından, sayfa kenarlarındaki boşluklarla okuma-izleme rahatlığı sağlamaktadır.

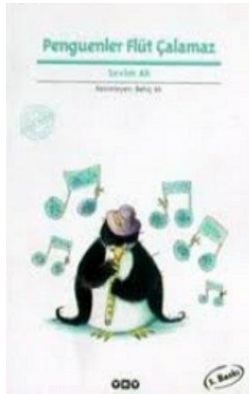
“Dalgalar Dedikoduyu Sever” adlı kitap 7-9 yaş düzeyine uygundur. Kitaptaki öykülerde kullanılan harf büyüklüğü, kitabın hitap ettiği yaş düzeyine uygun değildir. Öykülerde resimler, metin ile ilişkili ve uyumludur. Ancak kitabın hitap ettiği yaş düzeyine göre resimlere yeterince yer verilmemiştir. Resimlerle ilgili tespit edilen diğer olumsuzluk ise, resimler siyah beyazdır, gerçeğe uygun çizilen resimler renkli ve parlak değildir. Sadece kitabın kapak tasarımındaki resim, aşağıda görüldüğü üzere renkli, kitabın başlığına uygun ve ilgi çekicidir.



Şekil 4. "Dalgalar Dedikoduyu Sever" adlı kitabın kapak resmi

Öyküler sayfa düzeni bakımından, sayfa kenarlarındaki boşluklarla okuma-izleme rahatlığı sağlamaktadır.

"Penguenler Flüt Çalamaz" adlı öykü kitabı, 10-12 yaş grubuna hitap etmektedir. Öykülerde kullanılan harf büyüklüğü, kitabın hitap ettiği yaş düzeyine uygun değildir. Resimler, öykülere geçmeden önce her öykünün başlığına uygun olarak bir tane verilmiştir. Şimşek'e (2011) göre, 9-12 yaş ve üstü için 3/4'ü yazı, 1/4 'ü resimdir. Ancak her öyküde sadece bir adet görsele yer verilmesi yeterli değildir. Öykülerdeki resimler, siyah-beyaz basılmıştır. Aşağıda görüldüğü üzere sadece kapak tasarımındaki resim renkli olarak basılmıştır.



Şekil 5. "Penguenler Flüt Çalamaz" adlı kitabın kapak resmi



Şekil 6. "Penguenler Flüt Çalamaz" adlı kitaptaki bir öykünün sayfa düzeni görünümü

Yukarıda şekilde görüldüğü üzere, kitabın tasarım özelliklerinde belirtilmesi gereken bir diğer olumsuzluk, öykülerin sayfa düzeni bakımından, sayfa kenarlarındaki boşluklarla okuma-izleme rahatlığı sağlamamasıdır. Sever (1995), çocuk kitaplarındaki sayfa kenarlarında geniş boşlukların bulunması gerektiğini belirtmiştir. Kitapta sayfa kenarlarında, çocuğun okuma-izleme rahatlığı sağlaması için yeterli boşluk bulunmamaktadır.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada Sevim Ak'ın öykülerinin çocuğa görelilik ilkesi açısından taşınması gereken özelliklerin incelenmesiyle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından bulundurulması gereken içerik özellikleri konu, tema (izlek), karakter(ler), dil ve anlatım, ileti ve çevre açısından değerlendirilmiş ve çocuğa göre olduğu belirlenmiştir.

- Öykülerdeki tema ve konu değerlendirmesinde Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015) esas alınmıştır. Öykülerdeki temalar ve konular, programda yer alan temalar ve konu örneklerine uygundur.

- Öyküler dil ve anlatım açısından çocuğa görelilik ilkesine uygundur. Anlatımda açıklık, akıcılık ve duruluk görülmektedir. Öykülerde çocuğun günlük hayatında kullandığı kelimelere yer verilmiştir. Çocuğun yaş düzeyine göre olumsuz kullanım oluşturabilecek ifadeler yok denecek kadar azdır. Ancak öykülerde az da olsa yazım yanlışlığı tespit edilmiştir.

- Kitabın hitap ettiği yaş düzeyine göre, metinlerde uygun yazı puntosu kullanılmadığı tespit edilmiştir.

- Öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından bulundurulması gereken tasarım özellikleri sayfa düzeni ve resimlemeler olarak değerlendirildiğinde çocuk gerçekliğinin göz önünde bulundurulmadığı gözlenmiştir. Ancak kullanılan kâğıdın mat ve dayanıklı olması olumlu bir özellik olarak göze çarpmaktadır.

- İncelenen bir kitabın sayfa kenarlarında, çocuğun okuma-izleme rahatlığı sağlaması için yeterli boşluk yoktur. Bu kitabın boyutlarının diğer kitaplara göre küçük olduğu görülmektedir.

- Öykülerde kullanılan resimler, metin ile ilişkili ve uyumludur ancak yaş düzeylerine göre metin-resim oranları uygun değildir. Ayrıca bazı kitaplarda resimler siyah beyazdır sadece kapak resimleri renklidir.

- Sevim Ak öykülerinde, yaşamın içerisinde olan konuları çocuk gerçekliği içerisinde ele almıştır. Yazar bu gerçekliği ele alırken, çocuğu kimi zaman düşsel bir yolculuğa çıkarmaktadır. Bu, çocuğun hayal gücünü geliştirmesi, duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmesi açısından önemlidir.

- Öykülerdeki karakterler çocuk okura model olabilecek, devingen özellikler taşımaktadır.

Çalışmada Sevim Ak'ın öyküleri, içerik ve tasarım özellikleri açısından çocuğa göre olup olmadığı incelenmiştir. Öykülerin içerik özellikleri açısından çocuğa göre olduğu tespit edilmiştir. Ancak öykülerin tasarım özelliklerinde bazı eksiklikler belirlenmiştir. Öykülerin sayfa düzeni ve resimlemelerinde çocuk gerçekliğinin göz ardı edilmesi, yayınevlerinin ticari kaygılarından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Çocuk edebiyatı ürünlerinde, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, çocuk gerçekliğini ele alan konulara yer verilmelidir.

- Çocuğun anlam evrenini etkilediği düşünülerek, çocuk öykülerinde dil ve anlatıma ayrı bir özen gösterilmelidir. Yazım yanlışlığı konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerekir. Çünkü çocuk, yazım yanlışlığı yapılan kelimeleri ilk defa görüyor olabilir.
- İlkokullarda sınıf ve Türkçe öğretmenleri, Sevim Ak'ın öykü kitaplarını derste okuma saatlerinde ve okul dışında öğrencilerine okumaları için önerebilirler.
- Çocuk edebiyatı ürünleri tasarım özellikleri bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun olmalıdır. Öykülerdeki metin-resim oranları yaş düzeylerine uygun olmalıdır.
- Kapak tasarımına gösterilen özen, kitapların içinde yer alan resimlerde de gösterilmeli, çocuk gerçekçiliğine uygun olarak resimler renkli ve ilgi çekici olmalıdır.
- Kitabın hitap ettiği yaş düzeyine göre, metinlerde uygun yazı puntosu kullanılmalıdır.
- Kitaptaki sayfa düzeni, çocuğun metni takip etmesini kolaylaştırmalıdır. Kitapta sayfa kenarlarında, çocuğun okuma-izleme rahatlığı sağlaması için yeterli boşluk bulunmalıdır.
- Çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan karakterler, çocuğa model olabilecek, iyi geliştirilmiş, devingen (değişen) olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ak, S. (2009). *Çilekli dondurma*. (1. Baskı). İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2007). *Pembe kuşa ne oldu*. (4. Baskı). İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (2011). *Toto'nun sınıfı*. (1. Baskı). İstanbul: Can Çocuk.
- Ak, S. (1998). *Dalgalar dedikoduyu sever*. (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ak, S. (1993). *Penguenler flüt çalamaz*. (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Baş, B. (2013). Çocuk edebiyatı. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı (1. Baskı)* içinde (s. 469-520). Ankara: Pegem Akademi.
- Burç, B. (2013). *Rıfat Ilgaz'ın "Bacaksız'ın başından geçenler" adlı hikâye serisindeki eserlerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(1), 1171-1180.
- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı. Tacettin Şimşek (Ed.), *Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler (1. Baskı)* içinde (s. 81-127). Ankara: Grafiker Yayınları.
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- MEB Mevzuat. (2007, Haziran). *Ders Kitapları İle Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge*. Tebliğler Dergisi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2597_0.html (Erişim Tarihi: 2016, 25 Aralık).
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.

- Sever, S. (1995). *Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler*. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. (6. Baskı). İzmir: Tudem.
- Şimşek, T. (2011). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. (1. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türkçe Sözlük*. (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları .

SUMMARY

Children should be introduced to quality works of children's literature from the early ages. The literary works that enrich the emotions and the world of thought of the children also turn make fine literates by getting the children adopt the habit of reading. Therefore, both the parent and the teachers should be fully aware in this regard when selecting and recommending books for the children and to the children. The works of children's literature should be according to the child in terms of the content and design (stylistic) characteristics. The stories that are utilized both for the classes and for extra curriculum activities should also comply with the principle of relativity.

The purpose of this study is to determine whether the stories from Sevim Ak comply with the principle of relativity for children. The following works of Sevim Ak "Toto'nun Sınıfı, Çilekli Dondurma, Pembe Kuşa Ne Oldu, Dalgalar Dedikoduyu Sever, Penguenler Flüt Çalamaz" were analyzed under the sub sections of Content Properties and Design Properties by taking the principle of relativity for children into account. A total of thirty four stories were analyzed from five books from Sevim Ak (three of them were published by Can Publishing while two were published by Yapı Kredi Publishing. Since the very first thing in a book that would draw the attention of a kid is its stylistic properties; the design related properties of a book bear as much importance as its content. This point should required attention from those who work on a child's book.

In this study, five story books of Sevim Ak were selected randomly and the compliance of the stories to the principle of relativity was analyzed with the method of descriptive analysis. The content related properties of Sevim Ak were dissected in terms of the language and expression, characters, plot, theme, dialogue and the ambiance and were found out to be in compliance with principle of relativity. The Ministry of Education Turkish Lesson Curriculum (Classes 1-8, 2015) was based upon for the theme and plot analysis of the stories. The themes and subjects in the said stories comply with the examples of themes and subjects / plots in the curriculum program.

The characters in the stories are dynamic and they raise the attention and interest to reading as they can be models for children. The number of the expressions that may be considered as negative use for the age group that the stories aim at is almost none. The vocabulary elements such as the reduplications and proverbs were featured in the stories as well. In addition, the presence of the rhetoric in the stories leads to the concretization according to the age group that the stories aim at.

The morphological properties of a book are important for encouraging a child to read. It was analyzed whether the design (style) properties of Sevim Ak's children's books comply with the principle of relativity for the children in terms of paper, page format and layout and the arrangement of images. In addition to the positive features of the morphological properties of the author's storybooks, some shortcomings were also detected. The fact that the paper, used for the book being opaque and durable stands out as a positive feature. The images within the stories can be associated with the story and they are such as to increase the ability of text comprehension. However, the text – image ratio in some of the books is not suitable for the age range, which the storybooks aimed at. In some books, the images are black & white while only the cover illustrations are colored. Another negative element that should be mentioned regarding the morphological properties of the books is that the books do not provide reading – following comfort due to the side margins in pages in terms of the page format. It is apparent that the dimensions of the book are small compared to the books. In addition, it is revealed that unsuitable type size was used in the text for the age groups that the stories are aimed at.

Based on the results of the study, the following recommendations were provided; the subjects / plotlines that meet with the interest and needs of the children and the subjects that are related with the reality of a child should be featured in children's literature. By considering that the language and expression affects the semantic universe of a child, this should be paid full attention. The necessary attention should also be given to the subject of misspelling. The homeroom teachers as well as the Turkish teachers in primary schools may recommend Sevim Ak's storybooks for reading both in and out of the class. The works of the children's literature should comply with the principle of relativity for the children in terms of the design properties. The text – image ratio in the books should be according to the age groups. The attention that is paid to the cover design should also be paid to the images inside the book. The type size of the texts should be fit for the age that the book is aimed at. The page format of the book should render the child to follow the text easily. The characters that are featured in a children's book should be well developed and dynamic such as to be a model for the child.

Türkiye’de Okutulan Tarih Ders Kitaplarındaki Araplarla İlgili Konulara Dair Öğrencilerin Görüşleri ve Arap Algısı

Hasan IŞIK, Yrd. Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, hasantarih@yahoo.com
Abdülcelil GÖK, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, celiltarih@gmail.com.

Öz: Türk ve Arap ortak tarihinin yeni nesillerin fikir dünyasında nasıl şekillendiği bilgisinin önemi ve bu konuya dair daha geniş etütlerin yapılmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan çalışmada, Türkiye’de 2012-2013 eğitim öğretim yılında liselerde okutulan tarih ders kitaplarındaki konular incelenerek hazırlanan 25 maddeden oluşan ders kitabı değerlendirme formu ve 20 maddeden oluşan Türk-Arap ilişkilerine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Hazırlanan bu ölçekler Türkiye’deki 6 farklı türdeki lisede uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ve yorumların hem Türkiye’deki lise öğrencilerinin lise tarih ders kitaplarında yer alan Araplar ile ilgili görüşlerini hem de Araplar ile ilgili sahip oldukları tutumlarını ortaya koyma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada, öğrencilerin Arap milletine karşı genel anlamda olumlu bir tutum içerisinde oldukları; tarih ders kitaplarındaki anlatıma göre Türklerin Araplarla olan ilişkilerin I. Dünya Savaşı döneminde bozulduğunu düşündükleri; Türk-Arap ilişkilerinin bozulmasında da Batılı ülkelerin önemli rolü olduğuna inandıkları, Tarih ders kitapları ile ilgili olarak tarih ders kitaplarında genelde siyasi faaliyetlere ağırlık verildiğini belirttikleri dikkat çekici sonuçlar olarak görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türk-Arap ilişkileri, tarih, tarih ders kitabı, tutum

Students’s Views on Subjects Related to Arabs in History Textbooks in Turkey and How They Perceive Arabs

Abstract: It is thought that more extensive studies on this topic is a requirement and important knowledge of how the common history of Turks and Arabs shaped the world of ideas of new generations. Therefore, in this study, the course book evaluation form consisting of 25 items prepared by examining the subjects in the history textbooks used in the high school and attitude scale towards Turkish-Arab relations consisting of 20 items was used in the 2012-2013 academic year in Turkey. These scales were applied to 6 different types of high schools located in Turkey. Findings and interpretations are thought to be important in terms of opinions of high school students in Turkey both about the Arabs in high school history textbooks and attitudes towards Arabs. In the study, it is seen that the students are in a positive attitude towards the Arab nation in general terms; According to the narrative of the history textbooks, the Turks thought that relations with the Arabs deteriorated during World War I; It is seen as a remarkable result that they believe that the Western countries have an important role in the breakdown of Turkish-Arab relations and that they emphasize political activities in history textbooks in relation to history textbooks.

Key Words: Turkish-Arab relations history, history textbooks, attitude

1. GİRİŞ

Türkler ve Arapların 751 yılındaki Talas Savaşı'nda Çin'e karşı birlikte mücadele etmeleri Türklerin kalabalık gruplar halinde İslam'a girmesine ortam sağlamıştır. Bundan sonra her iki toplum birbirlerini siyaset, bilim, kültür, sanat, sosyal hayat vb. her alanda uzunca bir süre etkilemiştir. Bu etkileşimden sonra iki topluluk özellikle de Osmanlı döneminde ise bir çatı altında aynı idarede yönetilmişlerdir. Osmanlı ile beraber Türkler ile Araplar asırlarca aynı yönetim altında yaşamışlar ve ortak bir tarihi paylaşmışlardır. Osmanlı Devleti'nin 1517 yılından itibaren halifelik makamına da sahip olması Türk-Arap ilişkilerinin gelişmesinde daha da önemli bir etki yaratmıştır. Bu paylaşım 19. yüzyıl sonlarına kadar büyük ölçüde İslam tarihinin birleştirici bayrağı altında şekillenmiştir. Ancak I. Dünya Savaşı öncesindeki gelişmeler ve Batılı ülkelerin de tesiriyle Araplar arasında Osmanlıya karşı fikirler gelişmiştir. 1918 sonrasında Osmanlı Devleti artık fiilen yıkılmış, arkasından kurulan Türkiye Cumhuriyeti ise ulus devlet ilkesini benimsemiş ve batılılaşma yönünde inkılapları hızla hayata geçirmiştir. Yeni kurulan Arap ülkelerinin ise çoğunluğunun Avrupa tesiri altında olduğu söylenebilir. Bundan sonraki süreçte gerek Türkiye, gerek Arap ülkelerinde yazılan tarih ders kitaplarında Türk – Arap müşterek tarihine ilişkin farklılık gösteren bilgiler yer aldığı görülmüştür.

Bu iki millet özellikle tarihin önemli devletlerinden biri olan Osmanlı Devleti çatısı altında yüzyıllarca birlikte yaşamış olmalarına rağmen bir dizi soruyu da beraberlerinde gündeme getirmektedirler. Bunlara bazı örnekler şu şekilde verilebilir: Aynı din etrafında birleşen ve yüzyıllarca birlikte yaşayan bu iki toplum bugün birbirini nasıl algılamaktadır? Bu algının oluşmasında önemli etkiye sahip olan Türkiye'deki lise tarih ders kitaplarında Türk-Arap ilişkileri nasıl anlatılmaktadır? Tarih ders kitaplarında yer alan anlatılar öğrencilerin fikir dünyasına nasıl etki ediyor? Bu çalışmada bu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Şüphesiz ki tarih bütün insanlığın ortak eseridir. "Ancak devletler, tarihi özellikle de okullarda tarih dersini kendini haklı göstermek, yüceltmek ve kötü ilişkilerde bulunduğu toplumu "ötekileştirmek" ve kendini ötekenden üstün göstermek aracı olarak kullanmaktadır." (Yiğit, 2009, s. 12). "Aslında tarihteki insan eylemlerinin, kişilerin, uygulamaların ve kurumların değerlendirilmesinde ahlaki yönelimler dikkate alınmalıdır." (Köksal, 2013). Bu açıdan Türkiye'deki ve Arap ülkelerindeki tarih ders kitaplarının karşılıklı olarak tarihte birbirlerini değerlendirmelerinde konunun ahlaki yanının dikkate alınması gerekmektedir.

"Tarih eğitimi sadece bilgi ve becerileri aktarmakla yetinmeyip aynı zamanda belirli birtakım değerleri ve eğilimleri öğrencilerine aktararak toplumun yararı için çalışmak durumundadırlar." (Van der leuw-Roord, 2009, s. 136). Tarih öğretimine okullardaki yaklaşımlar hep akademik tarih alanındaki yönelimleri izlemiştir. Buna bağlı olarak Avrupa eğitim sistemlerinin çoğunda politik ve diplomatik tarihin yanı sıra sosyal, ekonomik, kültürel ve hatta entelektüel tarihi de kapsayacak biçimde içeriği genişletmeye dönük adımlar atıldığı görülmektedir (Stradling, 2003). Geçmişten bugüne tarihin niçin öğretilmesi gerektiği konusunda tartışmalar yaşanmış ve bu sorunun cevabı toplumun ve bilimsel gelişmelerin doğrultusunda şekillenmiştir. "Tarihi neden öğretelim? sorusuna verilen cevaplar, tarih öğretiminin genel amaçlarına kaynaklık etmiş ve bu amaçlar müfredat programlarına girmiştir." (Demircioğlu, 2010, s. 65). Bu çerçevede bakıldığında tarih dersi vasıtasıyla, geçmiş ile ilgili bir takım bilgi ve inançların geleneksel olarak çocuklara aşılmasının üç önemli nedeni olduğu ileri sürülmektedir (Safran, 2006, s. 27);

- 1) Kültürel mirası aktarmak
- 2) Ahlaki eğitim vermek
- 3) Günümüz dünyasını anlamaktır.

Tarih derslerinin bu özellikleri göz önüne alınarak, araştırmada yüzyıllarca beraber yaşanan ve ortak bir kültür oluşturulan Araplar hakkında Türkiye’de okutulan lise tarih ders kitaplarındaki bilgilerin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, bugüne kadar Türkiye’de genellikle Arapların Türkler hakkındaki düşünceleri ve bazı Arap ülkelerinin ders kitaplarında Türkler ile ilgili konuların nasıl olduğunun incelendiği fakat bu konunun Türkiye ayağına yer verilmediği, Türklerin Araplar hakkındaki tutumları incelenmediği için önemli görülmektedir.

Türkiye’de burada araştırılan konuyla ilgili yapılan araştırmalar her ne kadar sayısal açıdan yetersiz olsa da bugüne kadar yapılan araştırmalar arasında dikkate değer çalışmalar bulunmaktadır. Yiğit’in (2009) “Arap ülkelerinde okutulan lise tarih ders kitaplarında Türkler (Ürdün ve Suriye Örneği)” başlıklı çalışmada, Suriye ve Ürdün’den hareketle Arap ülkelerinde okutulan lise tarih ders kitaplarında Türklerle ilgili konuların nasıl verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili Gökdemir’in (2010) yaptığı çalışma ise, “Suudi Arabistan ders kitaplarında Türkler ve Türk imajı” başlıklı çalışmadır. Burada, Suudi Arabistan’da kullanılan tarih ders kitaplarındaki Türkler ve Türkiye imajı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yenil (2011) da, “Suriye ilk ve ortaöğretim ders kitaplarında Türkler ve Türk İmajı” başlıklı çalışmada, Suriye’de ilk ve ortaöğretimde kullanılan ders kitapları üzerinde durmuştur. Konuyla ilgili Özay (2014) ise, “Arap ülkelerinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih kitaplarında Osmanlı ve Türk imajı (Suriye, Ürdün, Lübnan Örneği)” başlıklı çalışmada ilk ve ortaöğretim tarih ders kitaplarının içeriğini inceleyerek durum tespitinde bulunmaya çalışmıştır. Ayrıca Işık (2016), “Arap öğrencilerin Türkler, Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti’ne yönelik görüşleri (Ürdün Örneği)” başlıklı çalışmada Arapların Türk ve Osmanlı imajına ait düşüncelerini belirlemeye çalışmıştır. Burada yapılan çalışma ise konunun diğer tarafının yani Türkiye’dekilerin Araplar ile ilgili tutumlarının ve Türkiye’deki tarih ders kitaplarındaki durumun tespiti açısından yukarıda verilen örneklerden ayrılmaktadır. Yapılan literatür taramasında genelde Arap ülkelerinde Arapların Türkler hakkındaki düşünceleri ya da Arap ülkelerindeki okutulan tarih ders kitaplarında Türk Tarihi’nin veriliş şeklinin araştırıldığı görülmüştür. Bu nedenle konunun bu Türkiye tarafındaki durumunun araştırılmamış olması bir eksiklik olarak düşünülmüştür. Bu açıdan burada yapılan araştırmanın Türk-Arap ilişkileri ve ortak tarihi çalışmaları açısından önemli olduğu düşünülmüştür.

Yapılan bir çalışmada da Türkiye-Arap ilişkilerinin devlet politikaları seviyesine yaklaşmakta ve işbirliği anlaşmaları, stratejik ittifaklar, yüksek düzeyli ziyaret alışverişleri ve ticaret hacminin genişletilmesi ile pekiştirilmekte olduğu belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca her iki tarafın kamusal algı düzeyinde sivil ve insani boyutlar siyasi gelişmelerin gerisinde kalıyor gibi görüldüğü de belirtilmiştir (Küçükcan; 2010: 20).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

2.1.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. “Araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü olarak tanımlanan evren, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak da tanımlanabilir.” (Büyüköztürk vd., 2008, s. 78; Karasar,2008, s. 109). Örneklem olarak, Türkiye’de farklı türlerde eğitim veren altı ayrı lisede öğrenim gören öğrenciler alınmıştır. Örneklem ile yapılacak çalışmada kullanılan anketten elde edilen veriler ile öğrencilerin tarih ders kitaplarının içeriği hakkında neler düşündükleri ve Araplara karşı tutumları hakkında detaylı bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. “Örneklem, özellikleri

hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçasıdır ve örneklem üzerinde çalışmak, araştırmacıya, büyük zaman, enerji ve para tasarrufu sağlar.” (Büyüköztürk vd., 2008, s. 79; Karasar, 2008, s. 111). Bu tasarrufun sağlanması adına imkânlar dâhilinde belirlenen örneklemde farklı türlerde eğitim veren okullar tespit edilmiştir.

Araştırma, örneklem olarak seçilen altı devlet lisesinde 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören ve basit seçkisiz örneklem yoluyla ulaşılan Lise Tarih I, Lise Tarih II ve T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersini alan Lise-3’te öğrenim gören 16-17 yaş grubunda toplam 170 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları ya da her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yonteme de basit seçkisiz örnekleme (oransız eleman örnekleme) adı verilir (Büyüköztürk vd.,2008, s. 84; Karasar, 2008, s. 113; Şenol, 2012). Diğer bir ifadeyle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir. “Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu basit seçkisiz örneklemedir.” (Büyüköztürk vd., 2008, s. 84).

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak hazırlanan ölçek, ders kitabı içerik değerlendirmesi ve öğrenci tutumlarını ölçmeye çalışan iki bölümden oluşturulmuştur. Araştırmada Türk öğrencilerin tarih ders kitaplarında Araplarla ilgili bölümler hakkında neler düşündüğü ve Lise1, Lise 2 ve Lise 3 tarih ders kitaplarında Araplarla ilgili verilen konu içeriklerinin Türk öğrencilerin Araplara karşı tutumuna nasıl etki ettiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan lise tarih 9. ve 10. Sınıf ders kitapları (Cazgır, 2010; Okur, 2012) ile Netbil Yayıncılık tarafından hazırlanan lise 3. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı (Gamsız, 2013) incelenerek Araplar ile ilgili bölümler belirlenmiştir. Daha sonra bu bölümler göz önüne alınarak tarih ders kitabı değerlendirme anket formu ve Araplar ile ilgili tutum ölçeği oluşturulmuştur.

Değerlendirme anket formu ve tutum ölçeği için oluşturulan maddelerin geliştirilmesi aşamasında Gazi Üniversitesi’nden iki alan uzmanı ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi’nden bir dil uzmanından destek alınmıştır. Hazırlanan ölçek maddeleri iki alan uzmanına gönderilerek görüş talep edilmiştir. İki alan uzmanından gelen dönüte göre ölçekte kullanılacak maddelerde yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Daha sonra Türk dili uzmanı olan bir akademisyenin incelemesi sonucunda, anlam olarak hedeflenen amaç dışında yanlış anlamalara neden olacağı belirtildiği için bazı maddelerde değişikliğe gidilmiştir. Ayrıca Türk dili uzmanından gelen öneriler doğrultusunda ifadelerdeki imla hataları ve cümle düşüklükleri de düzeltilmiştir. Sonuç olarak uygulamaya hazır hale getirilen ölçek formunda lise tarih öğrencilerinin tarih ders kitaplarındaki Türk-Arap ilişkilerine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik 25, lise tarih öğrencilerinin Türk-Arap ilişkilerine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik 20 madde yer almıştır.

Tutum ölçeğinin ve ders kitabı değerlendirme formunun kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Tutum ölçeğindeki verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO’nun .60’dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003, s. 120). Anketin KMO katsayısı .799 olarak belirlenmiştir. Bu durum anketin faktör analizi için çok uygun olduğunu göstermektedir.

Bu uygulamadaki veriler 170 kişilik benzer bir örneklemden elde edilmiştir. Bu analizde .45 faktör yükü ve bir maddenin faktörlerdeki yük değerlerinin arasındaki farkın en az .10 olması dikkate alınmıştır. Varimax dönüştürme tekniği kullanılarak yapılan analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu ve toplam varyansın % 26.003’ünü açıklamaktadır.

Tutum ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha ile belirlenmiş olup bu değer ,811’dir. Ders kitabı değerlendirme formunun Cronbach Alpha ile belirlenmiş iç tutarlılık katsayısı ise ,738’dir. Bu değerler tutum ölçeği ve ders kitabı değerlendirme formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanırken araştırmanın amacı, niteliği (bilimsel bir çalışma olması) ve gizliliği (kimlik bilgilerinin saklı tutulacağı) gibi konular hususunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Araştırmacılarından biri tarafından anket formları İstanbul Ergün Öner-Mehmet Öner Anadolu Lisesi’nde bizzat uygulanmış, diğer örneklem olarak seçilen okullarda ise bu okullarda görev yapan tarih öğretmenleri ile iletişime geçilerek ölçeklerin bu öğretmenler tarafından uygulanması sağlanmıştır.

Uygulamanın yapıldığı sınıflarda toplam 170 anket dağıtılmış ve geriye tekrar 170 anket toplanmıştır. Verilerin toplanmasında ve analizinde Churchill (1979)’in ortaya koyduğu aşamalardan “Veri Toplama” aşaması ve sonrası dikkate alınmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS 15.0 for Windows programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan tarih ders kitaplarındaki Türk-Arap ilişkilerine yönelik ders kitabı değerlendirme formundan ve Türk-Arap ilişkilerine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

3.1.Tarih Ders Kitaplarındaki Türk-Arap İlişkilerine Yönelik Ders Kitabı Değerlendirme Formuna Göre Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Bu araştırmada, tarih dersi alan lise öğrencilerinin tarih ders kitaplarındaki Türk-Arap ilişkilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi için uygulanan değerlendirme formu için frekans, yüzde, standart sapma gibi betimsel analizler kullanılmıştır. Aşağıda lise öğrencilerinin değerlendirme formunun bütün maddelerine ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Tarih Ders Kitaplarındaki Türk-Arap İlişkilerine Yönelik Ders Kitabı Değerlendirme Formunun Maddelerine İlişkin İfadelerinin Dağılımı

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında” İslamiyet öncesi Arap tarihi hakkındaki bilgiler yeterli değildir.	42	25	89	52	34	20	5	3	2,98	,75
2. “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında” Araplara ait aile hayatı ve sosyal hayat	17	10	59	35	72	42	22	13	2,41	,84

hakkındaki bilgiler yeterlidir.											
3. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" İslamiyet'in Arapların toplumsal hayatında oluşturduğu değişime yeterince yer verilmiyor.	22	13	74	44	58	34	16	9	2,60	,83	
4. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Arapların İslamiyet'e katkılarına yeterince yer verilmemiştir.	30	18	76	45	52	31	12	7	2,72	,83	
5. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Araplarla ilgili tanıtıcı görsel malzemeler yeterlidir.	16	9	36	21	66	39	52	31	2,09	,94	
6. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Türklerin İslamiyet'i kabulünde Köktanrı inancının etkisi hakkındaki bilgiler yeterlidir.	25	15	66	39	52	31	27	16	2,52	,93	
7. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" anlatılanlardan, Türklerin 8. ve 9. Yy.' da Arapların baskısı ile İslamiyet'e girdiklerini düşünüyorum.	17	10	35	21	56	33	62	37	2,04	,98	
8. Tarih ders kitaplarımızda Osmanlı'nın Arap bölgelerinde yaptığı yatırımlar yeterince anlatılmaktadır.	24	14	41	24	75	44	30	18	2,34	,93	
9. Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarındaki bilgiler Şerif Hüseyin'in tarihi rolü hakkında bilgi sahibi olmamı sağlamıştır.	21	12	51	30	44	26	54	32	2,22	1,0 3	
10. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Arap bölgelerindeki Türk eserlerine ait örnekler verilmektedir.	18	11	65	38	56	33	31	18	2,41	,90	
11. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Tanzimat dönemindeki toplumsal değişimlerin Arap bölgelerine yansımalarından söz edilmiyor.	52	31	64	38	30	18	24	14	2,84	1,0 1	
12. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Osmanlıdaki "Meşrutiyet Dönemi" gelişmelerinin Arap bölgelerine etkisinden yeterince söz edilmektedir.	17	10	50	29	62	37	41	24	2,25	,93	
13. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" 19. ve 20. Yy'larda Osmanlı'nın zayıflamasının Arap bölgelerine etkisi anlaşılır şekilde açıklanmıyor.	37	22	75	44	42	25	16	9	2,78	,89	
14. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Arapların Osmanlıya karşı ayaklanmalarında Avrupalı devletlerin etkisi olduğuna yer verilmiştir.	50	29	77	45	34	20	9	5	2,98	,84	
15. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" İttihat ve Terakki Partisi'nin Araplara uyguladığı politikadan yeterince söz edilmektedir.	15	9	43	25	64	38	48	28	2,14	,93	
16. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Arapların Osmanlı Devleti'nden ayrılarak bağımsız olduğu vurgulanmaktadır.	36	21	83	49	36	21	15	9	2,82	,86	
17. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Avrupalı devletlerin Ortadoğu politikaları hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiyor.	24	14	60	35	57	34	29	17	2,46	,93	
18. "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında"	34	20	69	41	49	29	18	11	2,70	,90	

Cumhuriyet Dönemi Türk–Arap ilişkileri hakkında faydalı bilgiler yer almıyor.											
19. “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında” günümüz Türk-Arap ilişkilerine dair güncel örnekler yer almıyor.	63	37	59	35	30	18	18	11	2,98	,98	
20. “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında” Araplarla ilgili anlatılanlar Ortadoğu’daki güncel gelişmeleri daha iyi anlamama yardımcı olmaktadır.	20	12	53	31	67	39	30	18	2,37	,90	
21. “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında” Türk-Arap ilişkilerine dair güncel örnek sayısı artırılmalıdır.	88	52	46	27	27	16	9	5	3,25	,91	
22. “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitapları” günümüz Türk – Arap ilişkilerinin gelişmesinde olumlu rol oynamaktadır.	23	14	42	25	66	39	39	23	2,28	,96	
23. “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında” Türkler ve Arapların kültürel etkileşimine olumlu örnekler verilmiyor.	26	15	68	40	60	35	16	9	2,61	,85	
24. “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında” Türkler ve Arapların ortak değerlerine yeterince yer verilmiyor.	39	23	79	47	36	21	16	9	2,82	,89	
25. “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında” Araplar hakkında verilen bilgileri güvenilir buluyorum.	30	18	58	34	56	33	26	15	2,54	,95	

Ölçekte “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında İslamiyet öncesi Arap tarihi hakkındaki bilgiler yeterli değildir.” şeklinde ifade edilen birinci maddeye öğrencilerin %52’sünün “Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür (Tablo 1). Bu maddenin analizi sonucu elde edilen $\bar{x} = 2,98$ ’lik bir ortalama, öğrencilerin görüşlerinin esas alındığı ölçüğe göre “katılıyorum” seçeneğini ifade etmektedir. “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde düşüncelerini belirtenlerinin oranının da %25 olduğu “katılıyorum” maddesini işaretleyenler ile beraber toplam oranın %77’ye ulaştığı görülmektedir. Sonuç olarak katılımcıların çoğu lise tarih ders kitaplarında Araplar hakkında verilen bilgiyi yetersiz bulmaktadırlar.

Tablo 1’de yer alan ölçüğün ikinci maddesi olan “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Araplara ait aile hayatı ve sosyal hayat hakkındaki bilgiler yeterlidir” ifadesi ile ilgili olarak öğrencilerin “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” diyenlerin toplam % 44 olduğu görülmüştür. Ölçeğin üçüncü maddesi olan “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında İslamiyet’in Arapların toplumsal hayatında oluşturduğu değişime yeterince yer verilmiyor” görüşünü öğrencilerin “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtenlerin oranlarının toplamı da %56’dır. “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Arapların İslamiyet’e katkılarına yeterince yer verilmemiştir” görüşünü öğrencilerin “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” diyenlerin toplam % 62, “Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Araplarla ilgili tanıtıcı görsel malzemeler yeterlidir” görüşünü öğrencilerin “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş bildirenlerin toplam oranının ise %,69 gibi yüksek bir oranda olduğu görülmüştür.

Verilen sonuçlar öğrencilerin ders kitaplarında Araplarla ilgili bilgi ve görselleri yeterli bulmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle müfredat programlarında ve kitaplarda Araplarla ilgili bilgi ve görsellere daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

“Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında anlatılanlardan, Türklerin 8. ve 9. yy.’ da Arapların baskısı ile İslamiyet’e girdiklerini düşünüyorum” şeklinde ifade edilen yedinci madde

ile ilgili olarak öğrencilerin % 70'inin desteklemedikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerde Türklerin Arap baskısı olmadan kendi istekleriyle İslamiyet'i benimsedikleri görüşünün hâkim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu maddeye ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 2,04$ 'dir.

Sekizinci maddede ifadesini bulan "Türkiye'deki Lise Tarih ders kitaplarımızda Osmanlı'nın Arap bölgelerinde yaptığı yatırımlar yeterince anlatılmaktadır" görüşünü öğrencilerin %38'i; "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Arap bölgelerindeki Türk eserlerine ait örnekler verilmektedir" görüşünü öğrencilerin %49'u desteklemektedir. Bu durum öğrencilerde Osmanlı'nın Arap bölgelerindeki eser ve yatırımlarının yetersiz anlatıldığı kanaatini oluşturmaktadır.

Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarındaki bilgiler Şerif Hüseyin'in tarihi rolü hakkında bilgi sahibi olmama sağlamıştır. Görüşünü öğrencilerin %58'i desteklemeyerek Şerif Hüseyin hakkında yeterli bilgi verilmediğini ortaya koymuştur.

"Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Tanzimat dönemindeki toplumsal değişimlerin Arap bölgelerine yansımalarından söz edilmiyor. Görüşünü öğrencilerin %68'i (aritmetik ortalama $\bar{x} = 2,84$); "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Osmanlıdaki "Meşrutiyet Dönemi" gelişmelerinin Arap bölgelerine etkisinden yeterince söz edilmektedir" görüşünü öğrencilerin % 39'u (aritmetik ortalama $\bar{x} = 2.25$) desteklemektedir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinin Arap bölgelerine yansımından yeterince bahsedilmediğini savunduğu görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin on üçüncü maddesinde yer alan "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında 19. ve 20. yy'larda Osmanlı'nın zayıflamasının Arap bölgelerine etkisi anlaşılır şekilde açıklanmıyor" görüşünü öğrencilerin %67'si; on dördüncü maddesinde yer alan "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Arapların Osmanlıya karşı ayaklanmalarında Avrupalı devletlerin etkisi olduğuna yer verilmiştir" görüşünü öğrencilerin %75'i desteklemiştir.

"Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında İttihat ve Terakki Partisi'nin Araplara uyguladığı politikadan yeterince söz edilmektedir" görüşünü öğrencilerin %34'i desteklemiştir. Buna göre İttihat ve Terakki Partisi'nin Arap politikasının yeterli olarak anlatılmadığı görüşü hâkimdir. Bu maddeye ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 2,14$ 'dür.

"Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında" Arapların Osmanlı Devleti'nden ayrılarak bağımsız olduğu vurgulanmaktadır görüşünü öğrencilerin %70'i desteklemektedir. Bu maddeye ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 2,82$ 'dir.

"Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında günümüz Türk-Arap ilişkilerine dair güncel örnekler yer almıyor" görüşünü öğrencilerin 72'si (aritmetik ortalama $\bar{x} = 2,98$); "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk-Arap ilişkilerine dair güncel örnek sayısı artırılmalıdır" görüşünü öğrencilerin %79'u (aritmetik ortalama $\bar{x} = 3,25$) desteklemektedir. Bu durum öğrencilerin Türk-Arap ilişkilerine dair gelişmelere karşı merak besledikleri ve güncel gelişmeleri takip etmek istediklerini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin yirmi ikinci maddesi olan "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitapları günümüz Türk – Arap ilişkilerinin gelişmesinde olumlu rol oynamaktadır" görüşünü öğrencilerin %38'i destekleyerek ders kitaplarının Türk- Arap ilişkilerinin gelişmesinde yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

"Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Türkler ve Arapların kültürel etkileşimine olumlu örnekler verilmiyor" görüşünü öğrencilerin % 55'i; "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Türkler ve Arapların ortak değerlerine yeterince yer verilmiyor" görüşünü

öğrencilerin %69’u desteklemiştir. Bu durum ders kitaplarının kültürel etkileşim ve ortak değerleri vurgulayarak Türk-Arap ilişkilerine katkı sağlama konusunda yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır.

“Türkiye’deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Araplar hakkında verilen bilgileri güvenilir buluyorum” görüşünü öğrencilerin %52’si desteklemiştir. Bu durum öğrencilerin yarısına yakın bölümünün tarih ders kitaplarında verilen bilgilere güvenmediklerini de ortaya koymaktadır.

3.2. Türk-Arap İlişkilerine Yönelik Tutum Ölçeğine Göre Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin Türk-Arap ilişkilerine yönelik günümüzde sahip oldukları tutumların belirlenmesi için uygulanan ölçeğin frekans, yüzde, standart sapma gibi betimsel analizler kullanılmıştır. Aşağıda lise öğrencilerinin tutum ölçeğinin bütün maddelerine ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Türk-Arap İlişkilerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Maddelerine İlişkin İfadelerinin Dağılımı

İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Türklerin İslamiyet’i kabulünde Arapların etkisi olduğunu düşünmüyorum.	51	30	62	37	32	19	25	15	2,81	1,02
2. Araplara bakış açımda dini duygularım etkilidir.	48	28	71	42	29	17	22	13	2,85	,97
3. Türklerin İslamiyet’i korumak ve yaymak için Araplarla birlikte hareket etmesini desteklerim.	65	38	62	37	28	17	15	9	3,04	,95
4. Arap arkadaşlarım olmasından memnun olurum.	70	41	77	45	13	8	10	6	3,21	,82
5. Türkiye’de yaşayan Arapların varlığından rahatsız değilim.	92	54	62	37	12	7	4	2	3,42	,72
6. Araplar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak isterim.	60	35	73	43	23	14	14	8	3,05	,90
7. Arap ülkelerine gidersem yabancılık çekeceğimi düşünmüyorum.	25	15	43	25	73	43	29	17	2,37	,93
8. Arap tarihini ve kültürünü tanıtan belgeselleri izlemekten hoşlanırım.	38	22	80	47	38	22	14	8	2,83	,86
9. Arapların Türkler hakkında olumlu düşündüklerine inanıyorum.	30	18	74	44	47	28	19	11	2,67	,89
10. Türklerin Araplar hakkında olumlu düşündüklerine inanıyorum.	29	17	73	43	52	31	16	9	2,67	,86
11. Türkler Avrupa’dan gelen haçlı saldırılarına karşı Arapları korumuşlardır.	41	24	91	54	31	18	7	4	2,97	,76
12. Osmanlı Devleti’nin Araplara baskı yaptığına inanmıyorum.	77	45	58	34	22	13	13	8	3,17	,92
13. Türklerin Avrupa’dan gelen saldırılar karşı Arap dünyasını kurduğuna inanıyorum.	34	20	70	41	46	27	20	12	2,69	,92

14. Arap kültürünün köklü bir geçmişe sahip olduğunu düşünüyorum.	73	43	71	42	19	11	7	4	3,23	,80
15. Türkiye Arap dünyasının gelişmesini desteklemelidir.	51	30	77	45	31	18	11	7	2,98	,86
16. Araplar ve Türklerin ülkelerarası ilişkilerini geliştirmesini desteklemiyorum.	64	38	58	34	30	18	18	11	2,98	,99
17. Arapların kendi kültürlerini Türkiye’de tanıtmak amacıyla kültür-sanat etkinlikleri yapmasının gerekliliğine inanıyorum.	46	27	85	50	29	17	10	6	2,98	,82
18. Arap tarih ve kültürü hakkında kendi dilimde (Türkçe) yeterli kaynağa ulaşamıyorum.	27	16	71	42	57	34	15	9	2,64	,85
19. Türkiye’de Araplar hakkında yeteri kadar tanıtıcı organizasyon yapılmamaktadır.	44	26	93	55	24	14	9	5	3,01	,78
20. Araplar gelecekte siyasi ve ekonomik açıdan daha iyi konuma geleceğine inanmıyorum.	31	18	60	35	40	24	39	23	2,48	1,03

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin tutum ölçeğinin birinci maddesinde yer alan “Türklerin İslamiyet’i kabulünde Arapların etkisi olduğunu düşünmüyorum” görüşünü öğrencilerin %67’si desteklemektedir. Bu ifadeye yönelik öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 2,81$ ’dir. Bu görüş öğrencilerin büyük bir bölümünün İslamiyet’in indiği topluluk olan Arapların bu dini yaymak için yaptıkları mücadelenin, Karlukların Arapların yanında yer aldığı Talas Savaşı’nın, Abbasi Halifelerinin Türklere yönelik tutumlarının Türklerin kitleler halinde İslam dinini seçmelerinde etkili olduğu gerçeğini göz ardı ettiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu görüşe katılmayan öğrencilerin fikirlerinde Emevilerin Türklere yönelik siyasetlerinin de etkili olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Konuyla ilgili olarak tablo 2’nin ikinci maddesindeki “Araplara bakış açımda dini duygularım etkilidir” görüşünü öğrencilerin %70’i; üçüncü maddede yer alan “Türklerin İslamiyet’i korumak ve yaymak için Araplarla birlikte hareket etmesini desteklerim” görüşünü %75’i desteklemektedir. Bu görüşler %99’u Müslüman olan Türk öğrencilerin Araplara bakış açılarında İslam inancının etkisini ortaya koymaktadır.

“Arap arkadaşlarım olmasından memnun olurum” görüşünü öğrencilerin % 87’si; “Türkiye’de yaşayan Arapların varlığından rahatsız değilim” görüşünü öğrencilerin %91’i; “Araplar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak isterim görüşünü öğrencilerin %78,2’si; “Arap tarihini ve kültürünü tanıtan belgeselleri izlemekten hoşlanırım” görüşünü öğrencilerin % 70’i desteklemektedir (bkz. Tablo 2). Bu ifadelerle yönelik öğrenci görüşlerinin yüksek oranda olumlu olması Türk öğrencilerin Araplardan rahatsızlık duymadıklarını ve Arap kültürüne karşı ilgi duyduklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanında ölçeğin yedinci maddesinde geçen “Arap ülkelerine gidersem yabancılık çekeceğimi düşünmüyorum” ifadesini öğrencilerin sadece %40’i desteklemiştir.

“Arapların Türkler hakkında olumlu düşündüklerine inanıyorum” görüşünü öğrencilerin %61’i; “Türklerin Araplar hakkında olumlu düşündüklerine inanıyorum” görüşünü öğrencilerin %60’i desteklemiştir. Her iki oranın birbirine yakın olması dikkat çekici bulunmuştur. “Türkler Avrupa’dan gelen haclı saldırılarına karşı Arapları korumuşlardır” görüşünü öğrencilerin %78’i destekleyerek Türklerin Araplara karşı geçmişte de olumlu tutum sergilediği ve Müslümanları koruduğu görüşünün hâkim olduğu savunulabilir.

“Arap kültürünün köklü bir geçmişe sahip olduğunu düşünüyorum” görüşünü öğrencilerin %85’i destekleyerek Arap kültürü hakkında ders kitaplarında yeterli bilgi verilmediğini savunmalarına rağmen Arap kültürünün köklü olduğunu bildiklerini ortaya koymaktadır. “Türkiye Arap dünyasının gelişmesini desteklemelidir” görüşünü öğrencilerin %75’i desteklemesine rağmen; “Araplar ve Türklerin ülkelerarası ilişkilerini geliştirmesini desteklemiyorum” görüşünü öğrencilerin %72’sinin desteklemesi bu iki görüş arasında tezat oluşturmaktadır.

“Arapların kendi kültürlerini Türkiye’de tanıtmak amacıyla kültür-sanat etkinlikleri yapmasının gerekliliğine inanıyorum” görüşünü öğrencilerin %77’si; “Arap tarih ve kültürü hakkında kendi dilimde (Türkçe) yeterli kaynağa ulaşamıyorum görüşünü öğrencilerin %52’si; “Türkiye’de Araplar hakkında yeteri kadar tanıtıcı organizasyon yapılmamaktadır” görüşünü öğrencilerin %81’i desteklemektedir. Bu görüşlere göre Türk öğrencilerin Türkiye’de Araplar hakkında daha fazla bilgi edinmek için organizasyonlar ve etkinlikler yapılmasını istedikleri ortaya çıkmaktadır.

“Araplar gelecekte siyasi ve ekonomik açıdan daha iyi konuma geleceğine inanmıyorum” görüşünü öğrencilerin %54’ü destekleyen öğrenciler Arapların geleceği hakkında karamsar bir tutum gösterdiklerini söylemek mümkündür. Bunda günümüzde Arap coğrafyasında meydana gelen olayların olumsuz etkisi göz ardı edilmemelidir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada öğrencilerin gerek ders kitabı içeriği gerekse Araplara karşı tutumları hakkında verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda elde edilen sonuçlar şu şekilde belirtilebilir:

Türk öğrencilerin genelinde Arap milletine karşı olumsuz bir tutum içerisinde olmadığı söylenebilir. Bu sonuca ulaşılmasında yüzyıllarca birlikte yaşanılmış olmasının ve inanç açısından ortak bir inanç sistemine sahip olunmasının önemli bir etkisi olduğu belirtilebilir. Bu durumu “Araplara bakış açımda dini duygularım etkilidir” görüşünü öğrencilerin %70’i; “Türklerin İslamiyet’i korumak ve yaymak için Araplarla birlikte hareket etmesini desteklerim” görüşünü öğrencilerin %75’inin, “Arap arkadaşlarım olmasından memnun olurum” görüşünü öğrencilerin % 87’sinin; “Türkiye’de yaşayan Arapların varlığından rahatsız değilim” görüşünü öğrencilerin %91’inin desteklemesi ortaya koymaktadır. Türkler, Arap kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmek ve Araplarla olan ilişkilerinin geliştirilmesini istemektedir. Her iki toplumun genelinin Müslüman olması ilişkilerin geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynayacaktır. Çalışmada bu olumlu sonuca ulaşılmasında Küçükcan (2010: 20)’ın da tespit ettiği gibi, ders kitaplarındaki Arapların tarifinin özellikle 1990’lı yıllardan sonra pozitif olarak gelişmesinin etkisi olduğu düşünülebilir. Işık (2016: 383)’ta yaptığı çalışmada Arap öğrencilere yönelttiği “Türk ve Ürdün kültürü birbirine yakındır.” şeklindeki ifade ile ilgili olarak öğrencilerin toplamda %46’lık oranda bir öğrencinin bu konuya katıldığı ve tamamen katıldığına görülmesi, çalışmaya katılan öğrencilerin yarısına yakınının Türk ve Ürdün kültürünün birbirine yakın olarak algıladığı sonuç dikkat çekici bulunmuştur. Işık (2016: 383)’in çalışmasında yer alan “Araplar ile Türkler beraber çalışarak iyi şeyler yapabilirler.” maddesi ile ilgili olarak öğrencilerin %43’ünün “tamamen katılıyorum”; % 30,5’ininde “Katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri bu iki oranın toplamda %73,5’e ulaştığı göz önüne alındığında verilen bu cevap dikkat çekici bulunmuştur. Buna göre; öğrencilerde Ürdün ve Türkiye’nin ortak bir tarihe sahip olduğu ve kültürlerinin birbirine yakın olduğu şeklinde bir görüşün tespit edildiği ve ölçeğe göre, öğrencilerin iki ülkenin ortak iş yapma, ortak çalışma gibi konulara da olumlu yaklaşıtları yorumu yapılabilir.

Tarih ders kitaplarında Araplarla olan ilişkilerin genellikle I. Dünya Savaşı döneminde bozulduğu vurgulanmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türk-Arap ilişkilerinin bozulmasında Batılı ülkelerin önemli rolü olduğuna inanmaktadır. Bu durum ders kitaplarında da bu şekilde vurgulanmaktadır. Konuyla ilgili olarak Turan (2011: 171), Osmanlı sonrası sömürge yönetimlerinin Arap kültürel yaşamı üzerindeki etkileri, bağımsızlık olgusunun ardından ulus devlet inşa sürecindeki yaklaşımların Arapların Osmanlı geçmişine yönelik olumsuz bir yaklaşım geliştirmelerine neden olduğunu belirtmiştir. Benzer bir açıdan Ürdün ders kitaplarını inceleyen Özay (2014: 229, 233) da çalışmasında, Ürdün'ün ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih kitaplarında Osmanlı Devleti için işgalci ve sömürgeci ifadelerinin kullanılmadığını belirlemiştir. Ayrıca Özay, Ürdün'de ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih kitaplarında Osmanlıyı sömürgeci değil, işgalci olarak gördüklerini, "Sömürgeci" ifadesinin Arap topraklarını işgal eden Batılı güçler için kullanıldığını belirtmiştir. Bunun yanında Yiğit (2009: 32), tarih ders kitaplarında Arapların geçmişinin Osmanlı Devleti bünyesinde yaşadıkları döneme göre daha şanlı bir dönem olarak gösterilerek, Osmanlı ile beraber herhangi bir yatırım alamadıklarını ve kültürel gelişme gösteremediklerini ifade ettiğini belirtmiştir. Bu durumu Yiğit, Ürdün tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin Arap beldelerine yaptığı hizmet ve yatırımların yadsındığı ve bunların kendi uyanış dönemlerinden sonra başladığını belirttiklerini tespit etmiştir.

Kültürel, coğrafi ve tarihsel olarak oldukça yakın olduğumuz Arap milletiyle kültürel ilişkilerimiz daha da geliştirilmelidir. Bunun için Medyada her iki millete ait ortak değerlerin kalkınma ve gelişmeye katkıları vurgulanmalıdır. Öğrenci değişim programları oluşturularak yeni nesillerin birbirlerini tanımalarına ve iyi ilişkiler kurmalarına imkân sağlanmalıdır. Ülkeler arası kültürel ve turistik organizasyonlar lise seviyesindeki öğrenciler için cazip hale getirilip tanıtımlar yapılmalıdır. Türk halkı Arapça dil ve kültürle ilgilenmekle birlikte, özellikle Arap dünyasında mevcut kültürel ve edebî eğilimler hakkında yeterli bilgi kaynağı yok gibi görünüyor. Dolayısıyla, kültürel ve medeniyet unsurlarıyla siyasi yakınlaşmayı desteklemek amacıyla Arapça edebi ürünlerin Türkçeye çevrilmesi, Türkiye'deki büyük kentlerde Arapça kurslar ve kültür merkezleri açılması için daha fazla kaynak tahsis edilmelidir (Küçükcan, 2010:21). Işık (2016: 386) konuyla ilgili olarak Arap öğrencilere yönelttiği "Türk tarihi ve kültürü hakkında kendi dilimde (Arapça) yeterince kaynağa ulaşabiliyorum." ifadesine toplamda %55 gibi bir oranı olumlu yanıt vermiş olmaları öğrencilerin yarıdan fazlasının kendi dillerinde Türk tarihi ve kültürü hakkında kaynağa ulaşabildiklerini ifade ettiklerini göstermektedir. Fakat bu sonucun yanında Arap öğrenciler Türkiye hakkındaki bilgilerini daha çok Türk dizilerinden öğrendiklerine dair maddeye %34,5 gibi bir oranda tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeye "Katılıyorum" şeklinde görüş belirtenlerin oranları ile beraber göz önüne alındığında öğrencilerin toplamda bu maddeye %55 gibi bir oranda katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu madde dikkate alındığında, son dönemde özellikle Orta Doğu ülkelerinde ilgi ile takip edilen Türk dizilerinin ölçeğe katılan öğrenciler tarafından da izlendiği ve Türkiye hakkında bilgi edinmede dizilerin ne kadar önemli bir kaynak teşkil ettiği sonucuna varılabilir.

Yapılan incelemede ders kitaplarında genelde siyasi faaliyetlere ağırlık verildiği görülmüştür. Uzun süre birlikte yaşanan Arap toplumuna ait kültür, sosyal hayat, bilim, sanat, edebiyat vb. konulara daha fazla ağırlık verilmelidir. Toplumlar arası ilişkilerin geliştirilmesi için ders kitaplarında her iki toplumun uygarlığa yaptığı katkılar vurgulanmalıdır. Araştırmada "Türkiye'deki Lise Tarih Ders Kitaplarında Araplarla ilgili tanıtıcı görsel malzemeler yeterlidir." görüşüne öğrencilerin %70'inin olumsuz yanıt vermesi ve "Arap kültürünün köklü bir geçmişe sahip olduğunu düşünüyorum" görüşünü öğrencilerin %85'i desteklemesi bu durumu ortaya koymaktadır. Işık (2016: 388) öğrencilere yöneltilen "Ürdün'de okutulan lise tarih ders kitaplarında Türklerden genellikle olumlu ifadelerle söz edilmektedir" şeklindeki ifade ile ilgili olarak, kararsız kaldığını belirtenler ile tamamen katılan ve katılanların toplam oranının %74,5

olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili Yiğit (2009: 99)’in Ürdün de okutulan lise tarih ders kitapları ile ilgili yaptığı çalışmanın burada elde edilen veriler ile uyuşmadığı sonucuna varılmıştır.

Her iki toplumun hoşgörü, barış, yardımseverlik vb. ortak değerlerine önem verilmeli, değerler eğitimi başta tarih olmak üzere tüm derslerde işlenmelidir. Ders kitaplarında düşmanlık oluşturabilecek ifadelerden kaçınılmalıdır. Ortak mirasımızın bütünleştirici ve barışçıl bir şekilde anlatılmasına çalışılmalıdır. Bu amaçla ülkeler birlikte komisyonlar kurarak ders kitaplarında ortak konular ve dil oluşturmaya çalışılmalıdır. Buradaki araştırma bulguları, Türk öğrencilerin Araplarla Türklerin ilişkilerine ahlaki açıdan yaklaştıklarını göstermektedir. Türk öğrenciler, hoşgörü, barış, yardımseverlik vb. ahlaki değer içeren olguları önemsemekte ve bu olguların belirdiği süreçlere ilişkin olumlu görüşler sergilemektedirler. Bu durum Işık (2016)’ın Ürdün örneğinde incelediği Arap üniversite gençliğinin Türk algısına yönelik yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar ile de benzerlik göstermektedir. Arap öğrencilerin “Türkler ve Arapların tarihte birlikte yaşadıkları döneme yönelik ortak bir tarih yazabilirler.” şeklindeki maddeye %63 gibi bir oranda olumlu bir yaklaşımda olduklarının belirlenmesi etkili olmuştur (Işık, 2016: 388). Hem Ürdün örneğinde yapılan çalışmada Arap öğrencilerin Türk algısında, hem de bu çalışma da Türk öğrencilerin Arap algısında elde edilen veriler, her iki tarafın, Pamuk (2014, 40)’un da belirttiği gibi, tarihsel ya da aktüel olgunun değerlendirilmesinde adalet, hoşgörü gibi simgesel olguların önemli yer tuttuğu bir kültürel zeminden hareket ettiğini gösterebilir.

Çalışmada elde edilen verilerden hareketle daha sonra yapılacak konuyla ilgili çalışmalarda Türkiye’nin bölgeleri arasında Arap algısında farklılıkların olup olmadığının incelenmesi önerilebilir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalarda “Arap algısında bölgesel farklılık rol oynamakta mıdır?” sorusuna cevap aranabileceği önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. vd. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (3. Baskı). Ankara: PegemA.
- Cazgır, V., Genç, İ. vd. (2010). *Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf* (2. Baskı). İstanbul: MEB.
- Churchill, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research (JMR)*, 16, 64-73.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih öğretiminin amaçları. Mustafa Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir?* (1. Baskı) içinde (s. 65-70). İstanbul: Yeniİnsan.
- Gamsız, S. (2013). *T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul: NETBİL.
- Gökdemir, Z. B. (2010). *Suudi Arabistan ders kitaplarında Türkler ve Türk imajı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Işık, H. (2016). The views of Arab students regarding Turks, The Ottoman Empire, and The Republic of Turkey: A case of Jordan. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 377-389.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Köksal, H. (2013). Moral approaches used by history teachers in their ethical evaluations. *International Journal of Academic Research*, 5, (2), 181-186.
- Küçükcan, T. (2010). Arab image in Turkey, *Seta Research Report*, <http://file.setav.org/Files/Pdf/arab-image-in-turkey.pdf> (Erişim Tarihi: 2017, 25 Ocak).
- Okur, Y., Genç, İ. vd. (2012). *Orta Öğretim Tarih 9. Sınıf* (5. Baskı). İstanbul: MEB.

- Özay, İ. (2014). Arap ülkelerinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan tarih kitaplarında Osmanlı ve Türk imajı (Suriye, Ürdün, Lübnan Örneği). I. *Uluslararası Türk-Arap Müşterek Değerler Ve Kültürel Etkileşim Sempozyumu Bildirileri*. Yunus Emre Enstitüsü, 12-15 Mayıs 2013, Amman/Ürdün. s. 228-233.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih (Kimliğin inşasında tarihin kullanımı)*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi,
- Safran, M. (2006). *Tarih eğitimi makale ve bildiriler*. Ankara: Gazi.
- Şenol, Ş. (2012). *Araştırma ve örneklem metodu*. Ankara: Nobel.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. (Çev. Ahmet Ünal) İstanbul: TarihVakfı.
- Turan, N. S. (2011). Andre Raymond ve Osmanlı Dönemi Arap Kent Tarihçiliğine Bakış, *Ortadoğu Etütleri*, 2, (2), 169-189.
- Van Der Leeuw-Roord, J. (2009). Katılım, farkındalık ve hoşgörü için eğitim: Anahtar temaların tarih eğitimiyle ilgisi ve önemi. Semih Aktekin (Ed.). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (1. Baskı) içinde (s. 133-146). Ankara: Harf.
- Yiğit, M. (2009). *Arap ülkelerinde okutulan lise tarih ders kitaplarında Türkler (Ürdün ve Suriye örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yenal, G. (2011). *Suriye ilk ve ortaöğretim ders kitaplarında Türkler ve Türk imajı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

SUMMARY

Because of developments before the First World War and the influence of Western countries, opposing ideas against the Ottoman Empire emerged among Arabs. After 1918, Ottoman State was de facto demolished. Differing information regarding the mutual history of Turks and Arabs are seen to take place in the process after this, in the textbooks written both in the newly settled Republic of Turkey and Arab countries.

Although these two nations have lived together for centuries under the roof of the Ottoman State, which is especially one of the important states of history, they also bring along a set of questions. Several examples to these questions can be given as follows: How do these two societies, which unite around the same religion and have lived together for centuries, perceive each other today? How are Turk-Arab relations explained in high school history textbooks in Turkey, which has an important influence in the creation of this perception? How do narratives taking place in history textbooks affect the students’ world of ideas? In this study, these questions will be aimed to be answered.

The research was structured based on screening model. In the study, a textbook evaluation form, which includes 25 items and was prepared by examining topics educated in high school history textbooks in Turkey in 2012-2013 academic year, and an attitude scale of 20 items devoted to Turk-Arab relations were used. Expert opinion was received in order to determine the content validity of attitude scale and textbook evaluation form. Appropriateness of data in the attitude scale for factor analysis was examined by Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Sphericity test. KMO coefficient of the survey was identified as .799. This indicates the survey to be quite appropriate for factor analysis.

These scales were realized by participation of 170 students in total within 16-17 age group, who were reached by random sampling, who attend High School-3 and took High School History I, High School II and Republic of Turkey Revolution History and Kemalism courses. The study was conducted to six different types of high schools in Turkey. The research aims to determine what Turkish students think about the sections about Arabs in textbooks and how this content of textbooks about Arabs affect attitudes of Turkish students for Arabs. Data in this application were obtained from a similar sample of 170 individuals. In this analysis, .45 factor load and the difference of load values of an item in factors to be at least .10 was taken into consideration. As a result of the analysis done by using Varimax rotation technique, the scale is observed to have one factor and explain 26.003% of the total variance.

Internal consistency of attitude scale was determined by Cronbach’s Alpha and is .811. Internal consistency coefficient of textbook evaluation form, which was determined by Cronbach’s Alpha, is .738. These values indicate that attitude scale and textbook evaluation form are valid and reliable. Data gathered in the research were analyzed via SPSS 15.0 for Windows program.

Generally, Turkish students can be stated not to have a negative attitude against Arab nation. The important influence of a common life for centuries and having a common belief system can be mentioned to exist in the achievement of this conclusion. This situation is put forward by the support of following thoughts by students; 70% of the students supported the thought “My religious emotions are effective in my perspective for Arabs”, 74.7% supported “I support Turks to act in concert with Arabs in the protection and dissemination of Islam”, 86.5% supported “I am pleased to have Arab friends” and 90.6% supported “I am not uncomfortable of the existence of Arabs living in Turkey”. Turks want to gain more information on Arab culture and desire the development of relations with Arabs. The fact that majority of both societies are Muslim will play a very important role in the improvement of relations.

In history textbooks, generally relations with Arabs are expressed to have a breakdown during the First World War period. Most of the students believe Western countries played an important role in the breakdown of relations. This situation is emphasized also in this way in the textbooks. Our cultural relations with the Arab nation, with whom we are quite close in terms of culture, geography and history, should be developed further. For this, contribution of common values belonging to both nations to progress and development should be laid emphasize on in the Media. By constructing student exchange programs, opportunity for new generations to know each other and build good relationships should be provided. Intercountry cultural and touristic organizations should be made attractive for high school students and promotion should be made.

In the analysis done, it has been observed that textbooks generally concentrate more on political activities. Topics of culture, social life, science, arts, literature and etc. belonging to Arab nation, with whom we have lived for a long time, should be given more attention. In order to develop intersocietal relations, contributions of both nations to civilization should be emphasized in textbooks. In the research, the fact that 70% of students answered the thought of “Informative visual materials about Arabs in High School History textbooks in Turkey are adequate” negatively and 84.7% supported the thought of “I think Arab culture has a long-standing past” reveals this situation.

2012-2016 Arasındaki Yıllarda Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Ömer Faruk ÖZBEY, Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, omerozbey@aydin.edu.tr
Erdoğan ŞAMA; Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, esama@gazi.edu.tr

Öz: Araştırma 2012-2016 arasındaki yıllarda çevre eğitimi ile ilgili yayımlanmış olan yüksek lisans tezleri ve doktora tezlerindeki genel yönelimleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma betimsel bir çalışma olup araştırma çerçevesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı taranmış; 53 yüksek lisans ve 12 doktora tezi olmak üzere toplamda 65 tez incelenmiştir. Çalışmadaki veriler analiz edilirken betimsel istatistik kullanılmıştır. 2012-2016 arasındaki yıllarda çevre eğitimi kapsamında en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nden yayımlandığı görülmüştür. Tezlerde en fazla tercih edilen çalışma grubunun ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri olduğu; araştırma konusu olarak en fazla tercihin çevreye yönelik tutum ve çevre sorunları olduğu; araştırma yöntemi olarak en fazla tercihin tarama modeli olduğu; veri toplama tekniği açısından en fazla tercihin yazılı veri toplama olduğu; veri analizine bakıldığında ise parametrik testlerin ve betimsel/içerik analizinin tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın son kısmında sonuçlar değerlendirilmiş ve çevre eğitimi kapsamında çalışacak olanlara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: çevre eğitimi, tez inceleme, çevre, betimsel analiz, durum çalışması

Investigation Graduate Environmental Education in the Context of Theses Published between the Years 2012-2016

Abstract: Research, which was published on environmental education in the years between 2012-2016 and is designed to determine general trends in the master's thesis and doctoral thesis. This study is a descriptive study scanned the data base of the National Council of Higher Education Thesis Center in the framework of research; 53 master's and 12 doctoral thesis, including a total of 65 theses were examined. While analyzed the data in the study, descriptive statistics were used. Findings showed that the maximum release from Gazi University. Research has been shown to be the most preferred primary school students of the working group; as a research subject was attitude towards the environment; method was descriptive survey model; descriptive parametric tests / content analysis. In the last part of the study evaluated the results and recommendations are offered for those who will work within the scope of environmental education.

Key Words: environmental education, thesis examination, environment, descriptive analysis, case study

1. GİRİŞ

Çevre sözcüğünün insanlar arasında çok farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Bu sözcüğün asıl anlamı evrenseldir. Toplumdan topluma ya da bireyler arasında fark bulunmamasıdır. Çevre dediğimiz şey genel olarak; “Yaşayan canlıları ya da canlı gruplarını ömürleri süresince etkileyen canlı ve cansız dış etkenlerin ve faktörlerin bütünüdür.” (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2008).

Geçmiş zamandan günümüze doğru bakıldığında bilim ve teknolojinin hızlı ilerlemesi; bireylerin yaşam kalitesini yükseltirken doğada pek çok şeyi aşırı istismar etmektedir (Yılmaz, Morgil, Aktuğ, & Göbekli, 2002; Şahin, Cerrah, Saka, & Şahin, 2004). Ayrıca insanlarda doğaya hüküm sürme mantığı arttığı sürece, doğal çevre ile yaşanan sorunların da aynı oranda arttığı görülmektedir. Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde çevreyi dikkate almadan gelişen sanayi, artan nüfus, köyden şehirlere göçlerle oluşan çarpık kentleşmeler doğal çevrede bazı sorunların çıkmasına neden olmuştur. “Çevre sorunları” diye anılan sorunların daha fazla önemsenmesine yol açılmıştır (Erten, 2005; Ertürk, 2009; Görmez, 2010).

Ertürk’e (2009) göre çevre sorunları insanların doğal çevre üzerinde kendi oluşturdukları yapay çevrenin bıraktığı etkileridir. Bu tanımlamayla toplumun normalde doğal çevreninmiş gibi gözüken sorunlarda pay sahibi olduğu belirtmiştir. Yıldız vd. (2008) özellikle I. ve II. Dünya Savaşlarından sonra çevreye verilen zararların toplumu çevre hakkında araştırmaya yönlendirdiğini belirtmiştir.

1960’lı yıllarda yapılan derinlemesine araştırmalar göstermiştir ki dünya çok büyük çevre sorunları yaşamaktadır. Buna bağlı olarak da gelecekle ilgili tahminde bulunan araştırmacılar bu sorunların giderek daha da şiddetleneceğini ve sonunda küresel felaketlere yol açacağını öngörmüşlerdir. Bu noktadan sonra insanlar arasında doğayı korumacı yaklaşım gelişmiştir. Çevrenin evrensel bir kavram olduğu ve bunun sorunlarının herkesi ilgilendirdiği gerekçesiyle uluslararası birtakım çalışmalar yapılmıştır. 1972 yılında yapılan “Stockholm BM İnsan – Çevre Konferansı” bu konuda atılmış ilk geniş çaplı adımdır (Stockholm Declaration, 1972; Yıldız vd., 2008).

Bu adımlar sonucunda çevre sorunlarının sadece belli bir kesimi değil yaşayan her canlıyı etkileyeceği ve bundan dolayı çevreye bütün dünyanın sahip çıkması gerektiği anlayışına ulaşılmıştır (Yılmaz vd., 2002; Yıldız vd., 2008; Özdemir, 2010). Bunu düzeltebilmek içinse uluslararası bir çevre eğitimi programı gerekliliği vurgulanmıştır. Sonuç olarak United Nations Environment Programme (UNEP) 1975’te “Uluslararası Çevre Eğitim Programı” yürürlüğe koymuştur. Çevre eğitiminin gerekliliği doğrultusunda hedef kitle olarak 7’den 70’e herkes kapsama dâhil edilmiştir. Bu kitleye verilmesi amaçlananlar çevreye karşı duyarlılığın evrensel olması ve yardım etme konusunda gönüllü olmalarıdır (Yıldız vd., 2008). Bu kapsamda çevre eğitimi konusunun toplumda çevreye karşı bilincini arttırmayı ve bu çevreyi muhafaza etmek için gerekli sınırları belirlemeyi içermektedir. Bunun için de 7’den 70’e bütün insanların bir bütün olarak oluşan çevre sorunlarının giderilmesine uğraşılmalı ve bu medeni bir şekilde halledilmelidir. Çevre eğitimiyle verilmek istenilen çevre hakkında bilgiden ziyade insanların çevreye karşı davranışlarını düzeltmeye yönelik olduğu söylenmektedir (Önder ve Özkan, 2013; UNESCO, 1977; Stapp, 1969).

1970’li yıllardan sonra çevre eğitimi birçok ülkede bütün öğretim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim düzeyinde de ele alınmaya başlanmıştır (İleri, 1998; Ünal & Dımışık, 1999). Bu kapsamda ele alınan çevre eğitiminde amaç, öğrencilerin çevre sorunlarına karşı alternatif gelişim yollarını öngörmelerini ve bu hedeflere göre hareket etmelerini sağlamaktır (Jensen & Schnack, 2006). Bu doğrultuda ülkemizde diğer ülkelere olduğu gibi çevre eğitimi

her geçen yıl daha da önem kazanmıştır. Son yıllarda çevre eğitimine duyulan bu ilgi literatür zenginliğine yol açmıştır (Leeming, Dwyer, Porter & Cobern, 1993).

Son on yılda Sadece çevre eğitiminde değil birçok alanda teknolojinin de ilerlemesiyle bilgiye olan erişim artmakta ve yapılan çalışmaların sayısı hızla çoğalmaktadır (Akdemir & Karakuş, 2016; Onwuegbuzie, & Daniel, 2003). Bu süreç içerisinde hazırlanan tezler ise birçok çalışmaya rehber olmakla birlikte literatürdeki var olan sorunlara çözüm üretmektedir (Ergun & Cilingir, 2013). Fakat yeni çalışma yapacak araştırmacıların nicel olarak çok sayıda olan bu tezlerde genel eğilimin ne olduğunu saptamaya çalışmaları zorlaşabilmektedir. Karadağ'a (2009) göre bir alanda yayınlanmış olan tezlerin incelenmesi o alanın genel çerçevesini ve nerelere kadar değinildiğini bizlere söyleyebilir, o alanın portresini bize çıkarabilir. Ayrıca, çoğu araştırmacı, kavramsal ve teorik çerçevelerinin geliştirilmesinde önceki araştırmalardaki anahtar bulguların özetlendiği nitel (örn. içerik analizi) inceleme çalışmalarından yararlanmaktadır (Onwuegbuzie, & Daniel, 2003). Şimşek vd. (2007) yaptıkları çalışmada alanın tarihsel gelişimini ve eğilimini bulmak için bakılması gereken yerlerin o alandaki yayınlanmış tezler olduğunu ifade etmiştir. Bu tezlerin odaklandığı konular ve bulguların alanın tarihsel gelişimi üzerinde sağlam bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Bunlara dayanarak yapılacak olan tez incelemelerinin alandaki doygunluğa ulaşmış konuları belirlemede, günümüzdeki araştırmacıların daha çok hangi konular üzerine eğildiklerine ve son olarak yeni yapılacak araştırmalarda ihtiyacın gözler önüne serilmesinde yararlı olacağını belirtmektedir (Turna & Bolat, 2015; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2015; Şimşek vd., 2008; Şimşek vd., 2009; Erol & Tüzel, 2015; Göçen & Okur, 2015; Duygulu & Sezgin, 2015; Şahin, Calp, Bulut & Kuşdemir, 2013; Geçit & Kartal, 2010; Karkın, 2011; Büyükkikiz, 2014; Sümer, 2009; Yılmaz, Aydın & Bahar, 2015; Keçeli & Sarıusta, 2014; Yaşar & Papatğa, 2015; Sevinç, 2013; Toptaş, 2013).

Çevre ile ilgili olarak bu alanda yapılmış çalışmalara bakıldığında Leeming vd. (1993) 1974-1993 yılları arasında çevre eğitimi üzerine yapılmış deneysel 34 çalışmayı sınıf içi ve dışı programlar başlığı altında incelemiş ve bu çalışmaların etkililiğini tartışmıştır. Sümer (2009)'ün çevre ve çevre sorununun yerel yönetimlerle birlikte ele alındığı tezleri incelediği ve yerel yönetimlerin içinde çevre sorunlarına ne düzeyde yer verdiklerini belirlemeye çalıştığı görülmüştür. Ayrıca Yılmaz vd. (2015)'nin 1992-2011 yılına kadar yayımlanmış çevre eğitimi ile ilgili tezleri incelediğini ve bunlara dayalı olarak araştırma sonunda elde edilen bulguların ışığında yeni çalışacak olan araştırmacılara tavsiyeler niteliğinde olduğu görülmüştür. Fakat literatür tarandığında 2012'den günümüze kadar olan zaman diliminde çevre eğitimi konusunda yayımlanmış lisansüstü tezleri değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılacak olan çalışma Yılmaz vd.'nin (2015) yaptığı çalışmanın bir devamı ve tamamlayıcısı olarak görülebilir. Bu bağlamda yapılacak çalışma ile bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için rehber niteliğinde olması, yıllar içinde çevre eğitiminin konularının dağılımı ve yöneliminin belirlenmesi, çevreyle ilgili yapılacak araştırmalar için kaynak olması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada 2012-2016 arasındaki yıllarda çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu inceleme doğrultusunda yapılan çalışmada ulaşılan tezler incelenerek çevre eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların durumunun olduğu gibi ortaya konulması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Yapılan çalışmada nitel araştırmalardan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması diğer araştırma türlerinden farklı olarak 'nasıl' ve 'niçin' sorularını soran, araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen bir olay veya olguyu kapsamlı bir incelemeye imkân tanıyan araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın yapılmasında ayrıca tarihsel

örgütlemeyen de faydalanılmıştır. Tarihsel örgütlenme zaman içerisindeki süreçlerin bir konu çerçevesinde gelişimi basamaklar hâlinde gösterilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

Bu araştırma kapsamında çevre eğitimi ile ilgili yazılan doktora ve lisansüstü tezlerinin yıllara göre yönelimlerinin durum çalışması kullanılarak açığa çıkarılması hedeflenmiştir.

2.1. Çalışma Evreni

Bu araştırmaya dâhil edilecek çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezleri belirlemek için YÖK Ulusal Veri Tabanı kullanılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan 85 lisansüstü tezdin, 20'sinin içeriğine erişim izni olmadığı ve özetinde yeterli olmadığı düşünüldüğü için 65 lisansüstü tez örnekleme dâhil edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yayımlanmış tezler ele alınırken Yılmaz vd. (2015)'nin çalışmasında kullanılan kodlama formuna paralel bir form oluşturulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlama formu geliştirilmesinde ve kodlama sürecinin tamamında dört uzmana danışılarak uzman görüşü alınmıştır. Bu formda tezlerin; türlerine, yıllarına, yayımlandığı üniversitelere, çalışma gruplarına, araştırma konularına, yöntemlerine, veri toplama tekniklerine ve veri çözümleme tekniklerin neler olduğuna bakılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal tez merkezinden (tez.yok.gov.tr) yararlanılarak toplanmıştır. Araştırmada, nitel veri analizlerinden betimsel istatistik kullanılmıştır. Bunun için YÖK'ün resmi internet sitesinde bulunan ulusal tez merkezi sayfasındaki "Detaylı Tarama" seçeneği seçilmiş, yıl aralığı olarak "2012-2016" seçilmiş, anahtar kelime olarak "çevre eğitimi" yazılmış ve izin durumu "izinli" olarak seçilmiştir. Sonrasında 65 lisansüstü tez bilgisayar ortamında toplanmış ve oluşturulan kodlama formu doğrultusunda Excel ortamına aktarılmıştır. Bu araştırmaya dâhil edilen tezleri incelemek için araştırmacı tarafından kodlama formu oluşturulmuştur. Kodlama sonucu ulaşılan veriler yüzde, frekans ve tablo şeklinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında örnekleme dâhil edilen tezlere ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1. Çalışma Kapsamında Ulaşılan Tezlere Ait Veriler

Araştırma kapsamında belirlenen ölçütlere uygun; 53 yüksek lisans ve 12 doktora tez incelenmiştir ve elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1
Yayımlanan Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tür	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans	53	82
Doktora	12	18
Toplam	65	100

Yapılan alan yazın taraması neticesinde 2012-2016 yılları aralığında yayımlanan tezlerin %82'sinin yüksek lisans tezlerinden ve %18'inin doktora tezlerinden oluştuğu görülmektedir.

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Çevre Eğitimi İle İlgili Yayımlanan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Çalışma türü	2012	2013	2014	2015	2016	Toplam
Yüksek Lisans	23	14	11	5	0	53
Doktora	3	5	1	3	0	12
Toplam	26	19	12	8	0	65

Tablo 2 incelendiğinde çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış toplam lisansüstü tezlerinin %40’ı 2012 yılında, %30’u 2013 yılında, %18’i 2014 yılında ve %12’si 2015 yılında yayımlandığı görülürken 2016 yılında yayımlanan (erişime izin verilen) lisansüstü tez görülmemiştir.

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelerin yıllara göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelerin Yıllara Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans Tezi				Doktora Tezi				Toplam
	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	
Gazi Üniversitesi	3	7	2	1		2	1	1	17
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	1	1						4
İnönü Üniversitesi	1	1			1	1			4
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	2				1			4
Atatürk Üniversitesi				1		1		1	3
Hacettepe Üniversitesi	2	1							3
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1		1						2
Ahi Evran Üniversitesi	2								2
Erciyes Üniversitesi	2								2
Fatih Üniversitesi			2						2
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	2								2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2								2

Orta Doğu Teknik Üniversitesi		1						1	2
Yeditepe Üniversitesi		1	1						2
Adnan Menderes Üniversitesi		1							1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1								1
Aksaray Üniversitesi			1						1
Ankara Üniversitesi						1			1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi		1							1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi		1							1
Fırat Üniversitesi		1							1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1								1
Kafkas Üniversitesi	1								1
Marmara Üniversitesi						1			1
Mersin Üniversitesi				1					1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1								217
Niğde Üniversitesi	1								1
Sakarya Üniversitesi		1							1
Toplam	23	14	11	5	3	5	1	3	65

Yukarıdaki tablo incelendiğinde çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerin %26'sının Gazi Üniversitesinde, %6'sının; Dokuz Eylül, İnönü ve Karadeniz Teknik Üniversitelerinde yayımlandığı görülmektedir.

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerin çalışma grupları ve yıllara göre dağılımları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerde Çalışılan Grupların Yıllara Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	2012	2013	2014	2015	Toplam
Frekans					
*İlköğretim öğrencileri	10	9	2	3	24
*Ortaöğretim Öğrencileri	8	4	4	2	18
*Yükseköğretim Öğrencileri	6	5	2	2	15
Belge/Doküman	3		1	1	5

Öğretmen	2		2	1	5
*Yetişkinler/Halk	1		2		3
Okul Öncesi Öğrencileri	1			1	2
*Öğretim Üyesi				1	1
Toplam	31	18	13	11	73

*İşaretleli gruplar tezde aynı anda tercih edilmiştir.

Tablo 4 incelendiği zaman tercih edilen çalışma gruplarının hepsinde nicel olarak yıllara göre azalma görülmüştür. En fazla tercih edilen çalışma gruplarının ilköğretim (%37) ve ortaöğretim (%28) olduğu görülmüştür. En az tercih edilen grubun ise okul öncesi (%2) olduğu görülmüştür.

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerin araştırma konularının yıllara göre dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Konularının Yıllara Göre Dağılımı

Konu	2012	2013	2014	2015	Toplam
Frekans					
*Çevre Eğitimi	20	9	6	8	43
*Çevreye Yönelik Tutum	7	4		3	14
*Çevre Sorunları	2	3	1	1	7
*Çevre Bilinci	3	1		1	5
*Çevre Okuryazarlığı	1	2		1	4
*Fen ve Tek. Programı	1	1		2	4
*Sürdürülebilir Çevre	3	1			4
*Biyolojik Çeşitlilik	4				4
*Çevre Bilgisi	2		1		3
Çevre Kimliği	1	1	1		3
*Eko-okul	1				1
Çevresel Geri Dönüşüm		1			1
Çevre Kirliliği		1			1
Doğa Algısı	1				1
Karbon Ayak İzi	1				1
Küresel Isınma		1			1
Toplam	47	25	9	16	97

*İşaretleli konular tezlerde aynı anda tercih edilmiştir.

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezler incelendiğinde işlenen araştırma konularına bakıldığında 16 farklı konu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde en fazla seçilen araştırma konularının; %66'sının çevre eğitimi, %22'sinin çevreye yönelik tutum ve %11'inin çevre sorunlarından oluştuğu görülmüştür.

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerinde kullanılan yöntemler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Çevre Eğitimi ile İlgili Yayımlanan Tezlerde Kullanılan Yöntemler

Nicel Araştırma		Nitel Araştırma		Karma Yöntem
	Frekans		Frekans	
Tarama Modeli	22	Tarama Modeli	8	10
Deneysel Desen	10	Betimsel Çalışma	2	
Betimsel Çalışma	2	Eylem Araştırma	1	
Path Analiz Yöntemi	1	Özel Durum Çalışması	5	
		Olgubilim	1	
		Örnek Olay	2	

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerde kullanılan modeller 3 grup içerisinde ele alınmıştır. Çıkan sonuçlara bakıldığında araştırmalarda en fazla kullanılan modelin tarama modeli (%34) olduğu görülmüştür. Bunu karma yöntem (%15) ve deneysel desen (%15) izlemektedir.

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerindeki veri toplama teknikleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanmış Tezlerdeki Veri Toplama Teknikleri

Veri Toplama Teknikleri	Frekans
*Yazılı Veri Toplama	56
*Görüşme	19
*Belge Tarama	6
*Gözlem	3
Toplam	84

*İşareti kullanılan tekniklerin tezlerde aynı anda tercih edildiğini göstermektedir.

Veri toplama teknikleri incelendiği zaman tezlerin %86'sında yazılı veri toplama tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda yazılı veri toplama araçlarının detaylı olarak incelenmesi uygun görülmüş ve dört başlık altında incelenmiştir. Kullanılan yazılı veri toplama tekniğinde araştırmacıların %39'unun ölçme aracı geliştirdiği ve %42'sinin geliştirilmiş aracı kullandığı görülmüştür.

Tablo 8
Tezlerde Kullanılan Yazılı Veri Toplama Teknikleri

Yazılı Veri Toplama					
	Ölçme Aracı Geliştirme	Ölçme Aracı Uyarlama	Geliştirilmiş Araç Kullanma	Uyarlanmış Araç Kullanma	Toplam
*Çevre Kimliği Ölçeği		1		1	2
*Çevre Davranış Ölçeği	3		5	1	9
*Çevre Tutum Ölçeği	6		15	3	24
*Çevre İnanç Ölçeği	1			1	2
*Çevre Görüş Ölçeği			2		2
*Çevre Bilinci Ölçeği	5		2		7
*Çevre Başarı Testi	4		2		6
*Çevre Eğitimi Öz-yeterlilik Ölçeği	2			1	3
*Çevre Bilgi Testi	4	1	5		10
Çocuklar İçin Çevre Ölçeği	1		1		2
Biyoçeşitliliğin Azalması ile İlgili Tutum Ölçeği	1	1			2
Ekolojik Paradigma Ölçeği				1	1
*Çevre Okuryazarlık Ölçeği			2	1	3
*Anket	8	1	4	3	16
Toplam	35	4	38	12	89

*İşaretleli araçlar araştırmacı tarafından aynı anda tercih edildiğini göstermektedir.

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerin veri analizinde kullanılan veri çözümlene tekniklerinin yıllara göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Veri Analizinde Kullanılan Veri Çözümleme Tekniklerinin Yıllara Göre Dağılımı

Veri Çözümleme Tekniği	2012	2013	2014	2015	Toplam
*Parametrik Testler	11	13	5	3	32
*Parametrik Olmayan Testler	1	3	2	4	10
*Betimsel İstatistik	3	1	1	1	6
*Betimsel/İçerik Çözümlemesi	14	10	3	3	30
Toplam	29	27	11	11	78

*İşaretli veri çözümleme teknikleri araştırmacı tarafından aynı anda kullanıldığını göstermektedir.

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerinde veri analizinde tercih edilen veri çözümleme tekniklerine bakıldığında; tekniklerin %49'unun parametrik testler, %46'sının betimsel/içerik çözümlemesi, %15'inin parametrik olmayan testler ve %9'unun betimsel istatistik olduğu görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda çıkan bulgular çeşitli başlıklar altında aşağıda tartışılmıştır.

Türe Göre Dağılım

Yapılan çalışma kapsamında 2012-2016 yılları arasında toplam 65 tez incelenmiş ve tezlerde nicelik olarak yüksek lisans tezlerinin (n=53) doktora tezlerinden (n=12) fazla olduğu görülmüştür. Bu bulgular Yılmaz vd. (2015)'nin yaptıkları çalışmayla paralellik göstermektedir. Ayrıca iki çalışmadaki yıl aralığı ile yayımlanan tez sayıları karşılaştırıldığında son beş yılda yayımlanan tezlerin sayısında ciddi bir artış görülmektedir ve bu oranın giderek artacağı söylenebilir (Leeming vd. 1993; Akdemir & Karakuş, 2016; Onwuegbuzie, & Daniel, 2003).

Yıllara Göre Dağılım

Yapılan çalışmada yayımlanan tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok 2012 yılında (n=26) tezin yayımlandığı görülmüşken buna karşılık en az 2015 yılında (n=8) yayımlandığı görülmüştür. Son olarak 2016 yılında hiçbir tezin (erişime izin verilen) yayımlanmadığı görülmüştür. Yılmaz vd. (2015)'nin yaptığı çalışmada 1992-2011 yılları arasında nicel olarak düzenli bir artış görülmüştür. Yapılan çalışmada ise 2012-2016 yılları arasında nicel olarak düzenli bir düşüş gözlemlenmiştir. Bunun sebebi son yıllarda yayımlanan tezlerin erişime açık olmamaları ve örneklem dışında kalmalarıdır.

Üniversitelerin Yıllara Göre Dağılımı

Çevre eğitimi ile ilgili 2012-2016 yılları arasında yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezleri çalışmaların yapıldığı üniversite ve yıllara göre analiz edildiğinde en fazla Gazi (n=17), Karadeniz Teknik (n=4), İnönü (n=3), Dokuz Eylül (n=4) üniversitelerinde yapıldığı görülmektedir. Yılmaz vd. (2015)'nin yaptığı çalışmada da en çok Gazi (n=51) üniversitesinde tezlerin yapıldığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda Gazi üniversitesinin yıllar içinde çevre eğitimi ile ilgili tez yayımlama sıklığının sabit olduğu ve geri kalan üniversitelerin ise az sayıda çevre eğitimi üzerine tez yayımladığı görülmüştür.

Çalışma Gruplarının Yıllara Göre Dağılımı

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezlerde tercih edilen çalışma grupları analiz edilmiştir. Analizde elde edilen bulgulara bakıldığında 8 çalışma grubu tespit edilmiştir. İncelenen tezlere bakıldığında en fazla çalışılan gruplarının; ilköğretim öğrencileri (n=24), ortaöğretim öğrencileri (n=18) ve yükseköğretim öğrencileri (n=15) olduğu görülmektedir. Yapılan diğer alan yazın çalışmaları elde edilen sonuçlarla uyumludur (Yaşar & Papatğa, 2015; Yılmaz vd., 2015; Göçen & Okur, 2015; Şahin, Calp, Bulut & Kuşdemir, 2013).

Araştırma Konularının Yıllara Göre Dağılımı

2012-2016 arasındaki kapsamda incelenen yayımlanmış lisansüstü tezlerde 16 farklı konunun işlendiği görülmüştür. Bu konularda en çok tercih edilen konular; çevre eğitimi (n=43), çevreye yönelik tutum (n=14) ve çevre sorunları (n=7) olduğu görülmüştür. Araştırmada en az küresel ısınma (n=1), karbon ayak izi (n=1), çevre kirliliği (n=1), çevresel geri dönüşüm (n=1), eko-okul (n=1), doğa algısı (n=1) konularına değinildiği görülmüştür. Yılmaz vd. (2015)'nin yaptıkları çalışmada da en fazla işlenen araştırma konularının benzer olduğu görülmüştür. Kısaca 1972 yılından günümüze doğru alandaki bazı konular doyum noktasına ulaşırken birçok konu üzerinde de yeterli araştırma olmadığı görülmektedir (Yılmaz vd., 2015; Şimşek vd., 2008; Şimşek vd., 2009).

Veri Toplama Tekniklerinin Dağılımı

Çevre eğitimi kapsamında Türkiye içinde 2012-2016 arasındaki yıllarda yayımlanmış lisansüstü tezlerinin veri toplama teknikleri ele alınmıştır. Tezler incelendiğinde önceki çalışmaya (Yılmaz vd., 2015) da benzerlik göstermesi açısından yazılı veri toplama, görüşme, gözlem ve belge tarama şeklinde 4 başlık belirlenmesi uygun görülmüş ve buna göre sınıflandırılmıştır. İncelenen tezler arasında en fazla yazılı veri toplama tekniği (n=56) ve geliştirilmiş ölçek kullanıldığı (n=38) görülmüştür. Kullanılan ölçekler içerisinde en çok çevre tutum ölçeğinin ve çevreye yönelik hazırlanan ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Birçok araştırmacının ölçek veya anket kullandığı fakat gözlem ve görüşme teknikleri gibi diğer tekniklere yeterince yer verilmediği literatürdeki diğer çalışmalarda da görülmektedir (Yılmaz vd., 2015; Erol & Tüzel; Şahin vd., 2013; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2015).

Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Araştırma sonucunda kullanılan yöntemler arasında en fazla nicel yöntemin (n=35) kullanıldığı ve nicel desenler içinde ise en fazla tarama (n=22) deseninin kullanıldığı görülürken en az; eylem (n=1) araştırmalarının kullanıldığı görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda bu bulguları destekler niteliktedir (Yılmaz vd. 2015; Şahin vd., 2013; Erol & Tüzel, 2012; Göçen & Okur, 2015; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2015). Bu kapsamda bakıldığında yöntemin nicel ve desenin tarama olması araştırmacıların bulguları daha çok sayısallaştırmaya çalıştığı söylenebilir (Erol & Tüzel, 2012).

Veri Analizi

Çevre eğitimi kapsamında Türkiye içinde 2012-2016 arasındaki yıllarda yayımlanmış lisansüstü tezlerindeki araştırmalarda kullanılan veri çözümleme tekniklerinin yıllara göre değişimi analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda tezler içerisinde en fazla kullanılan veri çözümleme tekniklerin; parametrik testler (n=32) ve betimsel/içerik çözümlemesi (n=30) olduğu görülmektedir. Yapılan diğer literatür çalışmaları incelendiğinde benzer sonuçlar görülmüştür (Şahin, Calp, Bulut & Kuşdemir, 2013; Duygulu & Sezgin, 2015; Göçen & Okur, 2015; Yılmaz vd., 2015; Yaşar & Papatğa, 2015; Büyükkiz, 2014).

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezler incelenmiş ve 2012'den günümüze doğru yayımlanan tezlerde sayıca azalma fark edilmiştir. 2016 yılında ise yayımlanmış bir çalışmaya henüz rastlanılmamıştır. Çevre eğitimine olan bu farkındalığın azalmasını önlemek ve üzerinde durulmayan alanlara araştırmacıların yöneltilmesi adına üniversitelerde lisansüstü seçmeli dersi olarak çevre eğitimi dersi açılabilir.

Yılmaz vd. (2015)'nin yaptığı çalışma ile paralellik gösteren sonuçlar bulunmuş ve çevre eğitimi kapsamında ele alınan tez konularına bakıldığında araştırmacıların yine çoğunlukla çevreye yönelik tutum, çevre okuryazarlığı, çevre bilinci, çevreye yönelik davranış gibi konular üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Tezlerin analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda eko-okul, çevresel geri dönüşüm, çevre kirliliği, doğa algısı, karbon ayak izi ve küresel ısınma konuları üzerine yapılan araştırmaların diğerlerine oranla sayıca az kaldığı görülmüştür. Bu bağlamda, bir önceki çalışma da göz önünde bulundurularak elde edilen bulgular doğrultusunda sayıca az olan çalışmalar da dikkate alınmalıdır.

Çevre eğitimi kapsamında yayımlanmış lisansüstü tezler araştırmada seçilen yöntemler açısından incelendiğinde tarama modelinin en fazla kullanılan araştırma modeli olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra nitel tarama ve deneysel desen modelleri de sayıca fazla olduğu görülmüştür. Özellikle çevre eğitimi kapsamında eylem araştırmasının sayıca az ve yetersiz olduğu için çevre eğitimi konusunda eylem araştırmaları yapılması araştırmacılara önerilebilir. Son olarak sayıca fazla olan bu deneysel çalışmaların toplanması ve ülkemizde verilen çevre eğitiminin çeşitli değişkenlere (akademik başarı, tutum, motivasyon vd.) göre etkililiğinin araştırılması adına meta analiz çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55-67.
- Büyükkız, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Duygulu, E. & Sezgin, O. B. (2015). Türkiye'de örgütsel davranış yazını doktora tezlerine yönelik bir inceleme. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(1), 13-25.
- Erol, E. & Tüzel, E. (2015). Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı doktora programlarında tamamlanan tezlerin eğitim sosyolojisi kapsamında değerlendirilmesi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 297-316.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28).
- Ertürk, H. (2009). *Çevre bilimleri*. Bursa: Ekin basım yayın dağıtım
- Geçit, Y. & Kartal, A. (2010). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme. *International Conference On New Trends In Education And Their Implications*, 11(13), 101-107.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Görmez, K. (2010). *Çevre sorunları*. Ankara: Nobel yayın dağıtım

- İleri, R. (1998). Çevre eğitimi ve katılımın sağlanması. *Ekoloji Çevre Dergisi*, 7(28), 3-9.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education: Reprinted from *Environmental Education Research* (1997) 3(2), pp. 163–178. *Environmental education research*, 12(3-4), 471-486.
- Karadağ E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karkın, A. M. (2011). Müzik bilimleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 143-149
- Keçeli, A. & Sariusta, F. (2014). Sorun temelli- çözüm odaklı coğrafya! Yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(20), 85-100
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(182), 29-41
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O., Porter, B. E., & Cobern, M. K. (1993). Outcome research in environmental education: A critical review. *The Journal of Environmental Education*, 24(4), 8-21.
- Onwuegbuzie, A. J., & Daniel, L. G. (2003). Typology of analytical and interpretational errors in quantitative and qualitative educational research. *Current Issues in Education*, 6(2).
- Önder, A. & Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi*. Ankara: Anı yayıncılık
- Özdemir, O. (2010). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-38.
- Sevinç, K. (2013). Türkiye’de din psikolojisi alanında yapılan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Sakarya İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(28), 243-269.
- Stapp, W. B. (1969). The concept of environmental education. *Environmental Education*, 1(1), 30-31.
- Stockholm Declaration (1972). *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment*.
www.unep.org/documents.multilingual/default.asp?documentid=97&articleid=1503 sayfasından erişilmiştir.
- Sümer, G. Ç. (2009). Türkiye’de yerel yönetimler yazınında çevre: lisansüstü tezler üzerinden bibliyografik bir inceleme. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(2), 57-72.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 5(3), 187-205.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A., & Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y. (2007). *Türkiye eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler*. I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T., & Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 115-120.
- Toptaş, B. (2013). Türkiye'de piyano üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 715-728
- Turna, Ö. & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- UNESCO, (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, S., & Dımişki, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142-154.
- Yaşar, Ş. & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, K., Sipahioğlu Ş. & Yılmaz, M. (2008). *Çevre bilimi ve eğitimi*. Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları, ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Yılmaz, Ş., Aydın, F. & Bahar, M. (2015). 1992-2011 yılları arasında çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel yönelimlerin belirlenmesi. *Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 383-413.

SUMMARY

That environmental problems will affect not only a certain segment but also every living creature, and therefore the whole world must consider that issue. In line with the necessity of environmental education, everyone was included in the target group. Also Since 1970s, environmental education has started to be considered at the level of higher education as it is in all education levels in many countries. Therefore, as in other countries in our country, environmental education has gained more importance every year. This interest in environmental education in recent years has led to a wealth of literature. The theses prepared in this process provide solutions to the existing problems in the literature with the guidance of many studies. But it may be difficult for researchers who are new to work to try to figure out what the overall trend is in these quantitatively lot of theses. For this reason within the scope of this research, it was aimed to expose the tendencies of doctoral and postgraduate theses written about environmental education according to years by using case study. Also Yılmaz, Aydın & Bahar (2015) made a similar research that examined the theses related to environmental education published until 1992-2011. Therefore this study can be seen as a continuation and complement of the work of Yılmaz et al. (2015).

In the study conducted, case study was used from qualitative researches. The case study is a research method that allows a comprehensive review of an event or phenomenon that can not be controlled by the investigator, asking 'how' and 'why', unlike other types of research. The National Education Database of the Higher Education Council was used to determine published postgraduate dissertations in the scope of environmental education to be included in this research. 53 master's and 12 doctoral thesis, including a total of 65 theses were examined. In this direction, the coding form created by the researchers was developed and expert opinion was obtained by consulting four experts in the entire coding period. While analyzed the data in the study, descriptive statistics were used. Then the coding result is presented in percent, frequency and table format.

Findings showed that the maximum release from Gazi University. Research has been shown to be the most preferred primary school students of the working group; as a research subject was attitude towards the environment; method was descriptive survey model; descriptive parametric tests / content analysis. We found parallel result with previous study. Research on eco-school, environmental recycling, environmental pollution, nature perception, carbon footprint, and global warming has been found to be fewer in the findings from the analysis of the theses than the others. In this context, it should be taken into consideration that the few study area which obtained by findings. Particularly in the context of environmental education, action research is few and inadequate. Finally, meta-analysis studies can be carried out in order to collect these empirical studies which are numerous and to examine the effect of environmental education given in our country on various variables (academic achievement, attitude, motivation etc.).

Toplumsal Cinsiyet Algısını Yordamada Cinsiyet, Sınıf, Bölüm ve Toplumsal Cinsiyet Oluşumunun Rolü *

Fatma ÜNAL, Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, drfatmaunal@gmail.com

Sinem TARHAN, Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tarhansinem@gmail.com

Eda ÇÜRÜKVELİOĞLU KÖKSAL, Arş. Gör., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, edacurukvelioglu@hotmail.com

Öz: Bu çalışmada sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü incelenmiştir. Bu amaçla Bartın Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 330 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak öğrencilere Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği ve Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeği uygulanmış, elde edilen verileri analiz etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre; cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun toplumsal cinsiyet algısını %34 oranında açıkladığı görülmüştür. Değişkenlerin etkileri ayrı olarak incelendiğinde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet oluşumunun alt boyutu olan geleneksel cinsiyet rollerinin toplumsal cinsiyet algısını yordamada etkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın ile tutarlılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet oluşumu, geleneksel cinsiyet rolleri, eşitlikçi cinsiyet rolleri.

The Role of Gender, Grade, Department and Socialization of Gender Norms in Predicting Perception of Gender

Abstract: In the present study, it is aimed to determine the role of gender, grade, department, and socialization of gender norms in predicting perception of gender of Primary School and Social Sciences Education students. With this aim, 330 students who are enrolled in Bartın University selected by using convenience sampling constitute the sample of the study. As data collection instruments, Perception of Gender Scale and Socialization of Gender Norms Scale were used. In order to analyze the data, multiple regression analysis was applied and findings revealed that gender, grade, department and socialization of gender norms explained the 34% of the variance. Considering the separate effects of variables, it is seen that gender and traditional gender roles dimension of Socialization of Gender Norms was found significant. Results of the study are consistent with the literature.

Key Words: perception of gender, socialization of gender norms, traditional gender roles, egalitarian gender roles

* Bu çalışma, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2016-SOS-A- 002).

1. GİRİŞ

Cinsiyet kavramı geçmişten günümüze tıp, biyoloji, sosyoloji, psikoloji, din, felsefe vb. pek çok bilim dalının en önemli çalışma konularından biri olmuştur. Kadın ve erkeğin doğuştan getirdiği biyolojik farklılıklar kültürel olarak yorumlanıp değerlendirilerek, hangi davranış ve faaliyetlerin kadınlar ve erkekler için uygun olduğuna karar verilir. Ayrıca kadın ve erkeklerin hangi haklara, kaynaklara ve güce ne derecede sahip olduğuna ya da olması gerektiğine ilişkin toplumsal beklentiler geliştirilir. Bu beklentiler bir toplumdaki diğerine ya da aynı toplum içinde bir kesimden diğerine kısmen değişse de özünde ortak noktaları barındırmakta ve eşitsizliklerin kaynağını oluşturmaktadır (Ecevit, 2003). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin azaltılmasını hedefleyen politikalar kadınların eğitime, güçlendirilmesine ve her iki cinsin de toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile mücadele etmesine odaklanmaktadır (WHO, 1998:96).

Sosyalleşme sürecinde en önemli kaynak ailedir. Aileler çocuklarını büyütürken, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde onlara kendi hayat görüşlerini aktarmakta, çocuklar büyüyüp gelişirken çevrelerindeki insanlarla kurdukları doğrudan iletişimler yanında medyadan, televizyon programlarından ve kitaplardan etkilenmekte, içinde buldukları çevrenin görüşlerini ve kalıp yargılarını da edinmektedirler (Arat, 1996). Kalıp yargılar ise bireylerin bir kişi, olay ya da durum karşısında verecekleri bilişsel, davranışsal ve duygusal tepkileri etkiler.

Kadın ve erkeklerin biyolojik olarak doğuştan getirdiği farklılık, üstünlükler ve zayıflıklar vardır. Bu nedenle birinin diğeri ile biyolojik açıdan yarışması ya da karşılaştırılması söz konusu değildir. İki cins de biyolojik olarak kendine özgüdür ve özeldir. Fakat sosyal yaşam içinde öncelikli olarak çocukların beslenmesi ve büyütülmesi, ailenin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli besinlerin üretimi ya da sağlanması, yaşam şartlarının ve inanç sistemlerinin değişmesi vb. durumlar bireylerin biyolojik yapıları ile ilişkili ve hatta bu yapıların ötesinde sosyal roller yüklenmelerine neden olmuştur. Connell (1998) toplumsal cinsiyet rolü teorisinde, toplumsal yapıyı kişiliğin oluşumu ile birleştirerek, bireylerin toplumsal yaşamın içine dâhil olmasının "rolün öğrenilmesi", "toplumsallaşma" ya da "içselleştirme" yolu ile olduğunu ileri sürmektedir.

Kadınlar daha duygusaldır, erkekler ağlamaz gibi kalıp yargılar (Dökmen, 2012) bireylerin duygularını nasıl yaşayacaklarını belirlerken, kadınların daha duyarlı, ilgili ve bakım verici, erkeklerin ise bağımsız, atılgan, lider ruhlu ve kuvvetli olarak algılanmaları bu özellikleri içeren mesleklerde görev yapmalarına neden olmaktadır (Dökmen, 2004). Öğretmenliği, kadınlık rolüne uygun bulan toplumsal kabuller, kadınların öğretmen olmasını desteklemekte ve özendirilmektedir. Bu nedenle Türkiye'de öğretmenlik kadınlar için en eski ve kamu görevleri arasında en fazla kadın istihdam eden meslektir. Bu durum genellikle kız çocukların eğitime erişiminde ve rol model ihtiyaçlarının karşılanmasında kadın öğretmenlerin varlığı açısından önemli görülmekte (Tan, 2008) bunun yanında kız çocukların meslek seçiminde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkisi altında kalması gibi bir riski de beraberinde getirmektedir. Brophy (1985) de bu konuya dikkat çekerek kadın ve erkek öğretmenlerin nitelik ve davranış olarak toplumdaki kadın ve erkekleri temsil etmesi beklendiğini, bu doğrultuda erkeklerin araçsal kadınların iletişimsel davranma eğiliminde olduklarını ve öğretmenlerin cinsiyet rolleri konusunda da öğrencilerine model olduklarını belirtmiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin eğitimle ilgili sonuçları tüm toplumlarda, farklı derece ve biçimlerde devam eden sorunlar arasındadır. Eğitim, bireylere kültürü ve bilgiyi aktarmak, işgücüne katılabilmek için gerekli önkoşulları kazandırmak vb. işlevleri nedeniyle toplumsal cinsiyet içerikli iletiler taşıır. Bu nedenle okullar hangi düzeyde olursa olsun, kız ve erkek çocuklarla, kadınlar ve erkekler hakkında toplumda var olan kalıp yargıları ve sınırlamaları taşıırlar (Göğüş Tan, 2011).

Okul öncesi dönemden başlayarak bireylerin hayatındaki en önemli unsurlardan biri olan öğretmen bireyin kendini ve çevresini algılayışını, düşüncelerini ve kişiliğini şekillendirir. Öğretmenin öğrencilere hitap şekli, kullandığı ödül ve ceza sistemi, sınıftaki görev dağılımı, derslerde öğrencilere verdiği söz hakkı, sınıf içinde uyguladığı etkinlikler, öğrencilerine yönelik başarı beklentileri ve sunduğu mesleki hedefler öğrencilerin tüm yaşamını etkilemektedir. Söz konusu tüm bu uygulamalar toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşmasında önemlidir.

Öğretmenlerin kullandıkları dili değiştirerek, toplumsal cinsiyet ve ayrımcılık konularını sınıfta tartışma imkânı yaratarak, teneffüs saatlerinde ve sosyal etkinliklerde kız ve erkek öğrencilerin dâhil olabilecekleri etkinlikler yaparak, meslek seçimlerinde cinsiyet kalıp yargılarından uzak durarak toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması konusunda öğrencilere örnek olunması gerektiği belirtilmektedir (Eğitimpedia, 2014).

Erikson 5-12 yaş döneminde öğretmenlerin özel beceriler öğreten bireyler olarak çocukların yaşamında ne kadar önemli olduklarını vurgular. Eğer çocuklar yaptıkları iş ya da amaçları konusunda öğretmenleri ve aileleri tarafından desteklenirlerse kendilerine güvenli olurlar, başarılı ve yeterli hissederler. 12-18 yaş döneminde ise gençler kim ve ne olduklarını belirlemeye çalıştıkları bir bunalım süreci yaşar, değer, inanç ve amaçlarını gözden geçirirler (McLeod, 2013). Bu nedenle öğretmenler çocukların kendilerine ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinde, rol model olarak kimliklerini geliştirmelerinde ve geleceğe yönelik hedef belirlemelerinde önemli unsurlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nda hayat bilgisi, sosyal bilgiler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programı kapsamında öğrenciler temel hakları, ayrımcılık, demokrasi vb. kavramlar konusunda küçük yaşlardan itibaren bilgi edinmektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler dersi öğretmenleri bu kavramların anlamı ve günlük yaşamdaki önemi konusunda farkındalıklarının artması önemlidir. Toplumsal cinsiyet kavramı konusunda farkındalığı artan öğretmenin kendi tutum ve davranışlarını daha gerçekçi bir gözle değerlendirerek sınıf ve okul ortamında toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden üreten söz ve davranışlardan kaçınacağı düşünülmektedir.

Toplumsal cinsiyet konusunda yapılan çeşitli araştırmalar mevcuttur. Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerini (Vefikuluçay vd., 2007; Vefikuluçay vd, 2009), toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar, romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ile ilişki doyumu arasındaki ilişkiyi (Öcal Yüceol, 2016) ve toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin görüşlerini (Pınar vd., 2008) inceleyen çalışmalar mevcuttur.

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolünü incelemektir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma deseninde yürütülmüştür. Herhangi bir manipülasyon olmadan, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar ilişkisel araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, bu çalışmada da olduğu gibi ilişkisel araştırmalarda bağımlı değişkenin, bağımsız değişkenler tarafından tahmin edilebilme gücü ortaya konulabilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; Bartın Üniversitesi'nde 2016-2017 akademik yılında sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler eğitimi programlarında öğrenim gören 330 öğrenciden

oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde 2016-2017 akademik yılı güz döneminde 332 öğrenciye ulaşılmış ancak iki öğrencinin verileri, ölçeğin çoğunluğunu eksik doldurmaları nedeniyle analize dâhil edilmemiştir. Veri temizleme işleminden sonra kalan 330 öğrenci ile çalışma yapılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Katılımcılara cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördükleri bölüme ilişkin bilgilerin sorulduğu bir formdur.

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği (TCAÖ): Ölçek bireylerin toplumsal cinsiyet algılarını değerlendirmek amacıyla Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 25 madde bulunmaktadır. İfadeler “tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), tamamen katılmıyorum (1)” olmak üzere 5’li Likert tipindedir. Tek boyutlu bir yapı sergileyen ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.87 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 25-125 aralığında olup yüksek puanlar toplumsal cinsiyet algısının olumlu olduğunu ifade etmektedir.

Toplumsal Cinsiyet Oluşum Ölçeği (TCOÖ): Üniversite öğrencilerinin toplumsallaşma sürecinde çevrelerinden aldıkları cinsiyet rolü mesajlarını belirlemeyi amaçlayan ölçek Epstein (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu geleneksel cinsiyet rolleri, eşitlikçi cinsiyet rolleri, büyük ve güçlü (dayanıklı) olma, iyi ve hoş olma ve beden farkındalığı olmak üzere beş boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçe’ye Arıcı (2011) tarafından uyarlanmıştır. Türkçe formu iki alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut “Geleneksel Cinsiyet Rollerini”, ikinci boyut “Eşitlikçi Cinsiyet Rollerini” olarak isimlendirilmiştir. İki faktörün birlikte varyansın % 32.88’ini açıkladığı görülmüştür. Birinci alt boyutta beş madde, ikinci alt boyutta ise 14 madde yer almaktadır. Ölçek dörtlü Likert tipine göre “hiç”, “çok az”, “biraz” ve “çok” seçeneklerinden birini işaretlenerek cevaplandırılmaktadır. Puanlama her madde için 0-3 arasında yapılmakta olup eşitlikçi mesajlar için en fazla 15, geleneksel mesajlar için ise en fazla 42 puan alınabilmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya başlamak için ilk olarak Bartın Üniversitesi’nden gerekli izin alınmıştır. Daha sonra, sınıf ortamında öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılım için gönüllü öğrencilerden veriler toplanmıştır. Katılımcıların ölçekleri doldurması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun, toplumsal cinsiyet algısını yordamadaki rolünün incelendiği bu çalışmada elde edilen verileri analiz etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık değeri .01 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Betimleyici İstatistik

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistik Sonuçları (N=330)

Değişkenler	(f)	(%)
Cinsiyet		
Kadın	230	69,7
Erkek	100	30,3
Sınıf Düzeyi		

1. Sınıf	118	30,7
2. Sınıf	85	25,8
3. Sınıf	67	25,3
4. Sınıf	60	18,2
Bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	170	51,5
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	160	48,5

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların 230 (%69,7)’u kadın öğrencilerden, 100 (%30,3)’ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerden 118 (%30,7)’i 1. sınıf, 85 (%25,8)’i 2. sınıf, 67 (%25,3)’si 3. sınıf ve 60 (%18,2)’i 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Sınıf öğretmenliği programında 170 (%51,5) öğrenci; sosyal bilgiler öğretmenliği programında ise 160 (%48,5) öğrenci bulunmaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Algısı ve Toplumsal Cinsiyet Oluşumu ölçeğinden elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Toplumsal Cinsiyet Algısı ve Toplumsal Cinsiyet Oluşumu Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Olası Ranj</i>	<i>Gerçek Ranj</i>
Toplumsal	Kadın	101.63	14.91	25-125	52-125
Cinsiyet Algısı	Erkek	80.40	15.23	25-125	40-114
Geleneksel	Kadın	23.64	7.38	0-42	4-42
Cinsiyet Roller	Erkek	27.56	6.52	0-42	3-42
Eşitlikçi	Kadın	12.26	2.47	0-15	4-15
Cinsiyet Roller	Erkek	12.09	2.42	0-15	4-15

231

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Toplumsal Cinsiyet Algısı ve Toplumsal Cinsiyet Oluşumu ölçeğinden elde edilen puanlar cinsiyete göre ayrı ayrı incelendiğinde, kadınların erkeklere oranla geleneksel cinsiyet rolleri puanlarının daha düşük ve toplumsal cinsiyet algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin regresyon analizi için uygunluğuna yönelik ilk olarak varsayımlar sınanmıştır. Regresyon analizi için gerekli varsayımların karşılanması ardından çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Değişkenlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Değişkenlerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Matrisi

<i>Değişkenler</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Toplumsal Cinsiyet Algısı	95.20	17.89	1.00	-.55*	-.07	.20*	-.31*	.06
2. Cinsiyet	-	-	-.55*	1.00	.12	-.19*	.25*	-.03
3. Sınıf Düzeyi	-	-	-.07	.12	1.00	.02	.14	-.10
4. Bölüm	-	-	.20	.19*	.02	1.00	-.17*	-.03
5. Geleneksel Cinsiyet Roller	24.82	7.31	-.31*	.25*	.14*	-.17*	1.00	.10
6. Eşitlikçi Cinsiyet Roller	12.21	2.46	.06	.03	-.10	-.03	.10	1.00

* $p < .01$

Regresyon analizinin varsayımlarından biri, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbiriyle ilişkisini belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre, toplumsal cinsiyet algısının cinsiyet ($r = -.55$) ile orta düzeyde anlamlı; bölüm ($r = .20$) ve geleneksel cinsiyet rolleri ($r = -.31$) ile ise düşük düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Ayrıca, geleneksel cinsiyet rolünün değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde, cinsiyet ($r = .25$), bölüm ($r = .14$) ve sınıf düzeyi ($r = -.17$) ile arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir.

Toplumsal cinsiyet algısını yordayan değişkenlere ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Toplumsal Cinsiyet Algısını Yordayan Değişkenler

Değişken	B	SE	β	t	ikili r	kısmi r
Sabit	119.822	6.226		19.245*		
Cinsiyet	-.18.878	1.840	.486	-10.258*	-.546	-.495
Sınıf Düzeyi	.354	.737	.022	.481	-.066	.027
Bölüm	2.812	1.659	.079	1.695	.203	.094
Geleneksel Cinsiyet Roller	-.454	116	-.187	-3.921*	-.310	-.213
Eşitlikçi Cinsiyet Roller	.509	.332	.070	1.530	.063	.085

$R = .58$, $R^2 = .34$, $F_{(5,324)} = 33.697$, $p = 0.00$

* $p < .01$

Tablo 4'te, araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, geleneksel cinsiyet rolleri ve eşitlikçi cinsiyet rolleri değişkenlerinin, birlikte toplumsal cinsiyet algısını anlamlı olarak yordadığı ($F(5,324) = 33.697$, $p < .01$, $R^2 = .34$) ve varyansın %34 ünü açıkladığı görülmektedir. Değişkenlerin toplumsal cinsiyet algısını yordamaya olan katkıları ayrı olarak incelendiğinde ise sadece cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rolleri değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcılığı olduğu ($p < .01$); standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre ise cinsiyetin ($\beta = -.49$) toplumsal cinsiyet algısını açıklamadaki katkısının, geleneksel cinsiyet rolüne ($\beta = -.19$) oranla çok daha fazla olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin toplumsal cinsiyet algılarını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolünü incelemek amacıyla yapılmıştır.

Analizler sonucunda kadınların erkeklere oranla geleneksel cinsiyet rollerini daha az benimsedikleri ve toplumsal cinsiyet algılarının olumlu yönde daha fazla geliştiği, toplumsal cinsiyet algısının cinsiyet ile orta düzeyde anlamlı; bölüm ve geleneksel cinsiyet ile ise düşük düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, geleneksel cinsiyet rolünün cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi ile arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların toplumsal cinsiyet algıları incelendiğinde aldıkları puanın üst değere daha yakın olduğu ve daha fazla olumlu puanlar aldıkları söylenebilir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, geleneksel cinsiyet rolleri ve eşitlikçi cinsiyet rolleri değişkenlerinin, birlikte toplumsal cinsiyet algısını anlamlı olarak yordadığı ve varyansın %34 ünü açıkladığı görülmüştür. Değişkenlerin toplumsal cinsiyet algısını yordamaya olan katkıları ayrı olarak incelendiğinde ise sadece cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rolleri değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcılığı olduğu, standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre ise cinsiyetin toplumsal cinsiyet algısını açıklamadaki katkısının, geleneksel cinsiyet rolüne oranla çok daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular alanyazın ile tutarlıdır. Öcal Yüceol (2016) araştırmasında kadınların erkeklere göre daha eşitlikçi tutumlara sahip olduklarını, erkeklerin ise kadınlara göre daha geleneksel olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Sis Çelik vd. (2013)

araştırmalarında kız öğrencilerin erkeklere oranla daha eşitlikçi tutumlara sahip olduklarını, tüm öğrenciler birlikte değerlendirildiklerinde ise geleneksel tutumun etkisi altında kaldıklarını tespit etmişlerdir. Vefikuluçay vd.'ye göre (2007) üniversite son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine bakış açılarının incelendiği çalışma sonucunda; çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, evlilik ve aile yaşamı ile ilgili alanlarda erkeklerin daha geleneksel bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır. Vefikuluçay vd. (2009) tarafından, son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışan araştırma sonucunda, çalışma yaşamı ve evlilik yaşamı ile ilgili alanlarda erkeklerin daha geleneksel görüşlere sahip oldukları, toplumsal yaşam ve aile yaşamı ile ilgili alanlarda ise kız ve erkek öğrencilerin eşitlikçi görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Arıcı (2011) erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerini geleneksel algılama düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Kodan Çetinkaya (2013) araştırmasında, erkeklerin şiddet eğilimlerinin kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, erkek öğrencilerin şiddet eğilimlerinin yüksek olması ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin daha geleneksel bir tutuma sahip olmalarını toplumun erkeğe yüklemiş olduğu rol ile açıklamıştır.

Pınar vd. (2008) çalışmalarında özel bir üniversitenin öğrenci yurdunda kalan kız ve erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumlarını incelemiş; yurtda kalan gençlerin çoğunun toplumsal cinsiyet rolleri konusunda geleneksel bir bakışa sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2012) üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına yönelik verilen eğitimin bu tutumlar üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin eğitim öncesinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin, geleneksel tutumda olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye gibi geleneksel yapıda ve gelişmekte olan toplumlarda, bireyler bir taraftan hâkim kültürün öğretileriyle yetişmekte, diğer taraftan da eğitimle, kadın haklarına ve kadın-erkek eşitliğine yönelik toplumu bilgilendirme kampanyalarıyla bilinçlenmektedir (Öcal Yüceol, 2016). Bilinçlenme süreci kadın ve erkek tüm bireyler için geçerlidir. Bu nedenle bu çalışmada kadın ve erkek öğrencilerin eşitlikçi cinsiyet rolleri puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Geleneksel yapıda cinsiyet ayrımcılığının mağduru daha çok kadınlar olduğu için eşitsizliğe ilişkin farkındalıklarının da daha güçlü olması beklenmektedir. Bu çalışmada da kadın öğrencilerin kendi yaşadıklarından, ailelerindeki kadınların hayat hikâyelerinden ve medyada çıkan haberlerden etkilenerek toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda farkındalıklarının daha yüksek, erkeklere göre geleneksel cinsiyet rollerine daha az bağlı bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Pınar vd. (2008) ise öğrencilerin Türk kültürel değerlerinde var olan kadın-erkek rollerine ilişkin tutumlarının, çok belirgin kurallara bağlı olmayıp esnek yapıda olduğu, ancak geleneksel kadın-erkek anlayışının hâlen etkisinin sürdüğünü vurgulamıştır.

Yurtdışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Askari vd. (2010) üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada kadın ve erkek öğrencilerin geleneksel tutumdan çok eşitlikçi tutuma sahip olduklarını; fakat gelecekteki eşlerinin ve ev içindeki rollerinin sahip oldukları eşitlikçi tutuma uygun olamayacağını beklediklerini tespit etmişlerdir. Lewis (2006) 19-30 ve 70-94 yaşları arasındaki iki grup yetişkinle yaptığı çalışmada erkeklerin kadınlara oranla ve yaşlıların gençlere oranla daha cinsiyetçi tutumlara sahip olduklarını tespit etmiştir. Raffaelli ve Ontai (2004) Latin anne- babalarla yaptıkları çalışmada ailelerin kız çocuklarını geleneksel cinsiyet rolleri doğrultusunda yetiştirdiklerini, kız ve erkek çocuklarına ev işlerinde farklı sorumluluklar verdiklerini, sosyal aktivitelerde toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak özgürlük ya da ayrıcalık verdiklerini, bu doğrultuda izlediklerini ve sosyalleşmelerini desteklediklerini belirlemiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ile yukarıda yer verilen alanyazın bir arada değerlendirildiğinde, cinsiyet ve geleneksel cinsiyet rolleri değişkenlerinin anlamlı katkıları alanyazın ile tutarlılık göstermektedir.

Özetle üniversite öğrencilerinde ve özellikle öğretmen adaylarında toplumsal cinsiyet kavramı, bu kavram doğrultusunda oluşan eşitlik ve eşitsizlik uygulamaları konusunda farkındalığın artırılması amacıyla hem derslerde hem de sosyal, kültürel, sportif çalışmalarda konu üzerinde ciddiyetle durulmalıdır. Öğrencilere kullandıkları dil, belirledikleri yaşam tarzı, gelecek amaçları vb. ile kadınlara ve erkeklere ilişkin toplumsal cinsiyet rollerinin toplum içinde yeniden üretimine nasıl katkı sağladıklarını fark ettirmek, öğrencilere hayatlarını ve ilişkilerini eleştirel bir gözle değerlendirme imkânı sağlamak üniversitede öğrencileri mesleğe ve hayata hazırlayan faaliyetlerin temel amaçlarından biri olmalıdır.

Bu çalışmanın verileri, 2016-2017 akademik yılında Bartın Üniversitesinde öğrenim gören sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi öğrencileri ile ve nicel veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler ile sınırlıdır. Gelecekteki çalışmalar için; aktif çalışma hayatında yer alan öğretmenlerle örneklem grubunun genişletilmesi ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine bilgi almak sureti ile veri toplanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Arat, N. (1996). *Kadın gerçeklikleri*. İstanbul: Say Yayınları.
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Askari, S. F., Liss, M., Erchull, M. J., Staebell, S. E., & Axelson, S. J. (2010). Men Want Equality, But Women Don't Expect It: Young Adults' Expectations for Participation in Household and Child Care Cores. *Psychology of Women Quarterly*, 34, 243-252.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers Louise Cherry Wilkinson & Cora B. Marrett (Edts.) in *Gender Influences in Classroom Interaction*, (p.115-141). AP Akademik Press.
- Connell R. W. (1998). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2012). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çatışabilir? *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 83-88.
- Eğitimpedia (2014). *Okullarda Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi İçin 10 Öneri*. <http://www.egitimpedia.com/egitim-2/okullarda-toplumsal-cinsiyet-esitligi-icin-10-öneri>, (Erişim tarihi: 2016, 12 Aralık).
- Frankel J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Nc Graw Hill Companies.
- Göğüş Tan, M. (2011). Eğitim. Yıldız Ecevit ve Nadide Karkıner (edt.) *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi* (içinde). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kodan Çetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne*, 1 (2), 21-43.
- Lewis, M. (2006). *Gender role socialization: An intergenerational analysis of role predictors*. Department of psychology, Växjö University, Sweden.

- Raffaelli, M. and Ontai, L., L. (2004). Gender socialization in latino/a families: results from two retrospective studies. *Sex Roles: A journal of Research*, 50(5/6), 287-299.
- McLeod, S. (2013). Erik Erikson. <http://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html> (Erişim tarihi: 2016, 21 Aralık).
- Öcal Yüceol, S.E. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, A. (2012). *Toplumsal cinsiyet eğitiminin üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rol tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Pınar, G., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2008). Başkent Üniversitesi öğrenci yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 47-57.
- Sis Çelik, A., Pasinlioğlu, T., Tan, G. ve Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 181-186.
- Tan, M.G. (2008). "Eğitim, Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri," kadın/erkek eşitsizliğine doğru yürüyüş: Eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset raporunun güncellenmesi. İstanbul: TUSİAD-KAGİDER.
- Vefikuluçay Yılmaz, D., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S. Taşkın, L ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(1), 775-792.
- Vefikuluçay, D, Zeyneloğlu, S., Eroğlu, K. ve Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 14(2), 12-27.
- WHO (1998). *The World Health Report. Life in the 21st century a vision for all*. http://www.who.int/whr/1998/en/whr98_en.pdf, (Erişim tarihi: 2016, 12 Aralık).

SUMMARY

The concept of gender has been one of the most important study topics of many disciplines from past to present. There is no question of biologically competitiveness or comparison of men and women. However, some social roles are associated with being male or female in social life. Social expectations are developed about how men and women have or should have rights, resources and power in daily life. Even if these expectations vary from one society to another or from one segment to another in the same society, they share common points in essence and constitute the source of inequalities (Ecevit, 2003).

Women are perceived as more sensitive, relevant and caring, while men are perceived as independent, enterprising, and strong which cause individuals to work in occupations that include these characteristics (Dökmen, 2004). Starting from preschool period, the teacher, one of the most important person in the lives of the individuals, shapes the one's perception about environment, thoughts and his/her personality. Brophy (1985) stated that female and male teachers were expected to represent women's and men's qualifications and behaviors as in the society, and they were models for their students in terms regarding gender roles. In this respect, it is stated that teachers should be role models to students in terms of ensuring gender equality by changing the language they use, discussing gender and discrimination issues in class, doing activities that can involve both girls and boys, and avoiding gender stereotypes in career choices (Eğitimperia, 2014).

Starting from childhood, students were informed about some concepts such as basic rights, discrimination, democracy etc. in the course of life science, social studies, human rights, citizenship and democracy education in the curriculum of Ministry of National Education. Therefore, it is especially important for classroom teachers and social science teachers that they should have a remarkable awareness and insight about importance of gender roles concepts. For this reason, the purpose of this study is to determine the role of gender, grade, department, and socialization of gender norms in predicting perception of gender of primary school and social sciences education students.

The current study was a quantitative study and designed as correlational. The study group was consisted of 330 students from primary school and social sciences education programs in 2016-2017 academic year. As data collection instruments, Perception of Gender Scale and Socialization of Gender Norms Scale were used. Of the participants, 230 (69,7%) were female and 100 (25,3%) were male. According to means scores obtained from Perception of Gender Scale and Socialization of Gender Norms Scale, women's traditional gender role scores were lower than men while perception of gender roles scores were higher.

In order to analyze the data, multiple regression analysis was applied and findings revealed that gender, grade, department and socialization of gender norms explained the 34% of the variance, ($F(5,324) = 33.697, p < .01, R^2 = .34$). Considering the separate effects of variables, it is seen that gender and traditional gender roles dimension of Socialization of Gender Norms was found significant. Gender ($\beta = -.49$) made the largest contributions to the perception of gender comparing to traditional gender role ($\beta = -.19$).

Results of the study are consistent with the relevant literature. For instance, Öcal Yüceol (2016) found that men are more traditional than women. In another research conducted with senior students by Vefikuluçay et al. (2009) it is indicated that men have more traditional views on working life and marital life, whereas on social life and family life female and male students have equal views.

In developing and traditional societies like Turkey, while individuals are educated under the effect of culture, they are also informed by education campaigns to gain insight the society about women's rights and gender equality (Öcal Yüceol, 2016). On the other hand, both men and women can get benefit from this consciousness process. This information can be a possible explanation for the current study findings, where the mean scores of male and female students' egalitarian gender roles are close to each other. Moreover, since the women are the injured party of gender discrimination, it is expected that they should be more aware of gender inequality and this expectation is consistent with the current study findings.

Televizyonda Yayınlanan Dizilerin Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenmesine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Nuriye SEMERCİ, Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nsemerci@bartin.edu.tr

Cansu KALÇIK, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, cansukalcik@gmail.com

Öz: Araştırmanın amacı televizyon dizilerinin lise öğrencileri üzerindeki etkilerinin çeşitli yönleriyle yaşam boyu öğrenme kavramı çerçevesinde incelenmesidir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (Phenomenology) deseni uygulanmıştır. Çalışmanın örnekleme nitel çalışmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinde ölçüt örnekleme (Criteria sample) kullanılmıştır. Öncelikle dizi izleyen öğrencilere ulaşılmış ve içlerinden rast gele seçim yapılarak 11 lise son sınıf öğrencisi alınmıştır. Nvivo8 programında içerik analizi yapılarak elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dizilerden etkilenecek, yaşam tarzı haline getirdikleri, dizilerde geçen cümleleri günlük konuşma dilinde kullandıkları, öğrenme, hayatlarıyla ilgili karar alma, hayal kurma, düşünme becerileri gibi beceriler edindikleri ortaya çıkmıştır. Yine meslekleri tanıma ve seçmede onlara faydalı olduğu gibi bunun dışında dizi karakterlerini kendilerine örnek aldıkları ve onlar gibi davranış sergilemekten hoşlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca dizilerde gösterilen mutluluk kavramları öğrencilerin hafızalarında yer ettiği görülürken öğrencilerin bunlardan ve dizilerde gösterilen bazı şahıs, olaylardan da olumsuz etkilendikleri görülmüştür. Böylece televizyon dizilerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırma sonucuna göre dizilerin olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkilerinin de olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yayınlanan dizilerin içeriklerinde dizileri izleyen kitlelerin nasıl etkileneceği göz önünde bulundurularak bireyin yaşamını olumsuz etkileyebilecek olaylara ve konulara yer verilmemesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, algin öğrenme, televizyon, diziler, kitle iletişim

The Effect of Television Broadcasting Series on the Lifelong Learning of High School Students' Student Opinions

Abstract: The aim of the research is to examine television series on the basis of lifelong learning concept in various aspects of the effects on high school students. Phenomenology pattern has been applied in the study of qualitative research designs. We reached the students who followed the series by using the criteria sample from qualitative sampling methods in order to investigate how the sample of the study affected the students in the adolescence and vocational selection period. 11 High school students were selected randomly. According to the findings obtained by analyzing content in Nvivo8 program, Students became influenced by the series and turned them into a lifestyle and the sentences in the series have been used by them in daily conversation, the findings have become clear that the students have acquired skills from the series such as learning, making decisions about their lives, thinking, dreaming and etc. The findings have also emerged that, as well as being useful to the students in recognizing and selecting their professions, they are liked to take examples of series characters and to show behavior like them. Moreover, while the concepts of happiness shown in the series appeared in the memory of the students, it was seen that the students were affected negatively by some persons and events shown in these and in the series, thus Television series has affected the lifelong learning process of the students. Besides, according to the results of the research, it is revealed that the series have positive effects as well as negative effects. For this reason, in the contents of the published series, considering how the mass who follow the series will be affected, Events and topics that may negatively affect an individual's life should not be included.

Key Words: Lifelong learning, continuous learning, television, series, mass communication

1. GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme insanın varoluşu ile ortaya çıkan bir kavramdır. Çünkü insan yaşamın her döneminde öğrenmeye ve bilgi edinmeye ihtiyaç duyar. Yaşam boyu öğrenme sosyo-ekonomik gelişmeyi sağlamak için bilgi temelli toplumu ön görür. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim, oldukça çeşitli olup (Toprak, Erdoğan, 2012.s76), örgün eğitimden yaygın eğitime, kasıtlı ve planlı öğrenmeden rastlantısal ve kasıtsız öğrenmeye kadar tüm öğrenmeleri içerisine alan çok geniş bir kavramdır (Friessen, Anderson, 2004).

Bireylerin örgün ve yaygın eğitim kurumları dışında, plansız ve yaşantısı yoluyla yani algın öğrenmeleri ve öğrendiklerini yaşamına kazandırması da yaşam boyu öğrenmeyi sağlayan önemli noktalardan biridir. Özen (2011) algın öğrenmeyi,

“Algın öğrenme doğal ortamda belli bir amaca ve plana bağlı kalmaksızın gelişmiş güzel yaşanan öğrenmedir. Algın öğrenme, öğrenmenin gerçekleştiği ortama göre şekillenmektedir ve öğrenmenin gerçekleşeceği ortam ve zaman önceden belli değildir. Hedefleri belli olmayan algın öğrenme sonucunda olumlu davranışların yanından olumsuz davranışlarda oluşabilir. Bu süreçte öğrenilenler her zaman eğitsel bir içeriğe sahip olmayabilir. Algın öğrenmede toplumun kültürel özellikleri de yeni nesillere aktarılmaktadır”

şeklinde tanımlanmaktadır. Bu anlamda algın öğrenme yoluyla istemli veya istemsiz bilgi edinilmekte, her ortamda davranış gerçekleşebilmektedir. Benzer şekilde öğrenme her yaşta ve hemen hemen tüm mesleklerde gerçekleşir ve bu bireysel durumlardan elde edilen anlayışlar bireyin öğrendiğini geniş ve etkili teorilerle geliştirmesini gerektirmektedir (Sonu, 2012). Bu bağlamda özellikle kitle iletişim araçlarının hızla yaygınlaşmasıyla birlikte algın öğrenme kapsamında her birey bilgisayar, telefon, radyo, televizyon yoluyla öğrenmeler sağlayabilmektedir.

Baran (1997) kitle iletişim kavramını, geniş bir kitleye her türlü enformasyonun iletilmesi olarak tanımlamaktadır (Akt. Erdem, 2014). Kitle iletişim araçlarının insanları bilgilendirme görevinin yanı sıra bireylerin boş vakitlerini değerlendirmek için de kullandıkları söylenebilir. Kitle iletişim araçları içerisinde özellikle günümüzde bireylerin günlük yaşamında önemli bir yer tutan televizyon, görseelliği ile bireylerin her türlü algısını etkileyen önemli bir araçtır. Diğer kitle iletişim araçlarının özellikleri ile karşılaştırıldığında, televizyonun bireyin birden fazla duyu organına hitap ettiğini ve bunun algılama, hafızada tutma ve öğrenmede kolaylık sağladığı ve insanlarda öğrenme isteği uyandırdığı görülmektedir (Aziz, 1982). Hızla yaygınlaşan ve otobüste, iş yerinde, sokakta, hastanede, evde vb. hemen hemen her yerde izlenebilen televizyon bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde bireyleri etkilemektedir. Yaşamımızın her alanında yer eden televizyonun algın öğrenmeyi sağlaması ve bireylerin yaşam boyu öğrenmelerine olan etkisi incelenmesi gereken bir konudur.

Kitle iletişim araçlarının ve özellikle de televizyonun ülkemizde de etkili olduğunun önemli göstergelerinden biri, gün geçtikçe artan sayılarıyla televizyon dizileridir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK, 2012) tarafından 2012 yılında 21 il ve 2.525 kişiyle yapılan yapılan *Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırmasında* yüzde 76,7 izlenme sıklığı ile yerli diziler ilk sırada yer almıştır. Buna göre her on bireyden yaklaşık sekizi dizi izlemektedir. Yerli dizilerin ardından

yüzde 74,5 ile haberler, yüzde 49,7 ile Türk filmleri, yüzde 42,4 ile yarışma programları gelmektedir. Bunun yanında genel olarak bakıldığında araştırmada farklı meslek ve yaştaki kişilerin televizyondaki dizileri izlediği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle hızla gelişen bu dizi sektörünün insanlar üzerinde bir yansımalarının olması da kaçınılmazdır. Sıklıkla izlenmesi yönüyle televizyonun, bireylerin yaşamında önemli bir yer tuttuğu ve yayınlanan diziler ile izleyenlerin yaşamlarını da etkilediği söylenebilir. “İzleyiciler, televizyon dizilerinden öylesine etkilenmektedirler ki, yaşadıkları gerçek Dünya’dan daha çok, dizilerdeki yapay Dünya’da olup bitenlerle ilgilenmektedirler” (Savaş, 2006). En önemlisi de televizyondaki dizi ve filmlerde oynayan oyuncuların, başrol oyuncusu gibi önemli kişilikte karakterlerin izleyiciler tarafından örnek alınması ve o modele uygun davranış ve tutumların gelişmesi ile modele benzeme çabaları çocuk ve gençlerin sosyalleşmesi açısından önemlidir (Erjem ve Çağlayandereli, 2006).

Yerli dizilerde sunulan kimliklerin izleyici tarafından benimsenmesi ile seyircinin genel bakışı ve yaşam tarzında bu kimliklerin etkisiyle değişimler olması, Ekme Kuramı ile de açıklanabilir. Kültürel Göstergeler araştırma projesinde Gabner’e göre çok fazla televizyon izlemenin izleyicilerin davranışlarından çok tutumları üzerinde etkili olduğunu ve medyanın bir kültürde var olan egemen değer ve tutumları ektiğini öne sürerken bunun da birey üzerinde uzun dönemli ve zamanla etki ettiğini belirtir. Gerbner 1960’ ların ortalarında yaptığı bu araştırmasına göre; medyanın, bireylerin zihinlerine kendi doğrularını yerleştirerek onları nasıl kontrol ettiğini ortaya konmuştur. (Yaylagül, 2013). Bu nedenle de televizyon, insanın yaşam boyu öğrenme de en etkili kullandığı kaynaklar arasında olduğu söylenebilir. Postman’a göre(2010) televizyon alfabe ya da matbaa gibi gençlerin zamanı, dikkati ve bilme alışkanlıklarını denetler ve bu sayede gençlerin eğitimini de denetlemiş olur. Böylece özel olarak kurulmuş bu enformasyon sistemi gençlerin zihinlerini, karakterlerini eğitmeyi yetiştirmeyi ve bir şeyler aşılama amaçlar (Postman, 2010, 163). Lull (1988)’e göre televizyon izleyen birey, televizyonda yayınlan programlara göre kişisel gündemlerini, hoşlandıkları ve duygusal tercihlerini içerisine alan bir aktivite içerisindedir (Lull, 1988, Akt. Koçak, 2001).

Görsel aktiviteleri olan bu tür öğrenimler öğrenciler üzerinde daha etkili ve akılda kalıcıdır (Stradling, 2003). Televizyonun tüm toplumu bu şekilde etkilemesi gibi yaşam boyu öğrenme uygulamaları da toplumsal gelişmeyi sağlamak hedefindedir. Televizyon da toplumsal gelişmeyi sağlayacak bilgi edinme araçlarından biridir. Bu anlamda televizyon yaşam boyu öğrenen bireylerin yaşamının her anında ve her yerde olumlu veya olumsuz etki edebilmektedir. OECD’nin yaşam boyu öğrenme çerçevesi, kişinin bütün hayatı boyunca öğrenmenin meydana geldiğini kabul eder (Toprak ve Erdoğan, 2012). Genel olarak bakıldığında yaşam boyu öğrenmeyi sağlama adına okul dışındaki öğrenmeleri de göz önünde bulundurduğumuzda televizyon dizilerinin, formal öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin öğrenme yaşantılarında ne oranda yer ettiği ve nasıl bir etki bıraktığı üzerinde durulması ve araştırılması gereken bir husustur.

Bu nedenle araştırmanın amacı, yaşamboyu öğrenme çerçevesinde lise öğrencilerinin televizyon dizilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin izledikleri diziler ve izleme sıklıkları nelerdir?

2. Öğrencilerin dizileri izleme nedenleri nelerdir?
3. Dizilerinin yaşam boyu öğrenmeye etkisi nedir?
4. Dizilerin öğrencilere göre zarar ve faydaları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı olan; Bartın ilindeki lise öğrencilerinin izledikleri televizyon dizilerinden yaşam boyu öğrenmelerini nasıl etkilendiklerinin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenlerinden (fenomenoloji/phenomenology) olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak anlamını kavrayamadığımız, yaşadığımız dünyanın içindeki olayları, deneyimleri, algıları, kavramları, durum ve yönelimleri araştırmaya yarar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerin televizyon dizilerine ilişkin algılarını belirlemenin amaç edinilmesi ve televizyon dizisini bir olgu olarak kabul ederek bu desen seçilmiştir. Olgu bilim araştırmaları bir konunun derinlemesine incelenmesini sağlar. Olgulara ait düşünceleri, anlamları, yaşantıları ortaya çıkarmak için sorularda esneklik, irdeleme ve güven, empatiye dayalı bir ortam hazırlanarak bireylerin kendilerinin bile daha önce fark etmedikleri yaşantı ve anlamları dışı vurabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Bartın ili merkezinde bir Anadolu Lisesinin son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada bu yaş grubunun seçilmesinin nedeni olgu bilim çalışmalarında seçilen birey ya da grupların araştırmadaki olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek ya da yansıtabilecek nitelikte olmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu nedenle ergenlik döneminde olan öğrenciler seçilmiştir. Ergenlik dönemi bireylerin hayatının diğer evrelerinden daha çok farklılaşmanın gözlemlendiği bir evresidir. Bu dönemde bireylerde gözlenen, sevinç, mutluluk, hüznün ve acıların hem toplumsal olarak, hem de kendi yaşamında değişim gösterdiği bir dönemdir (Compas, Hinden, Gerhardt, 1995). Ergenlik döneminde kişiliğin büyük bir bölümü oluşur ve bu dönemde içselleştirme ve özdeşimler yeniden şekillenerek yaşam boyu devam eder (Nicolson ve Ayers, 2004). Böylece ergen öğrencilerin televizyon dizilerinden nasıl etkilendiğini araştırabilmek için nitel örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak dizi izleyen öğrencilere ulaşılmıştır bu öğrenciler içerisinden rastgele seçim yapılarak araştırmaya gönüllü dokuz kız iki erkek olmak üzere 11 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin altısı eşit ağırlık bölümünde beşi sayısal bölümde okumaktadır.

2.3. Verilerin Toplaması

Bartın ilindeki lise öğrencilerinin izledikleri televizyon dizilerinden yaşam boyu öğrenme kapsamında nasıl etkilendiklerinin değerlendirilmesi için öğrencilerle birebir görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme ve bilgi formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında eğitim fakültesinde görevli üç öğretim üyesi ve dört alan uzmanı olmak üzere yedi kişinin uzman görüş ve önerileri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Görüşme yapılmasının amacı öğrencilerinin düşüncelerini derinlemesine incelenmesini sağlamaktır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit cevaplamayı, hem de ilgili konuda derinlemesine araştırmayı bir araya getirir. Bu görüşme modelinin, analizlerin kolayca yapılabilmesi, görüşülen kişiye kendini açık bir şekilde anlatabilme olanağı tanınması, ihtiyaç duyulduğunda derinlemesine bilgi elde etme gibi üstünlükleri bulunmaktadır (Büyüköztürk, vd.,

2014, 152). Araştırma da okullardaki öğrenciler ile randevu alınarak görüşülmüştür. Lise öğrencileriyle okulun Bilişim teknolojileri odasında görüşmeye uygun bir ortamda ses kaydı yapılarak 20-30 dakika arasında gerçekleşmiştir. Her öğrenciye eşit süre hakkı tanınmıştır.

Bu araştırmada, alınan cevaplar doğrultusunda NVIVO 8 paket programıyla içerik analizi yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri yansız bir şekilde olduğu gibi yansıtılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere kodlar verilmiştir. Kız öğrenciler (K1), (K2) Erkek öğrenciler (E6)... vb. gibi bireylerle görüşme sırasına, cinsiyet türüne göre kodlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin dizilere yönelik görüşleri alınarak yaşam boyu öğrenme kapsamında dizilerin öğrenciler üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.1. İzlenen dizilere ve dizi izleme sıklıklarına yönelik bulgular

Öğrencilerin izlediği dizilere bakıldığında 11 öğrenciden altısı (K1, K2, K3, K4, K5, K11) *Güneşin Kızları* dizisini izlemekte olduğunu dördü (K1, K2, K4, K5) *Poyraz Karayel* dizisini üçü (E6, K7, K11) *Arka Sokaklar* dizisini ve ikisi (K1, K2) ise *Kiralık Aşk* dizisini, iki öğrenci (K10, K11) ise *Güllerin Savaşı*, iki öğrenci (K2, E6) *Aşk Yeniden* dizisini takip ettiğini belirtmiştir. Bunun dışında öğrencilerden birer kişi *Kösem Sultan*, *Galip Derviş*, *Zengin Kız Fakir Oğlan*, *Organize İşler*, *Suskunlar*, *Çilek Kokusu*, *Kırgın Çiçekler*, *Paramparça*, *Kiraz Mevsimi*, *Kara Gül*, *Eve Dönüş*, *Leyla ile Mecnun*, *Ezel*, *Kuzey- Güney* dizilerini izlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yabancı diziler de izlediklerini ifade etmişlerdir. K3 "*Güneşin Kızları arada bir Poyraz Karayel daha önce için Teen of yabancı bir dizi var.*" derken E6 ise "*Galip Derviş var, Aşk Yeniden var. Pazar günleri Arka Sokaklar var. Eve gittiğimde sürekli tekrar yayınlandığı için onu izliyorum Zengin Kız Fakir Oğlanı izliyorum bir de*" diyerek izlediği dizileri ifade etmiştir. Öğrencilerin takip ettiği ortak diziler olmakla birlikte farklı diziler de bulunmaktadır. En çok izlenen dizi türleri ise duygusal içerikli gençlik dizileri ve polisiye diziler olmuştur.

Dizi izleme sıklığına bakıldığında sekiz öğrenci (K1, K2, K3, K4, K5, E6, E9, K10) sürekli izlediğini ifade etmiştir. Bu da lise öğrencilerinin televizyondaki dizileri takip ettiklerini ve yaşamlarının içinde önemli bir zaman dilimini dizi izleyerek geçirdiklerini göstermektedir. Ayrıca üç öğrenci (K1, K3, K10) ders çalışma programlarını dahi izledikleri dizilere göre ayarladıklarını ifade etmişlerdir. Bunlardan K3 "*Bu dizileri haftada bir izliyorum yani her hafta takip ediyorum sınav haftalarında ayarlayabilirsem izliyorum günlük programım da eve geliyorum 2-3 saat ders çalışıyorum ondan sonra dizi izliyorum sonra ders çalışıyorum*" ifadesine bakılarak, üniversiteye hazırlık evresinde olmalarına rağmen günlük ders çalışma programını ve gündelik yaşantısını dizi ve televizyon izleme saatlerine göre ayarladıkları ortaya çıkmıştır. Dört öğrenci (K1, E6, E9, K10) takip ettikleri dizileri televizyon dışından internet üzerinden de izlediğini belirtirken K1 "*...haftada bir günüm var cuma akşamları, o gün benim dizi izleme günüm okuldan çıkıyorum eve gidip izliyorum. Mümkün olduğu sürece internetten de izliyorum*" diyerek haftada bir gününü televizyona ayırdığını ve bunun dışında internet üzerinden de dizileri takip ettiğini belirtmiştir başka bir öğrenci ise bunu destekler nitelikte K4 "*...Arkadaşlarla telefonda da izliyoruz.*" diyerek telefonlardan dahi dizileri takip edebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler sadece dizileri televizyondan izlemek ile yetinmediklerini bunun dışında telefon, bilgisayar gibi kitle iletişim araçlarını internet üzerinden kullanarak ev içi veya dışında da takip ettikleri görülmektedir. Buradan da anlaşılıyor ki öğrenciler yoğun olarak diziler ile ilgili ve alakalıdır. Öğrencilerden (K7, K8) ve ara sıra (K11) izlediğini belirtmiştir. K7 ise "*...Boş vakitlerimde takip etmeye çalışıyorum.*" diyerek ara sıra izlediğini belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak iseli öğrencilerin dizileri çoğunlukla sürekli takip ettiği söylenebilir.

3.2.Dizi izleme nedenlerine ait bulgular

Öğrencilerin dizi izleme nedenleri araştırılmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplara göre ortak ve farklı kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Televizyon dizilerini izleme nedenleri

242

Şekil 1. İncelendiğinde öğrenci görüşlerine göre dizi izleme nedenlerinin 12 kavram etrafında toplandığı görülmektedir. Bu kavramlardan dizi izleme nedenlerini öğrencilerden yedisi “merak etme”, beşii “arkadaş çevresini izlemesi”, dördü “ailem izlediği”, dördü farklı bakış açısı edinme, üçür ahatlamak, üçü “boş vakti değerlendirme”, birer tanesi“hayata yakın dizi karakterinin olması”, “hayal dünyasını geliştirme”, “maceralı ve heyecanlı olma”, “empati kurma”, “katkı “sağlama” ve “ilgi çekici olma” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerden yedisi (K1, K4, K5, K7, K8, E9, K11) dizi izleme nedenlerinin merak etmek olduğunu ifade etmiş ve merak teması altında dizilerdeki meslek, yaşanan hayat ve tarihi konulara olan merak duydukları bulunmuştur. Üç öğrenci K11, K10, K7 yaşanan hayatı merak ettiği için dizi izlediğini ifade ederken bu durumu K3 “...merak ve tahmin etmeye çalıştığım dizileri izliyorum.” sözleriyle açıklamış ve üç öğrenci dizilerde geçen meslekleri merak ettiğini bunlardan K11 “...Arka Sokaklara aslında ben polis olmak istiyorum o yüzden bakıyorum ilgim var.” sözleriyle desteklerken iki öğrenci ise K7, K11 “...oradaki yaşam hayal dünyam geliştirdiği için çünkü gerçek yaşamda bu şeylerin hepsi olması mümkün değil genelde izlediğim diziler üniversite hayatını anlattığı için merak ediyorum aslında” diyerek üniversite hayatını anlattığı için ve gerçek yaşamda karşılaşmayacağı ortamları yaşamları merak ettiği için dizileri izlediğini belirtmiştir. Dizileri tercih etmelerini sağlayan dizinin içeriği ve merak uyandırmasının olduğu bulunmuştur.

Öğrenciler, kişisel sebepleri dışında bu dizileri genellikle ailelerinin ve arkadaşlarının yönlendirmesiyle izlediklerini ifade etmişlerdir. Beş öğrenci (K1, K3, K7, K8, K10) arkadaşları izlediği için dizileri takip etmektedir. K8 “Kiraz Mevsimini de arkadaşlarım izlediği için merak ediyorum onlar konuşurken ben de bakayım dedim” derken K3 ise dizi tercihinin başka olmasına rağmen arkadaşlarıyla ortak karar aldıkları diziyi de izlediğini söyleyerek şöyle ifade

etmiştir “Kösem Sultan’ı izliyorum ama arkadaşlarla ortak karar verdiğimiz, izlediğimiz Güneşin Kızları oldu bir arkadaşımız Kösem Sultanı izlemediği için hepimiz bu diziyi izliyoruz yani neden konuşabilmek için.” K3’ün dizi hakkında konuşabilmek için ortak bir dizi belirlediklerini söylemesi dizilerin öğrencilerin kendi aralarında sohbet etmelerine neden olabilecek bir araç haline geldiği söylenebilir. K7“...arkadaşlarım tavsiye ediyor.”ifadesiyle arkadaşların dışı seçiminde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler dizi tercihleri konusunda en çok arkadaş çevresinden etkilenmektedir. Buradan da anlaşıldığı gibi diziler liseli öğrenciler arasında sohbet konusudur ve ortak tercih ettikleri dizileri merak edip izlemektedirler. Ayrıca öğrencilerin birbirileri arasında iletişim kurmasını ve sosyalleşmesini sağladığı söylenebilir.

Öğrencilerin dizi izlemelerinde etkili olan diğer bir neden ailelerdir ki öğrencilerden K1, K2, K5, K11 ailesi izlediği için dizileri takip ettiğini belirtmişlerdir. K2 “...başta ailem izlemeye başladı için izledim ilk olarak...” diyerek ailesinin dizi izlemesinin kendisinin de dizi izlemesine neden olduğunu belirtmişbaşka bir öğrencinin de sözleri bunu destekler nitelikteK11 “...ailemle izliyorum genelde zaten ortak izlenir bizim evde dizi” demiştir. Dizilerin ebeveynler ve aile bireyleri ile ortak izlendiği anlaşılmaktadır. Ailelerin takip ettiği diziler çocuklarının da izlemesinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun dışında öğrencilerden K3, K5, E6 boş vakitlerini değerlendirmek için dizi izlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. E6 “...genelde boş vakitlerimi olduğu için izliyorum...” diyerek bunu ifade etmiştir.

Öğrencilerden K1, K2, E6farklı bakış açıları edindikleri için dizi izlediklerini belirtmişlerdir. Bunlardan K1 “Bakış açımızı değiştirmek için farklı bir bakış açısı edinebilmek için izlemesi gerekiyor bence...” derken başka bir öğrenci K2 “...bunlar hepsi birbirinden farklı diziler ve hayatın farklı yönlerini görmemi sağlıyor mesela Poyraz Karayel polisiye bir dizi Kiralık Aşk bir tasarımcının hayatı ve hayatı farklı açılardan görmeme yardımcı oluyor diyebilirim” demiştir. Öğrenciler dizilerde gördükleri hayatlara ilgi duymakta ve bu dizilerde geçen olay ve olgular öğrencilerin dizileri izlemesini sağlamaktadır. Bu bulguyu erkek bir öğrencinin E6 “...değişik değişik bakış açısı daha farklı düşünmeyi sağlıyor bana...” ifadesi de desteklemektedir. Öğrencilerden elde edilen görüşlere göre dizilerin lise öğrencilerinin hayata bakış tarzlarını etkilediğini ve hayatın farklı yönlerini görmelerini sağladığını, tahmin etme ve hayal kurma gibi becerilerini geliştirdiği anlaşılmaktadır.

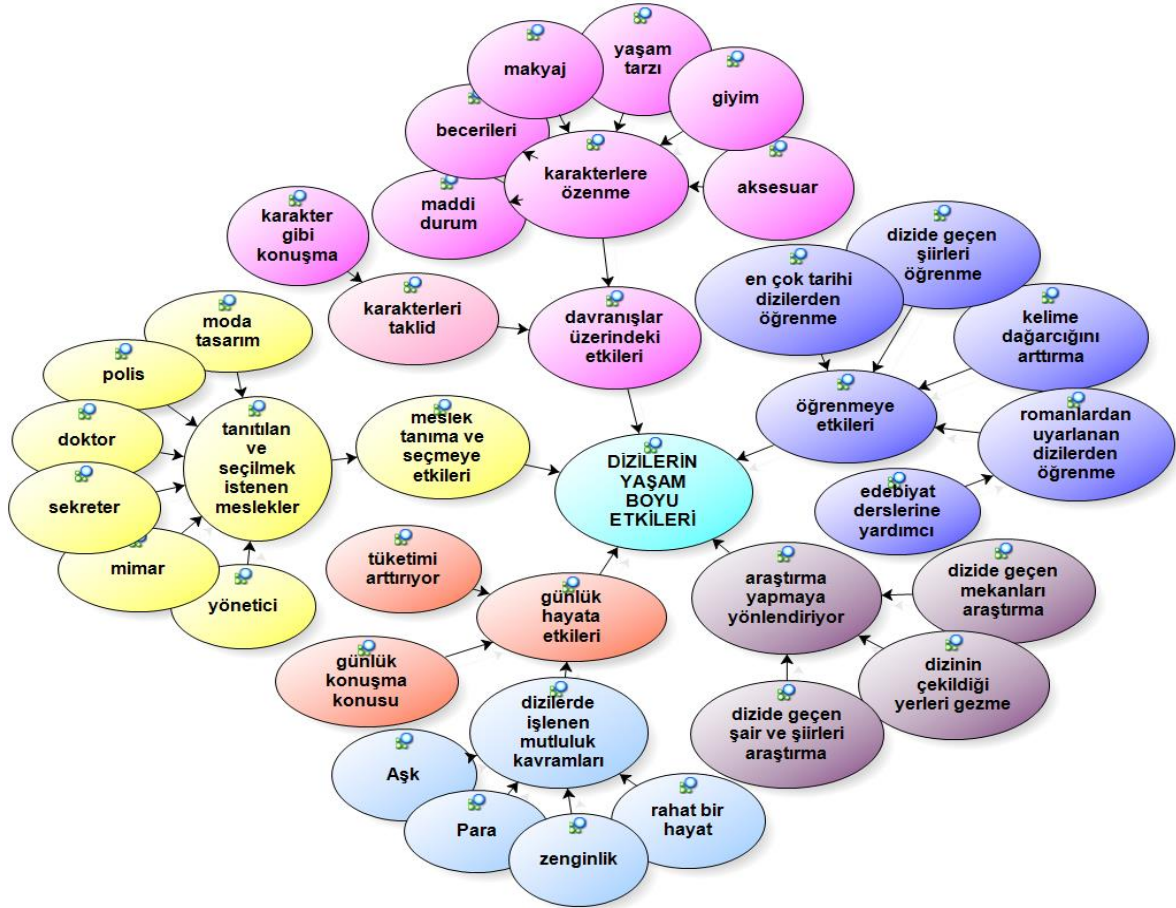
Öğrencilerden K1, K5 ve K7 rahatlamak için dizi izlediklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan K1 “...genelde rahatlamak için izlerim... sadece kafa dağıtmak amaçlı izliyorum” derken K5 ve K7 “...sadece dinlenmek amaçlı olsa da mutlaka işte televizyonu açıp izliyorum” ifadesiyle dizileri bireyi rahatlatan bir araç olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bunlardan farklı olarak başka bir öğrenci K1 “...diziler daha çok rutin bir hayatımız olduğu için rahatlama...” diyerek rutin hayattan sıyrılıp rahatlamak için dizileri izlediğini ifade etmiştir.Öğrencilerden K1 “...diziler bizim empati kurmamızı sağlıyor” diyerek empati kurabilmek için dizileri izlemeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Dizilerle arasında bir empati kurduğunu belirterek öğrencilerin dizide yer alan karakterler yerine kendilerini koyduğu ve bu nedenle dizi izlemeyi tercih ettiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerden K2 “...karakterler benim hayatıma yakın geliyor.” sözleriyle öğrencilerin dizi karakterlerini kendilerine benzetmelerinin de diziyi izleme sebebi olduğu görülmektedir. Başka bir öğrenci ise E6“...Bana bir şey kattı katacağını düşünürsem mutlaka dizi izliyorum geçmiş bölümlerine bakıyorum.” demiş ve izlediği dizilerin kendi yaşamına bir şeyler kattığını ve bu nedenle izlediğini anlatmıştır.

Öğrencilerin dizi izleme nedenlerine bakıldığında aslında dizilerden ne derece etkilendiklerini ortaya koymakta ve elde edilen bulgulara göre öğrenciler en çok dizileri (konu,

karakter, yaşam) merak ettikleri ve arkadaş, ailesinden etkilenecek izlediği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.3. Dizilerin yaşam boyu etkilerine yönelik bulgular

Televizyon dizilerinin yaşam boyu öğrenmeye (davranışlar üzerinde, meslek tanıma ve seçme, araştırma ve sorgulamaya yönlendirme, günlük hayata etkisi, zihinde oluşturulan mutluluk kavramları ve öğrenmeye etkisi) etkisine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Öğrencilerin görüşleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Televizyon dizilerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında etkileri

Öğrenci görüşleri ile ilgili alınan cevaplar Şekil 2’de gösterildiği gibi beş ana temada toplanmıştır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerinde, karakter ve davranış geliştirmede, öğrenmeyi sağlamada, meraklarını arttırıp araştırmaya yönlendirmede, meslekleri tanıma ve seçmeyi sağladığına, kendilerine farklı deneyim ve bakış açıları kazandırarak hayata hazırlamada dizilerden faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Şekilde gösterilen kavramlar aşağıda alt başlıklar halinde incelenmiştir.

3.3.1. Dizilerin günlük hayata etkisine dair bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre günlük hayata etkisi iki tema etrafında toplanmıştır bunlar “günlük hayatta konuşma konusu” olması ve günlük yaşamda “tüketimi arttırması” temasıdır ki öğrencilerin 10’u (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, E9, K10, K11) dizileri izledikten sonra mutlaka diziler hakkında arkadaşları ve çevreleriyle

konuşmalar ve tartışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Biri ise izlediği dizilerin farklı olduğunu E6 “...benimle ortak arkadaşlarımın izlediği bir dizi yok o yüzden konuşmuyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler günlük yaşam içinde dizilerin bir sonraki bölümlerini kafalarında canlandırdıklarını, hayal kurduklarını, merak ettiklerini onları hayata hazırladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden K1 “... dizilerin beni hayata hazırladığını düşünüyorum. Biraz fazla hayal gücüyle hazırlıyor. Bir sonraki bölümü kafamda canlandırmayı da geçtim dizi bitiyor öbür bölümün fragmanı başlıyor ve arkadaşlarla hemen onu izlemeye çalışıyoruz.” diyerek dizilerin aynı zamanda onlar için bir araya gelme ve arkadaşlarıyla sosyalleşebilmesine olanak sağladığını ortaya çıkarmıştır. Başka bir öğrenci ise bunu destekler nitelikte şu sözleri söylemiştir. K4 “...dizinin ertesi günü mutlaka diziler hakkında oturup bir konuşuyoruz aramızda tartışıyoruz, hemen fragmanlarına bakıyoruz. Zaten bir sonraki bölümü açıkçası iple çekiyoruz mutlaka bir sonraki bölümü hayal ediyoruz” sözleriyle öğrencilerin dizilerden etkilendiklerini ve günlük hayatlarında arkadaşlarıyla aralarında sohbet konusu olduğunu ortaya çıkarmaktadır ki K8 “...hiç konuşmadığımız biri bile olsa diziler ortak noktamız olduğu için onlarla konuşmuş oluyorum daha iyi oluyor benim içinde...” ifadesiyle diziler hakkında yapılan konuşmaların yeni arkadaş tanıma ve çevre edinmelerini de sağladığı görülmektedir. Diziler öğrencilerin yaşamında izlendikten uzun bir süre sonra dahi konuşulmaktadır. Aynı zaman da ortak dizileri izleyip konuşabilmek için aralarında karar almaktadır. Hatta öğrenciler izledikleri ortak diziler sayesinde hiç tanımadığı insanlarla dahi görüşüp konuştukları ortaya çıkmıştır.

3.3.1.1. Dizilerde görülen mutlu olma algısına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre izledikleri dizilerdeki mutluluk kavramları sorulduğunda öğrencilerden 11 kişiden 10 kişi Aşk ve Paraya sahip olmak demişlerdir. Öğrencilerden K3 ise “...özgürlük ve aşk olunca mutlu oluyorlar.” demiş ve dizilerdeki kişilerin eğer özgürlerse ve aşık olursa mutlu olduklarını belirtirken E6 “...iki insan arasındaki mutluluk işleniyor genelde bir birliktelik olduğu zaman kendi arkadaşları olduğu zaman ekonomik düzeyleri aynı olan insanlarla beraber olduğu zaman mutlu oluyorlar.” derken başka bir öğrenci dizilerin içinde yansıtılan mutlulukların olumsuz bir yönünden şöyle bahsetmiş K2 “...genel'deki Türkiye'deki diziler % 95 sevgiliyle ayrılıp barışıyor ayrılınca mutsuz oluyor işte aşık olduğunda beraber olunca mutlu oluyor farklı senaryolarla ama aynı şey hep dönüyor. Buna bağlı olarak çok aşka bağlı ve hani aşkı düşünen bir nesil yetişiyor olabilir.” öğrencilerin görüşlerinden anlaşıldığı gibi diziler aşk olgusuyla büyüyen ve aşka düşkün bir nesil yetişmesinde etkili olduğu ve dizilerde öğrencilerin algılarına göre sunulan mutluluk kavramlarının öğrencilere paran varsa, aşık isen, özgür isen mutlusundur mesajları verdiği söylenebilir. Bu mesajların bireylerin kimlik gelişimi, idealleri, karakter özellikleri ve meslek seçimleri konusunda da etkilediği görülmüştür.

3.3.2. Dizilerin davranışlar üzerindeki etkisine dair bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre dizilerin öğrenci davranışları üzerindeki etkileri dizilerde geçen kelime ve cümlelerin konuşma dilinde kullanıldığı, dizi karakterlerinin yaşam tarzına, maddi olanaklarına, becerilerine özenildiği ve karakterlerin, giyim makyajları, aksesuarlarının öğrenciler tarafından benimsendiği görülmüştür. Diziler ayrıca bireylerin karar alma ve uygulama yetileri üzerinde de etkili olduğu görülmüş ve her birey izlediği bir dizi karakterini kendine rol model aldığı bulunmuştur. Bu bulgular alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

3.3.2.2. Dizide geçen kelime ve cümlelerin kullanımına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan 11 öğrencidizilerde geçen kelime ve cümlelerin kendileri arasındaki diyaloglarda da geçtiğini ve konuşma dillerinde yer ettiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden K3 “...dizidegeçen kelimeleri günlük hayatımızda kullanıyoruz. Mesela “Beni dene beni” mesela güneşin kızlarından “Bedelini ödeyeceksin!” genel amaçlı kullanıyoruz” sözleriyle anlatırken başka bir öğrenci ise sadece dizi de geçen konuşmalarını değil şahısların taklitlerini de yaptıklarını K5 “...bugün mesela arkadaşım sırada Hürrem taklidini yaptı onun konuşma tarzını yapıyor yani Muhteşem Yüzyıl dizisi geçmiş olmasına rağmen hala etkisi var...” sözlerle ifade etmiş ve öğrencinin burada bahsettiği dizi geçmiş zamanlar da bitmiş bir tarihi dizi olsa da öğrencileri hala etkilemekte olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler dizilerde beğendikleri şahısların karakter özelliklerini ve konuşmalarının taklitlerini yapmaktadır. Bu da dizi karakterlerini benimsediklerini gösterir. Erkek bir öğrenci net bir şekilde konuşmalarında dizilerden etkilendiklerini E6 “...sınıf arkadaşımından bir tanesi işte bir dizide duyduğu bir sözü “insan şaşırıyor doğrusu” kelimesini sınıfa yaydı sonra sınıf da ki herkes şaşırıldığı bir olay karşısında insan şaşırıyor doğrusu demeye başladı... arkadaşlarım dizilerden etkileniyor...” ifadesiyle belirtmiştir. Diziler öğrenciler için bir yaşam şekli haline geldiğini K8 “...çok fazla şekilde kullanıyorum leyla ile Mecnun izleye izleye o şekilde yaşamaya başladım. Leyla ile Mecnun da İsmail abi vardı her gün bir limanda birilerini bekliyordu çağırıldıklarında “hop!” diyordu Ben de öyle konuşmaya başladım.” sözleriyle ifade etmiştir. Diziler gündelik yaşamın içinde de öğrencilerin hafızasında yer etmektedir ve konuşma dilinde de farklı amaçlarla öğrenciler dizide geçen cümleleri kullanmakta olduğunu E9 “mesela “Sen kendin için yaşarsın Ben ise sevdiğim için” dalga amaçlı tabi komiklik olsun diye kullanıyoruz.” derken K10 “...ister istemez zihnimde yer ediyor. Halbuki kullanmazdım “Kas hayvanı” Güneşi Beklerkende geçiyor bu” Köylü Güzeli” falan ve kullanabiliyorum. Zaten genelde daha çok gençlik dizileri yer ediyor.” diyerek öğrenciler istemli ve istemsiz bir şekilde dizide geçen kelime veya cümlelerin akıllarında yer ettiğini ve bu kelimeleri konuşurken kullandıklarını ifade etmiştir.

Dizilerde geçen kelime ve cümleler bireylerin zihninde yer etmekte ve kendilerini ifade ederken, şakalaşırken ve günlük yaşamlarında bu kelime veya cümleleri kullandıkları görülmektedir. Burada dizide kullanılan argo konuşmalardan, romantik repliklerden oldukça etkilendikleri söylenebilir. Dizide geçen kelime ve cümleler öğrencilerin konuşmalarını ve dil yapılarını da etkilediği ortaya çıkmaktadır.

3.3.2.3. Dizilerin bireylerin giyim tarzı üzerindeki etkilerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre dizi de kullanılan aksesuarları 11 öğrenciden yedi öğrenci (K2, K3, K4, K5, K8, K10, K11) kullandığını ifade ederken öğrencilerden dört kişi Güneşin Kızları dizisinde geçen tüm takıları, iki öğrenci Med Cezir dizisinde Mira karakterinin yüzüğü ve Eylül karakterinin botları, bir öğrenci Adını Feriha Koydum dizisindeki Feriha'nın kolyesi, bir öğrenci Leyla ve Mecnun dizisinde Leyla'nın çantası ve bir öğrenci ise Sıla dizisinden takıların hepsini kullandığını ifade etmiş ve dört öğrenci (K7, K1, E6, E9) kullanmadığını belirtmiştir. Bunu K1 “...dizilerdeki aksesuar ve benim standart üstünde bana pahalı geliyor kullanamıyorum. Ancak dizilerde olan makyaj mesela yapmaya çalışıyoruz özentilik var hatta aksesuarlar sitelerde bile Güneşin Kızları aksesuarları diyerek çıkıyor ve hepimiz onlara bakıyoruz alan arkadaşların da var” diyerek aksesuarları kullanamasa da arkadaşlarının ve kendinin sadece aksesuarları değil dizi karakterlerinin yapmış oldukları

makyajları da yaptıklarını ifade etmişlerdir. İki erkek öğrenci ise aksesuar kullanmadığını ifade ederken E9 *“Bir kere saçımda tavırlarımda özenmişim karizmatik oluyor. Vikinglerin kralı canlandırın adam sarışındı sarışın yapayım dedim”* diyerek öğrencilerin dizilerde geçen aksesuarları kullanmasalar bile makyaj, saç şekli olarak dizi karakterlerine özendikleri ve onlar gibi olmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğrencilerden K10 *“...Mesela Medcezir’de Eylül vardı botları çok beğenmişim aynısını aldım.”* diyerek öğrencilerin dizilerdeki giyim tarzlarından etkilendikleri ortaya çıkmıştır. İzledikleri karakterlere karşı taklit etme, onları rol model almanın olduğu ve kendileriyle özdeşleştirdikleri görülmüştür ki bu bulgu Demirkan, (2012) ifadesiyle de örtüşmektedir. Ona göre; Televizyonda izlenen programlarda seyirci yeni oluşturulan gerçekliğin içinde yeni yüzlerin makyaj ile cinsellik unsurunu da kullanılarak karakterlerin çekiciliği arttırılabilir ve izleyicinin karakterleri kendisiyle özdeşirmesine bağlıdır. İzleyici televizyondaki karakteri kendiyne ne kadar özdeşirse sunulan hikayeyi de o kadar kişileştirmiş olur (Demirkan, 2012).

3.3.2.4. Dizilerde beğenilen karakter ve beğenilme nedenlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin her biri bir dizi karakterini beğendiğini ve beğenme nedenlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden K2 *“...dizilerde en çok beğendim karakterlerden biri kızıl saçlı olan Defne. O karakteri beğenmemin nedeni davranışları kararlı, onunla alakası olmamasına rağmen yaptığı işte başarılı mesela tasarımcılık da çok bir bilgisi yok ancak iyi bir yerlere geliyor bir anda yükselmesi hoşuma gidiyor.”* Dizilerde izleyici olan öğrenciler sadece karakterlere değil o karakterin özelliği ve yaşam tarzını da benimsemektedirler. Ayrıca dizilerdeki yaşam tarzlarından, dizide yansıtılan olanaklardan ve karakterleri kendi hayatlarına yansıtmaktadır ve onlar gibi olmayı istemekte ve özellikle dizide sunulan karakterlerin bir anda konumun yükselmesi öğrenciler için dikkat çeken ve özenilen bir noktadır. Öğrencilerden K7 dizi karakterini davranışlarıyla örtüştürdüğünü *“Güneşin kızlarında Selin var onun yaşama sevinci hayat dolu olması Nazlı’nın Çok cesur olması kendim de bazen o şekilde davrandığım için kendimi onun gibi görüyorum bazen”* şekilde ifade etmektedir ki bir erkek öğrenci ise E6 *“Galip Derviş dizisi.. Engin Günaydın oynuyor herkesin bakış açısını eleştirdiği bir insan böyle mi olur bu imkansız dediği ama dizide kendisinin düşüncesini destekleyen kanıtlar bulunduğu zaman herkesin ona hayranlıkla baktığı biri bu yönüyle insan etkileniyor. Problem çözme becerilerinden yani.”* Sözleriyle izlediği dizideki bir karakterin becerilerinden etkilendiğini ifade etmiştir.

3.3.2.5. Dizilerdeki yaşama ve karakterlere özenmeye yönelik bulgular

Araştırmaya katılan liseli öğrencilerin görüşlerine göre hepsi dizide var olan yaşam tarzlarından etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden K11 *“...fakir olanları görüyorum kendime şükrediyorum, zenginleri görüyorum biraz hırs oluyor. Beni açıkçası yaşam tarzları çok etkiliyor”* diyerek dizide gördüğü yaşamlardan kendine ders çıkardığı ve dizideki yaşamları kendi yaşamıyla karşılaştırdığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerden dokuz kız öğrenci bir erkek öğrenci dizi karakterlerinin biri yerinde olup hayatını onlar gibi yaşamak istediğini belirtmiştir. Öğrencilerden K4 *“Kösem Sultan’daki sultanlardan biri olmak isterdim. ...Valide Sultan olmak isterdim mesela. Çünkü herkes onu dinliyor onun sözü geçiyor, İnsanlar mesela fazla saygı gösteriyorlar insanlar önünde eğiliyorlar. O benim çok hoşuma gidiyor. Şatafat çok hoşuma gidiyor. Onun en güzel takılar o ne derse yapıyor. O diyor işte hükümdar dahi hani herkes önünde el pençe divan duruyor o yüzden hoşuma gidiyor.”* bir erkek öğrenci ise; E9 *“Keşke benim hayatımda böyle olsa falan diyorsun olmuyor her zaman”* diyerek dizideki karakterlere ve yaşamlarına özendiklerini ortaya koymuştur. Başka bir öğrenci ise bunu şu sözlerle desteklemektedir K3 *“dizideki yaşantıyı gösterilen lüksü karşı özenilen noktalar çok fazla var.*

Benim özendiğim ise genelde gençlik dizilerindeki arkadaşların arasında ki o bağa özenmişimdir. Gerçekten o kadar yakın bir arkadaşlık yok” ifadesiyle izleyiciler daha çok kendi yaşamlarında eksik gördükleri olmasını istedikleri yaşam tarzı, davranışlar, karakteristik özelliklerin dizilerde bulup onlara karşı bir özenme duyduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencinin dizideki arkadaşlık bağlarına özenmesi gerçek hayattaki arkadaşlıklarında bulamamasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerden K7 ise “Bazı yönleriyle evet, bazı yönleriyle hayır. Mesela Güneşin Kızlarını fazla izlediğim için biraz ondan örnek vereyim kızlarından ki Selin gibi işte yaşlarda tuttu için her türlü şeyler yapabiliyorlar rahatlar o yüzden onlar gibi olmak isterdim. Ama bir yandan da olmak istemezdim çünkü çok karışık babası ayrı annesi başkasıyla evli onların psikolojik durumlarda bir şekilde hani kötü o yüzden olmak istemezdim.” ifadesiyle dizi karakterlerinin rahat davranışlarını ve istediklerini yapmalarına özenirken karmaşık aile ilişkilerini de istemediği anlaşılmaktadır ki gerçekçi bir bakış açısıyla E6 “...İstemezdim. Çünkü onlarınki biraz daha sükseli, pahalı bir yaşama giriyor ben daha mütevazı bir yaşamı tercih ediyorum” diyerek dizilerde sunulan lüks yaşam tarzının kendininkinden farklı olduğunun bu nedenle de onlar gibi olmak istemediğini belirtmektedir. Görüşlerden elde edilen bulgulara göre dizilerde gösterilen rahat, özgürlük öğrencilerin kendilerinde olmasını istedikleri özelliklerdir. Yine bunların dışında dizi karakterlerinin konumu, statüsü, davranışları öğrencilerin kendi hayatlarında olmasını bekledikleri özellikler olduğu söylenebilir.

3.3.2.6. Dizilerin karar alma ve uygulama yetisine etkisine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerden sekizi (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, E6, K11) hayatları hakkında karar alırken dizilerden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden üçü (K8, E9, K10) ise karar alma noktasında etkilenmediğini K10 “Açıkçası pek olmuyor.” sözleriyle belirtmiştir. Karar alma yetilerini etkilediğini belirten öğrencilerden E6 “...eğer beni motive edecek bir cümle ise oluyor “En sonunda sen Üzüleceksen şimdiki korkaklığın hiçbir anlamı yok” zihnimde de kurgulanmış... bir cümleydi bunu tekrarlıyorum veya “Eğer rüyalarınızı gerçekleştirmek istemiyorsanız bunun tek yolu uymamaktır” böyle motive edici cümleler insanın hayatına giriyor.” diyerek dizilerin kendisini motive ettiğini ifade etmiş ve karar alırken kendisini etkilediğini ortaya koymuştur. Başka bir öğrenci ise dizide yaşananları kendi hayatında yaşadığını ve dizilerin gerçek hayatı ile uymadığı için olumsuz etkilendiğini şu sözleriyle ifade etmiş K1 “...hayatımda ilgili bir karar alırken de mesela bu dizileri etkili oluyor. Mesela benim hayatımı olumsuz etkiledi. Diziler biraz gerçekçilikten dışarıda şu an ikili ilişkilerde hani normal karşılanıyorsa dizilerde gerçek hayatta normal karşılanmıyor ve ben kendimi o kadar çok kaptırmıştım ki... çok etkilenerek kendi hayatıma da onun ikili ilişkilerini yansıtmıştım. Bu beni çok olumsuz etkiledi baktım ki gerçek hayatta böyle olmuyormuş böyle dizideki gibi davranış sergiledim ve olumsuz etkilendim.” ifadesiyle dizilerin lise öğrencilerinin hem karar alma yetilerini hem de ikili ilişkilerdeki davranış ve duygularını etkilediği ortaya çıkmakta ve dizilerde karakterlerin yansıttığı rollerin gerçek yaşamla çatışması arasında kaldığı ve dizilerin kurgusal sunumunu ancak yaşamında deneyim ederek farkına vardığı anlaşılmaktadır.

3.3.3. Dizilerin öğrencilerin öğrenimine olan etkisine dair bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilere öğrencilerin hepsi dizilerin öğrenimlerine katkı sağladığını düşünürken yedi öğrenci (K1, K2, K3, K4, K7, K8, K10) izledikleri gençlik dizilerinden değil de Tarihi dizilerden öğrenim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu da tarihi dizilerin bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini

etkilediğini göstermektedir. Bu öğrencilerden K1 *“İzlediğim dizilerin öğrenimimi etkilediğini düşündüm de genelde tarih Tarihi dizileri aklıma geliyor. Tarihi diziler olmasa herhalde tarihi öğrenemeyecektik gibime geliyor. Mesela ben bilmem hani Kösem kimmiş nedir ancak dizide izlediğimiz için Kösem Sultan'ı şu dersin başında şöyleymiş böyleymiş diye konuşuyoruz hocamız bize döndü ve şöyle dedi ki “Bu dizi iyi ki çekilmiş yoksa hiçbiriniz Kösem Sultan'ı bilmeyeceksiniz” dedi.”* sözleriyle en çok izlenen diziler arasında tarihi diziler olmamasına rağmen öğrenciler tarihi dizileri tarihi öğretici bir araç olarak görmekte ve öğrenciler izledikleri tarihi dizilerden hem tarihi bilgi olarak etkilenmekte hem de kendi aralarında ve tarih derslerinde edindikleri bilgileri paylaşmaktadır. Tarihi diziler aracılığıyla öğrenciler tarihi kişi ve şahsiyetleri tanımaktadır. Başka bir öğrenci ise bunu destekler nitelikte K2 *“Mesela en çok TRT1 deki bir Türk dizisi var. Ertuğrul Gazi'nin olduğu ve Türk tarihini öğrenme mi sağladı...”* derken başka bir öğrenci K7 *“Tarihi dizi ise evet.... Onun dışındaki dizilerin hani gençlik dizilerinin pek bi fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum. Tarihi dizilerin tarih öğrenimine bir katkısı var bence...”* diyerek tarihi dizilerin okul dışı tarih öğrenimine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Öğrenciden iki kişi ise tarihi dizilerin öğrenimine katkı sağladığını ancak tarihi dizilerin kurgusal boyutunun izleyiciler tarafından anlaşılamadığını böylece yanlış bir tarih algısı oluşturduğunu K3 *“Muhteşem Yüzyıl dizisi kurgu olduğu için bizim bazı insanlar bunun kurgu olduğunu bilmeden izledikleri için hani tarihimizi de böyle orada yansıtılan gibi kabul ediyorlar. Ben bu diziyi izleyen çok insan gördüm gerçek tarihi bilgi verdim zaman o öyle değil dediğim zaman ısrarla kendi orada dizilerde izlediklerini savunan ve düşüncesini değiştirmeyen insanlar gördüm. Onu benimsemişler artık ve tarihi öyle görüyorlar.”* ifadesiyle Türk tarihini yansıtan bu dizilerin tarihi olay ve örgüleri işleyişi izleyiciler tarafından sorgusuz sualsiz doğru kabul edilebilmekte bu nedenle yapılan dizilerde bireylerin yaşam boyu sürebilecek olan tarih algısını doğru ve tarafsız bir şekilde verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak öğrenci muhteşem yüzyıl dizisinden yola çıkarak tarihi olayların yanlış yansıtıldığını düşünmüş ve gerçek tarihi bilgiyi araştırıp bu diziyi izleyenlere anlatma gereği hissetmesi dizinin onu araştırma ve doğru tarihi bilgiyi anlatmaya sevk ettiğini de göstermektedir. Başka bir öğrenci ise yine Muhteşem yüzyıl Hürrem dizisi ile ilgili benzer şeyler ifade etmiş E9 ve K7 *“...En çok izlediğim tarihi dizilerden mesela işte Muhteşem Yüzyıl vardı orada çok sefer yapan biri olmasına rağmen Kanuni dizide sürekli sürekli Harem'den çıkmayan bir padişah olarak gösterildi. Hani bu yanlış bir izlenim veriyor insanlara diye düşünüyorum.”* derken çekilen tarihi dizilerin tarihi sorgulamayan araştırmayan bireylere de yanlış bir tarihi bilinç verdiği, özellikle tarihi dizilerde yansıtılan padişah, harem ilişkisine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Muhteşem yüzyıl dizisi tarihi olay ve olguları sunumu ile öğrencilerin aklında tarihin sorgulanmasına neden olmuştur. Öğrenciler tarihi dizilerdeki gerçek ve kurgu olayları ayırt edebilmekte ayrıca dizilerdeki gerçek tarihte var olmayan tarihi şahıs ve olayları araştırarak doğru bir Türk tarihi bilincine sahip olmaktadır. Öğrencilerin görüşlerine göre Ertuğrul Gazi dizisi Muhteşem yüzyıl Hürrem dizisine göre tarihi daha çok yansıtmaktadır.

Öğrencilerden iki kişi dizilerin içerisindeki genel kültür olarak öğrenimine katkı sağladığını K2 *“Diziler öğrenmemizi bir şekilde etkiliyor genel kültür olarak etkiliyor”* derken K5 de *“...Hani genel kültürler var bir tek öğrenme açısından...”* demiştir. Öğrencilerden E6 *“...kelime dağarcığı bakımından insana yeni kelimeler katıyor. Cümle kurmaları falan, edebi anlamda insanı etkiliyor işte şiir okunuyor bazen dizinin içerisinde... şairlerin şiirlerini okumaya başlıyorum dizileri izlerken.”* diyerek öğrenciler dizilerin kelime haznelerini geliştirdiğini genel kültürlerini arttırdığını ifade etmişlerdir ve bir kişi ise hem romandan uyarlanan hem tarihi dizilerin öğrenimlerine katkı sağladığını K8 *“Genel olarak dizileri düşüncecek olursak farklı kültürel aile yapılanma içerisinde alan tarihi diziler ya da Roman'dan uyarlanma diziler falan var. Çalikuşu diye bir dizi vardı. Batılı tarzı ve yerel tarzı karşılaştıran bir diziydi. ...tam bizim geçen sene edebiyat konularımızı denk gelmişti iyi olmuştu o zaman anlamıştım şu an çıksa bilirim*

mesela onlar öğrenmem de etkili olmuştur.” düşünceleri ile ifade etmiştir. Romandan uyarlanan dizilerin edebiyat derslerine katkı sağladığını ve izledikleri diziler aracılığı ile edebiyat konularının daha çok öğrencilerin zihninde kalıcı olduğu görülmüştür. Bunun dışında bir öğrenci ise dizilerin ortaokul sınavına yardımcı olarak katkı sağladığını K1 “...televizyondaki diziden bir bilgi öğrenmişim ve SBS sınavında çıkmıştı soru ve ben o soruyu yaptım yani gayet net hatırlıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Diziler bireylerin öğrenimine etki etmekte ve en çok tarihi dizilerden öğrenim elde ettikleri görülmektedir.

3.3.4. Dizilerin bireyleri merak etme ve araştırmaya yönlendirmesine dair bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre 11 öğrenci de dizide geçen olayları, yerleri, şahısları, konu ve şiirleri merak edip araştırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden yedisi (K1, K2, K3, K4, K7, K8, K10) izledikleri tarihi dizilerden tarih hakkında bilgi edinirken bu diziler aynı zamanda öğrencilerin tarihe olan ilgilerini arttırmış, tarihi mekanlara karşı merakını arttırıp tarihi araştırmaya öğrenmeye ve dizide geçen tarihi dönemi anlatan kitapları okumaya yönlendirmiştir. K4 “Kösem Sultan dizisi olduğunda hemen kitapları açtım işte onunla ilgili şeyler okudum... Hürrem Sultan vardı onun hemen hayatına bakıp araştırdım. Ama Topkapı Sarayı'na mesela çok gitmek istiyorum, merak ediyorum.” demiş ve tarihi dizilerin öğrencileri tarihi konulara karşı merak etme, sorgulamaya ve araştırmaya yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Başka bir öğrenci ise K2 “...Ertuğrul Gazi'nin olduğu ve Türk tarihini öğrenme mi sağladı mesela ve o mekanları çok merak ediyorum hatta araştırmıştım o dönemi öğrenmek için kitaplar araştırmıştım.” diyerek televizyonda yayınlanan tarihi dizilerin öğrencilerin tarihi konuları öğrenmeye ve araştırmaya bu konular ile ilgili kitaplar okumaya yönlendirdiği görülmektedir. Öğrencilerden E6 “...bazen o dizinin şiirinden yola çıkarak o şairin farklı şiirleri de var mı ya da değişik şairlerin şiirlerini okumaya başlıyorum...” ifadesi ile televizyonda yayınlanan diziler aracılığıyla şairleri ve şiirlerini okumaya araştırmaya yani öğrenmeye yönlendirdiği görülmektedir. Diğer kitle iletişim araçlarının özellikleri ile karşılaştırıldığında, televizyonun bireyin birden fazla duyu organına hitap ettiğini ve bunun algılama, hafızada tutma ve öğrenmede kolaylık sağladığı ve insanlarda öğrenme isteği uyandırdığı görülmektedir (Aziz, 1982).

Öğrenciler dizilerin çekildiği mekanlara karşı ilgi duymakta ve dizi setlerini ziyaret etmekte aynı zamanda dizinin geçtiği tarihi mekanlara ve tarihi yapılara karşı merak duyup gidip gezmektedir. Öğrencilerden 10'uduzinin çekildiği mekanları gezmiştir. K1 “...dizilerin çekildiği yerleri merak ediyorum mesela mekan olarak Muhteşem Yüzyıl'da izlemiştim o zaman merak etmişim ama daha çok bunlar bu tarihi dizi... Bunun dışında Ataşehir'de Kiraz Mevsimi adında bir dizi vardı ve bu dizinin çekildiği yere gidip gezmişim mesela görebilmek için merak ettiğim için dizilerin çekildiği setleri merak ediyoruz en çok da buraları gezmek istiyoruz” derken tarihi dizilerde geçen mekanları ve bunun dışında gençlik dizilerinin çekildiği set ortamlarının öğrencilerin ilgi ve merakını arttırdığı görülmektedir. K7 ise “Mesela Filmin çekildiği o şehirdeki yere giderim yani mesela İstanbul'a gittiğimde Sultanahmet'e tarihi yerleri genelde tarihi diziler sonrasında hani araştırma yaptığım için gidiyorum biri İzmir'de geçiyor O yüzden İzmir'i merak ediyorum Üniversiteyi orada okumak istiyorum.” demiştir. Dizilerin çekildiği yerler öğrencilerin o yerlere karşı merakını arttırmakta aynı zamanda dizinin geçtiği şehirde üniversite tercihi yapmak istemektedirler.

Öğrenciler en çok tarihi dizilerden öğrenim sağladıklarını ve yine onları araştırmaya ve öğrenme noktasında tarihi dizilerin etkilediği görülmektedir. Öğrenciler dizilerde geçen tarihi yer ve mekanları merak etmekte buraları görmeye gitmektedir. Böylece okul dışında tarihi araştırma ve öğrenmelerine de kaynaklık etmektedir. Öğrenciler dizilerde geçen şehirleri merak

ettikleri için yaşamlarını şekillendirecek olan üniversite tercihlerini dahi bu şehirlerden yana kullanmak istemektedirler. Bir öğrenci ise merak edip araştırma gereği duymadığını E9 “Genelde izlediğim diziler mitolojik şeyler hayali diyebilirim ya da İstanbul’da geçiyor gerek yok yani” sözleriyle ifade etmiştir.

3.3.5. Dizilerin meslek tanıma ve seçmeye yönelik etkilerine dair bulgular

Araştırmaya katılan 11 öğrenciden 10’u dizilerin meslekleri tanıma ve seçme konusunda kendilerine yardımcı olduğunu düşünürken bir öğrenci böyle düşünmemektedir. Meslekleri tanıma ve seçme konusunda dizilerin etkili olduğunu düşünen dört öğrenci (K2, E6, K7, K11) dizilerden etkilenerek polis olmayı istemekte K7 “Arka Sokaklar’daki o polisler, polislere karşı olan sevgimi arttırdı ve polis olmayı çok istiyordum” derken K2 “...Arka Sokaklar deyince mesela aklıma hemen polisler geliyor mesela ben bu dizileri izlerken uzun bir süre polis olmak istiyordum hala düşünüyorum” ifadesiyle bunu belirtirken iki öğrenci (K3, K4) doktor olmayı istemekte ve K3 “Doktorlar dizisini izleyince doktor ve Arka Sokakları izleyince polis olmak istiyordum ve bu dizilerin mesleklerin güzel yanlarını tanıttığı için insan ister istemez benimsiyor.” sözleriyle dizilerin mesleklerin güzel ve iyi yönlerini yansıtmalarının sergilenen mesleğe karşı lise son sınıf öğrencilerinin ilgisini arttırdığı görülmektedir. Başka bir öğrenci ise K4 “... dizide doktor Ahmet’e aşık olmuştum mesela o koşuşturma durum falan çok hoşuma gidiyor. Hala doktor olmak istiyorum.” diyerek lise son sınıf öğrencilerinin doktorluk mesleğine karşı dizilerin ilgi duymasını sağladığı görülmektedir.

Öğrencilerden iki kişi (K5, K8) mimar olmayı, K8 “...hangi mesleği seçersem zorluklarını görüyorum bu dizilerden Ona göre ben de bir meslek seçiyorum. Şuan İç mimar olmak istiyorum.” Sözleriyle dizilerin meslek seçiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bir öğrenci ise K5 “...İşte keşke dizilerde gördüğüm kadarıyla iyi çizim yapabilsen bir atölye açabilsem diye düşünmüştüm ya da işte mimarlığa çok merak saldım bir ara o zaman hani Binbir Gece vardı” demiştir.

Bir öğrenci ise moda tasarımı benimsediğini ifade etmiş K10 “...televizyonlarda yayınlanan dizilerin ve karakterlerin meslek tanıma ve seçme konusunda bana yardımcı olduğunu düşünüyorum. Mesela son dönemde mimarlık ve moda tasarımı arttı dizleri rövanşta, yetenekli kızların kendini göstermesi güzel bir hayata sahip olmalarını ünlü olmalarını anlatıyor. Moda tasarımı olan ilginin %86 arttığını düşünüyorum.” diyerek dizilerde var olan mimarlık ve moda tasarım gibi mesleklere ilgilerin arttığını belirtmektedir. Bir öğrenci iseradyo televizyon bölümü okumayı istediğini K1 “...farklı farklı dizileri izlemeye çalışıyorum ileriki yaşamımı etkilediğini düşünerek bu yüzden Televizyon ve Radyo bölümünü istiyorum üniversite tercihlerim arasında olacak ...kendime bölümü hedef koydum.” demiştir. Öğrenciler dizilerden etkilenip üniversitedeki fakülte tercihlerini de bu yönde kullanmaktadır. Radyo sinema televizyon bölümlerini tercih etme nedenleri dizilerdir. Genel olarak dizilerin bireyleri meslek seçimi konusunda olumlu etkilediği görülürken iki erkek öğrenci dizilerde gördükleri meslekleri eleştirmişler E6 “Mesela Kiralık Aşk da ki tasarımcı gibi “Zengin Kız Fakir Oğlan’daki başrol oyuncusunun bir tanesi bankacıydı yakınlarına bile sıra alın demesi falan aklımda” demesine rağmen “mesleği tanıtmaktan çok mesleği bir araç olarak görüp dizinin içini doldurmak için kullanıyorlar” demiş ve E9 “...dizilerde genellikle iyi meslekler yansıtılmıyor.” şekilde ifade etmiştir:

Genel olarak bakıldığında dizilerde sunulan meslekler bireyin yaşam boyu sürdüreceği meslekleri tanıma ve seçme konusunda etkili olmaktadır. Yaşam boyu öğrenme içinde meslekleri tanıma ve seçme konusu bireyin tüm hayatını etkileyen önemli bir konudur. Çünkü

bireyler liseden sonra yaptıkları meslek seçimiyle yaşamlarını sürdürecektir. Bu nedenle bireylerin yeterliliklerine uygun meslek çeşitlerinin tanıtılması yaşam boyu öğrenmeyi de olumlu etkileyebileceği söylenebilir.

3.3.6. Dizilerin bireylerin hafızalarındaki kalıcılığına ait bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin hepsi dizilerden en çok etkilendikleri bir bölümü veya olayı anlatabildikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler daha çok dizilerin en duygusal ve en kritik bölümlerini düşünüp açıklamışlardır. Görüşmenin içinde birkaç dakika da etkilendikleri bölümü anlatırken adeta o sahneyi karşı tarafa yaşatmışlardır. Bu dizilerin içinde birkaç sene önce yayında olan dizilerin de olması izlenen dizilerin izleyicilerin zihninde de kalıcılık oluşturduğu ve kolay kolay unutulmadığı gerçeğini gözler önüne sermektedir. Öğrencilerden K1 *"...genelde dizinin son saniyeleri son bölümü oluyor arkadan bir müzik geliyor sonraki bölümü meraklandırıyor. Mesela Aşkı Memnu'da Bihter'in öldüğü sahne herkesin aklında kalmıştır, benim de aklımda kaldı. En çok ondan etkilenmiştim."* derken bir erkek öğrenci ise E9 *"...mesela Gamze Hanım Sevgilisi vardı. Bir tane adam karısını ele geçiriyor. Ondan sonra sinemada arıyor bunu kadın elimde öldürürüm diye Ramis de yanlarında "Sen kendin için yaşarsın bende sevdiğilerim için diyor."* diyerek açıklamıştır. Diziler de geçen replikler dahi öğrencilerin hafızalarında yer etmiştir. Bir öğrenci izlediği sahneyi dizide geçen konuşmalarla K7 *"...Selin ile Ali bir uçurumun ucuna gitmişlerdi Selin'e seni işte burada hiç kimse seni duymaz aklından geçeni söyle işte onu rüzgar alıp götürülecek demişti. İşte kız da orada anlattı ve ailesi ile ilgili bir olayı anlattı. Ondan sonra Aliye döndü ve dedi ki "Ama sen duydun işte demiştin Yani orada romantik bir an olmuştu beni etkilemişti."* sözleriyle anlatırken K5 en çok etkilendiği bölümü arkadaşlarının konuşmalarından duyduğu bir sahne olduğunu *"...izlemediğim halde bana anlatılan bir sahne var ve ben bundan çok etkilenmiştim Güneşin Kızların da aslında bir ilişkiye başlayacakları sırada Ali bir yanlış yapıyor ve Selin aslında yapmak istediklerini anlatıyor diyor "sen benim hiç uyanmak istemediğim bir rüyadan yatmadan uyandırdın" diyor mesela bu çok hoşuma gitmişti."* diyerek öğrenciler izledikleri dizileri ve etkilendikleri sahneleri birbirlerine anlatarak etkilemekte ve öğrencilerin zihninde yer etmekte, yaşam boyu öğrenmelerini etkilediği söylenebilir. Çünkü yaşam boyu öğrenmenin içinde bireyler etkileşim halindedir. Öğrenciler dizilerden duygusal olarak etkilenmekte ve diziler sayesinde ortak sohbet ortamları oluşturmaktadır.

3.3.7. Dizilerdeki gerçeklik ve kurgusal algılarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin dizilerde algıladıkları gerçeklikler ve kurgusalılıklara ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre altı öğrenci (K2, K3, K4, K5, K7, K10, K11) bazı yönleriyle gerçeği yansıttığını ancak bazı yönlerinin de tamamen kurgusal olduğunu K7 *"...aile ve olayları anlattığı zaman gerçek hayatı yansıtıyor aileyle çocuk ilişkileri Ama bir insanın trilyoner olması gerçek gelmiyor."* derken başka bir öğrenci, K2 *"...diziler gerçek hayatı kurgulayarak anlatıyor tamamen gerçek bunları tamamı olur diyemem Ama doğrusu da var yanlış da var hayatta olan ya da olmayan yönleri de var bazı karakterlerin ölümü oluyor aşık olmaları hayatlarını işte polislikle sürdürüyorlar ya da farklı şekillerde ve mesleklerle sürdürüyorlar bunlar gerçek olabilecek şeyler Ancak mesela gerçek olmayan şeyler de var Kurtlar Vadisi'nde Polat'ın bir sürü kurşun alıp hala ölmemesi hani gerçek şeyler değil sezonlardır ölmedi"* diyerek dizilerin hem gerçek hem de kurgusal olayları anlattığı görülmektedir.

Öğrencilerden ikisi ise gerçek yaşamı yansıttığını K1 *"Dizilerde gerçek hayatla birleştirdim birebir olaylar ve ilişkiler var... içerisindeki aşk sevgi..."* derken öğrencilerden E9

“Her şeyi hayata tamamen benzeyenler var. Mesela gerçek hayatı yansıtan Türk dizilerinde toplumsal yaşamınızı görüyorum insanımızı yansıtıyor. Klasik Türk erkeği mesela kaba saba onları anlatıyor.” diyerek belirtmiştir. Öğrencilerden (E6, K8,) kurgusal olduğunu “Benim izlediğim diziler kurgusal ama şu anda gerçek hayatı yansıtan pek dizi yok...” şeklinde ifade etmiştir. Dizilerde en çok görülen gerçeklik televizyon dizilerinin yansıttığı duygusal ilişkiler ve insanın doğal yaşama sürecinde gerçekleşebilen olayların olduğu görülmektedir. Kurgusal olarak algılanan yönler ise dizilerde daha çok abartılan, bireylerin normal hayatlarında karşılaşmadıkları olaylar olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin dizilerde yansıtılan Türk kültürü ve erkek yapısına ilişkin düşünceleri ise araştırılması gereken bir konudur.

3.4. Dizilerin görülen zarar ve faydalarına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin dizilerin faydalı ve zararlı yönlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Her öğrenci faydalı ve zararlı yönlerini ifade etmiştir.

3.4.1. Dizilerin görülen faydaları

Araştırmaya katılan öğrencilerin dizilerin faydalı yönlerine ilişkin görüşleri Şekil 4’de gösterilmiştir.

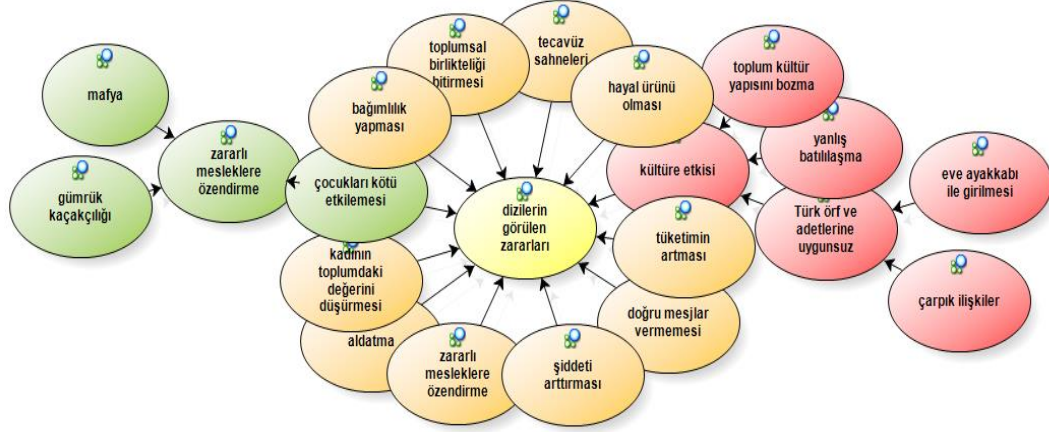


Şekil 4. Dizilerin görülen faydaları

Şekil 4 incelendiğinde dizilerin faydalarına yönelik öğrencilerin ifadeleri sekiz kavram etrafında toplanmıştır. Öğrencilerden ikişer kişi mutlu olma, öğrenmeyi sağlama, sevginin önemini vurgulama, hayal dünyasını geliştirme ve birer öğrenci diğer kavramlara katıldığını ifade etmiştir. (K1, K4) “... beni mutlu ediyor.” derken, (K11, K8) “...öğrenimime ve derslerime yardımcı...” olduğunu, (K10, K1) dizilerin “...sevginin önemini anlatması...” derken “...Maddiyat dan daha çok sevginin önemli olduğunu anlatırken.. ifadesiyle dizilerin sevgiyi vurgulamasının yararlı olduğunu belirtmişlerdir. (K8, K1) hayal gücünü geliştirdiğini K8 “Yararı hayal gücümü geliştiriyor... farklı bir dünya gibi rahatlatıyor” sözleriyle dizilerin bireyleri rahatlattığını belirtmektedir. Öğrencilerden K1 ise, “...olumlu yönleri de hani hayattan ders çıkarmamız sağlıyor...” diyerek dizilerdeki yaşamlardan kendine ders çıkardığını ifade etmiştir. Bir öğrenci ise tarihi dizilerin faydalı olduğunu ve Türk kültürünü yansıttığını K7 “...kültürümüzü yansıttığını düşündüğüm Diriliş Ertuğrul diye bir dizi vardı tarihsel o dizide biraz daha Türk milli benliklerini yansıtıyor” diyerek anlatmıştır. Öğrenciler diziler içerisinde kültürümüzü en çok yansıtan dizi türünün tarihi diziler olduğunu düşünmektedir. Bulgulara göre Türk tarihi dizileri milli benliklerimizi gençlik dizilerine göre daha çok yansıtmakta olduğu söylenebilir.

3.4.2. Dizilerin görülen zararları

Araştırmaya katılan öğrencilerin dizilerin zararlı yönlerine ilişkin görüşleri Şekil. 5’de gösterilmiştir.



Şekil 5. Dizilerin görülen zararları

Şekil 5 incelendiğinde dizilerin zararlarına yönelik öğrencilerin ifadeleri 11 kavram etrafında toplanmıştır. Her öğrenci dizilerin birden fazla zararlı yönünden bahsetmiştir. En çok ifade edilen kavram ise dizilerin bağımlılık yapması olmuştur. Öğrencilerden (K1, K2, K3, K4, E9) dizilerin bağımlılık yaptığını belirtmişlerdir. Bunlardan K1 "Ben şu an son sınıfı ve en verimsiz anıma dönüştürdüm bütün yaz üç ay boyunca oturdum kalktım dizi izledim ve vakit öldürdüm ailemin uyarmasına rağmen. Diziler bağımlı hale getiriyor. Mesela ben bayağı bi bağımlı idim odama girer tüm gün izlerdim babam bir gün geldiğinde mesela beni evde yok sanıyormuş odamda idim ve bütün gün dizi izliyordum ve babam "evde var mısın yok musun belli değil git dışarıda dur daha iyi diyordu... hani diye bana kızmıştı." sözleriyle dizilerin son sınıf öğrencilerini nasıl bağımlı hale getirdiği ve hayatlarının önemli dönüm noktalarından biri olan üniversite sınavına dahi çalışmaktansa dizi izlediklerini ortaya koymuştur. Dizilere o kadar bağımlı bir haldedirler ki dizi izlerken kendilerini aile hayatlarından dahi soyutlayabilmektedirler. Öğrenciler özellikle dizilerin bağımlılık yaptığını ve bunların hayatlarına zarar verdiğini düşünmektedir. Öğrencilerden E9 "Ben dizi film izleyerek büyüdüm oyun gibi bağımlılık yapıyor" diyerek ortaya koymaktadır. Diziler bireylerin yaşamını etkilemektedir. Sadece lise son sınıfta okumakta olan öğrencileri değil daha küçük yaşta çocuklara da olumsuz etkileri görülmektedir. K3 "...kardeşim Lise 1 e gidiyor dizilerden kopamıyor mesela bazı dizilerde şiddet içeriğine çok girdikleri için bu çocukları baya etkiliyor..." sözleriyle izleyiciler dizilerdeki şiddet sahnelerinin olmasının bireylere zarar verdiğini belirtmektedir. Başka bir öğrenci ise dizi izleyen bir çocuğun dizilerdeki karakter ve olaylardan nasıl olumsuz etkilendiğini bir örnek olayla anlatmıştır. E6 "Mesaj verme noktasında iyi değil, yeni dizilerde aldatma oluyor, tecavüz oluyor yani açık oluyor toplumun değerlerinden aykırı konuları içeriyor ve insanlar böyle olunca etkileniyor yani kimse etkilenmiyorum diyemez büyükler daha çok etkilenmese bile çocuklar etkileniyor Ben de büyüyünce böyle olacağım diyorum mesela çocuğun bir tanesine soruyorum işte büyüyünce ne olacaksın diye işte diyor ki ben gümrük kaçakçısı olacağım diyor yani televizyonda etkileniyor yoksa ailesinde böyle bir şey yok televizyondan etkileniyor zengin olacağım diyor" Buradan da anlaşılacağı gibi dizileri 7'den 77'e herkesimden ve yaştan birey izlemektedir. Dizilerde geçen bazı olay ve davranışlar özellikle küçük yaşta çocuklara yanlış bir rol model teşkil etmektedir. Doğru olmayan davranışları sergileyen karakterlerin benimsenmesi çocukların zihinlerinde gelecekte olmak istedikleri

mesleklerin yanlış bir şekilde oluşmasına neden olmaktadır. Bazı diziler bireylere kısa yoldan para kazanma yollarını göstererek özendirilmektedir.

Lise son sınıf öğrencilerine göre izledikleri gençlik dizilerinin Türk örf ve adetini yansıtmadığını, toplumun kültür yapısını bozduğunu ve Avrupa özentisi ile yapılmış diziler olduğunu K5 *“Oradaki olumsuz yönleri, oradaki kız erkek ilişkileri çok yakın gösterilmesi olumsuz geliyor. Yani ben kendi aile yapımı düşünsem bir çocuk gelip beni evden alamaz nasıl yani çok farklı bizim kültürümüzü yansıtmıyor”* diyerek ifade etmiştir. Öğrencilerin dizilerdeki özellikle kız erkek ilişkileri dikkatini çekmektedir. Kendi kültürel yapılarıyla karşılaştırdıklarında ise bu ilişkileri doğru bulmadıklarını ifade etmektedirler. Başka bir öğrenci ise bunu destekler nitelikte K1 *“Mesela kız ve erkek bir odada yalnız bırakılmaz ama dizide bunlar çok normal gösteriliyor O yüzden örf ve adetlerimiz ve gelenek göreneklerimizle çok ilgili olduğunu düşünmüyorum”* diyerek dizilerde gösterilen kız erkek ilişkilerinin doğru olmadığını ifade etmiştir. Bir öğrenci ise dizilerdeki ev yaşantısındaki durumlarına dikkat çekmiş K10 *“Az çok net oradaki aile yapısı Türk adet gelenek ve göreneklerine çoğu uygun değil çoğu eve ayakkabı ile geliyor. Dikkatinizi çekmiştir çoğu mutsuz aileleri yansıtıyor. Yanlış aşklar falan...”* Türk kültüründe eve ayakkabı ile girilmezken dizilerde eve ayakkabı ile girilmekte ve aile içinde sürekli bir mutsuzluk ilişkilerinde ise çarpık doğru olamayan aslında Türk toplumu tarafından gerçek hatta çokta hoş karşılanmayan sahnelerin dizilerde var olduğu ve bunların öğrencileri etkilediği görülmektedir. Öğrencilerden K8 ise *“...daha çok milli benliklerimizi kaybediyoruz bence çünkü çok fazla batılı tarza yaklaştı diziler... milli benliğimize alakası olmayan düşüncelerimiz dışında olan olaylar var.”* demiştir. Buradan da anlaşıldığı gibi öğrenci görüşlerine göre Türk dizilerinin popüler kültürün tesiri altında kaldığı söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yaşam boyu öğrenme kapsamı içinde öğrencilerin günlük yaşamının içinde var olan kitle iletişim araçlarından televizyonun gittikçe yaygınlaştığı ve izlenen dizilerden öğrencilerin etkilendikleri söylenebilir. Kitle iletişim araçlarından televizyonun hemen hemen her evde bulunması ve kolay ulaşılabilirliği bu etkiyi arttırdığı gibi dizilerin öğrencilerin yaşamını etkileyen önemli bir araç olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireyin sosyal yaşamı içinde var olan her türlü öğrenmeyi ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada televizyon dizilerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında etkilerine bakıldığında öğrencilerin dizileri izleme sıklıkları, dizileri izleme nedenleri öğrencilerin yaşamlarında televizyon dizilerinin önemli bir yere sahip olduğunun da göstergesidir. Öğrencilerin dizileri izleme sıklıklarına ilişkin görüşlerinde dizileri sürekli takip ettikleri bununla da yetinmeyip televizyon dışında internetten ve telefondan da tekrarlarını izledikleri görülürken dikkat çekici bir nokta ise günlük ders çalışma programlarını dahi dizilere göre ayarladıklarıdır ki bu dizilerin öğrenciler için önemini de ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrenciler dizileri merak ettikleri, arkadaş çevreleri ve ailelerinin yönlendirmesi, hayatta farklı bakış açıları kazandırması gibi nedenlerden dolayı izlediği görülürken dizileri ayrıca rahatlama, hayal kurma ve boş vakitlerini değerlendirmek amaçlı izledikleri de ortaya çıkmıştır. Öğrenciler dizileri en çok merak ettikleri için izlemektedir. Ancak bu merakın oluşmasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Özellikle arkadaş çevrelerinin ve ebeveynlerinin izledikleri dizileri takip etmekte ve dizilerin içindeki yaşam tarzı, olaylar, karakterler, meslekler vb. gibi birçok durumdan etkilenmekle birlikte bunları merak etmektedir. Öğrencilerin buldukları kişisel gelişim dönemlerine göre dizilerden farklı şekillerde etkilenebildiği söylemlerinden anlaşılmaktadır.

izledikleri diziler ile kendilerini gerçekleştirme, hiç tanımadığı kişiler ile dizi konularının paylaşımı sırasında ilişkiler kurma, arkadaş grupları oluşturarak dizi hakkında fikir yürütebilme, düşünme becerilerini geliştirme, hayattaki doğru ve yanlış durumları ayırt edebilmeyi sağladığı görülmektedir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin izledikleri diziler her ne kadar gençlik dizileri de olsa öğrenimleri konusunda en çok tarihi dizilerden bilgi edinerek faydalandıkları ortaya çıkmıştır.

Diziler öğrencilerin davranışlarına, meslek tanıma ve seçmesine, öğrenme durumlarına etki ederken dizilerin araştırma yapmaya yönlendirmesi ve günlük hayata etkileri olduğu görülmüştür. Dizilerin öğrencilerin günlük yaşamları içerisinde davranışlarını, tüketim alışkanlıklarını, mutluluk kavramlarını ya da mutlu olma yollarını etkilediği söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin kimlik gelişimini, karakter özelliklerini, davranışlarını, becerilerini etkilemektedir. Öğrenciler dizilerde sunulan karakterleri kendilerine rol model almakta hatta günlük yaşam içerisinde dizilerdeki karakterlerin kullandığı kelime ve cümleleri kullanmaktadır. Dizi karakterleri öğrenciler tarafından takip edilmekte dizilerdeki giyim tarzı, aksesuarları, makyajı, saç kesimi bireylerin taklit etmesine neden olmaktadır. Böylelikle diziler bireyin sosyal yaşamını etkilemekte ve arkadaş çevreleri ile en çok konuştukları ortak konular arasında yer almaktadır. Bireyler kendi yaşamlarının içinde dizide gördükleri yaşam tarzlarının benimsedikleri yönlerini adeta yaşamakta, dizi karakterlerini kendileriyle özdeşleştirip onları rol model aldıkları görülmektedir. Öğrenciler takip ettikleri gençlik dizilerinin sadece genel kültür ve kelime bilgisi olarak onları geliştirdiğini ancak öğrenmeyi daha çok tarihi dizilerden sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ünal, Kalçık (2016) "Tarihi dizilerde yansıtılan imgeler ve ortaokul öğrencilerinin tarihsel imgelem becerilerini kullanım durumunun analizi" adlı çalışmalarında tarihi dizilerin öğrencilerin imgelem becerilerini kullanımını arttırdığı tarihsel düşünme süreçlerini etkileyerek öğrenmelerini sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Diziler içinde öğrenciler en çok tarihi dizilerden etkilenmekte ve öğrenim durumlarına katkı sağlamakta ve izledikleri diğer gençlik dizilerinin bazılarını zararlı görmektedir. Öğrencileri diziler içerisinde en çok tarihi dizilerin ve romandan uyarlanan dizilerin öğrenmeye, araştırma yapmaya, sorgulamaya, dizide geçen mekanları gezip görmeye veya merak etmeye yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Diziler okul dışında öğrencilere tarih, edebiyat dersleri ve sınavlarında yardımcı olduğu okul dışında öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Bu yönüyle Ünal ile Kalçık'ın (2016) yaptığı "Tarih derslerinde aktif ve öğrenci merkezli anlayışa ilişkin öğretmen görüşleri" adlı çalışmasında, tarih öğretmenlerinin görüşlerini almış ve tarihi dizilerin öğrencilerde tarihe merak uyandırarak, tarih derslerine olan ilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenciler diziler ile kelime hazinelerini geliştirip, genel kültür edindikleri gibi bir öğrenme süreci içine girdikleri de söylenebilir. Diziler öğrencilerin zihninde yer etmekte hafızada tutma ve öğrendiklerini hatırlamayı kolaylaştırdığı ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler dizilerden etkilendikleri bölüm ve olayları birebir aktarabilmekte ve adeta anlatırken dizi içinde olan olayları yaşamaktadır. Aziz (1982) göre de diğer kitle iletişim araçlarının özellikleri ile karşılaştırıldığında, televizyonun bireyin birden fazla duyu organına hitap ettiğini ve bunun algılama, hafızada tutma ve öğrenmede kolaylık sağladığı ve öğrenme isteği uyandırdığı görülmektedir. Doğal olarak öğrenciler görsel ve işitsel cihazlar içinde yer alan televizyon ve dizilerden sağladıkları öğrenme onları yaşam boyu etkileyebilecek bir durumla karşı karşıya

bırakmaktadır ki bu bulgu Gabner'ın Ekme kuramı ile de örtüşmektedir (Erdoğan, 1990). Ona göre televizyon insanların zihinlerine vermek istedikleri iletileri eker ve yetiştirir böylece bir etki oluşturur. Bu bağlamda öğrenciler dizilerin verdikleri mesajları istemli ya da istemsiz almakta ve diziler ile bir etkileşim içerisine girmektedir. Bu etkililiği nedeniyle dizilerde işlenen temalar günlük hayatta da karşılaşılabilen olaylar olduğundan genel olarak öğrencilerin ruhsal yönünü ve kişiliğini de etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerinde, karakter ve davranış geliştirmede, öğrenmeyi sağlamada, meraklarını arttırıp araştırmaya yönlendirmede, meslekleri tanıma ve seçmeyi sağladığına, kendilerine farklı deneyim ve bakış açıları kazandırarak hayata hazırlamada dizilerden faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Televizyon dizileri öğrencilerin karar alma ve uygulamadaki yetilerine, davranışlarına ve düşüncelerine etki etmektedir.

Diziler öğrenciler tarafından algılanan gerçekçi ve kurgusal olan yanları bulunmaktadır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrenciler gerçek yaşamlarına dizileri eklemektedirler ve kendileriyle dizi karakterlerini ve yaşamlarını özdeşleştirmektedirler. Dizilerde sunulan öğrencilerin algıladıkları mutluluk kavramları ise aşk ve para olması günümüz gençliğinin bu iki unsuru yaşamlarında bulduklarında mutlu olabilecekleri düşüncesini doğurmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen diğer bir unsur ise bu diziler meslekleri tanıma ve seçme konusunda bireylere yardımcı olmakta üniversite sınavlarına hazırlanan bu gençlerin önlerine koyduğu okumak istedikleri şehir, üniversite, bölüm ve iş olarak onları olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan bu araştırma sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinde okuyan öğrenciler polislik, doktorluk, mimarlık, moda tasarım gibi meslekleri öğrendikleri ve merak duydukları ve bu meslekleri tercih etmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme gerçek yaşamın içinde, bilginin oluşturulup pratiğe döküldüğü yerdedir (Günüç, Odabaşı, Kuzu, 2012). Yaşamın içinde bireylerin yoğun olarak izledikleri dizilerin yaşam boyu öğrenime etkisi ve izleyicilerin bunu yaşamları içinde pratiğe döktükleri de görülmektedir.

Yapılan araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre, öğrenciler dizileri izleyerek mutlu oldukları, rahatladıkları, hayal dünyalarını geliştirdikleri görülürken dizilerin sevginin önemini vurgulaması ve hayattan dersler vermesini de dizilerin faydaları arasında anlatmışlardır. Dizilerin diğer faydası ise Türk dizilerinin Türk kültürünü yansıtması ve edebi, tarihi içerikli dizilerin derslerine yardımcı olmasıdır. Ünal, Kalçık (2016) "Ortaokul öğrencilerinin tarihi dizilerine ilişkin algılarının metafor yoluyla belirlenmesi" adlı çalışmalarında tarihi dizilerin etkilerini metafor yoluyla incelemiş ve dizilerin öğrencilerin Türk tarihi ve kültürünü öğrenimine ve derslerine katkı sağladığı görülmüştür. Öğrenciler izledikleri dizilerden bu kadar çok etkilenmelerine rağmen dizilerin zararlı yönlerini faydalarından daha çok gördükleri ortaya çıkmaktadır. Dizilerin öğrencilerde bağımlılık yapması ve saatlerce dizi izlemeleri dizilerin zararlı yönlerinden olduğu söylenebilir. Diziler aynı zamanda öğrencilerin tüketim alışkanlıkları üzerinde de etkili olmakta dizilerde gösterilen ürün ve markaları araştırarak satın almaktadır. Bunun marka düşkünü tüketici bir neslin oluşumuna da etki ettiği söylenebilir. Yine dizilerin içinde yoğun bir şekilde işlenen aşk teması öğrencilerin ikili ilişkilerine etki etmekte ve kendi yaşamlarının içinde dizilerdeki aşkı heyecanı yaşamak istedikleri görülmektedir. Bunun da aşka ve paraya sahip olma düşüncesiyle büyüyen bir gençliğin oluşmasına etki ettiği söylenebilir.

Yayınlanan gençlik dizilerinin içinde yaşanan ilişkilerin, davranışların Türk kültürüne uygun olmadığı, en çok tarihi dizilerde kültürümüzün yansıtıldığını ancak bunda da yine popüler

kültürün etkisiyle veya reyting kaygısıyla gerçek tarihe uymayan şahıs ve olayların olmasının izleyicilerde yanlış bir tarih bilincinin de oluşmasına sebep olduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Dizilerdeki çarpık ilişkiler, şiddet, sergilenen olumsuz mesleklerin özendirilmesi mesela mafya, gümrük kaçakçılığı gibi daha küçük yaştaki çocukları etkilemekte ve kolay yoldan para kazanmaya teşvik etmektedir. Öte yandan, televizyonun izleyenlere davranış kalıpları oluşturucu etkisi, toplumda bazı olumsuz davranışların da yaygınlaşmasına yol açabileceği söylenebilir. Bu bağlamda; yayınlanan dizi içerikleri RTÜK ve kanallar tarafından denetimi sağlanması gerekmektedir. Dizilerin bireyler üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak mesleklerin, olay-olguların ve kişilerin gerçeğe uygun kurgulanıp sunulması önem arz etmektedir. Yapılan araştırmanın lise öğrencileri üzerine etkisi araştırılmıştır bu yönüyle yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitime dizilerin etkisi araştırılabilir. Dizilerin toplumun sosyokültürel yapısı üzerine etkisi de araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Compas BE, Hinden BR, Gerhardt CA. Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology* 1995; 46: 265-293.
- Demirkan, C. (2012). Kültür ve bilinç endüstrisi döngüsünde televizyonun paralel evreni (Ed. E. Eğribel, U. Özcan). *Türkiyede Modernleşme Batılılaşma Yerine Küreselleşmenin İkamesi*. Doğu Kitapevi Yayınları Sosyoloji Yıllığı. (1.Baskı) 447-452, İstanbul: Doğu Kitapevi Yayınları
- Erdem, H, H. (2014). Kitle İletişimi Etik Ve Eğitimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi*. 34 (1), 63-77.
- Erdoğan İ. Alemdar K. (1990). İletişim ve toplum, kitle iletişim kuramları tutucu ve değişimci yaklaşımlar. (1. Basım) Ankara: Bilgi Yayınevi
- Erjem, Y. Çağlayandereli, M.(2006). Televizyon ve gençlik: Yerlidizilerin gençlerin model alma davranışı üzerindeki etkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt: 30 No:1 15-30.
- Friesen, N., Anderson, T. (2004). Interaction for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology* 679-687 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2004.00426.x/epdf> 4.12.2015 indirildi
- Günüç, S. Odabaşı, F.H. Kuzu, A.(2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 309 -325 ISSN: 1303-0094(<http://sbe.gantep.edu.tr>).
- Kalçık, F., Kalçık, C. (2016). Tarih Derslerinde Aktif Ve Öğrenci Merkezli Anlayışa İlişkin Öğretmen Görüşleri. 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınlanmış Bildiri Kitapçığı.
- Koçak, A. (2001). *Televizyon izleyici davranışları televizyon izleyicilerinin tercihleri ve doyumları üzerine teorik ve uygulamalı bir çalışma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme (Öğrenmeye Sosyal Psikolojik Bir Bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 6.v

- Postman, N. (2010). *Televizyon öldüren eğlence, gösteri çağında kamusal söylem* (3. Basım). (O. Akınhay çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Poyraz, H., Titrek, O. (2013). Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* cilt:13 sayı:1 ISSN (Basılı): 1303 – 0493
- RTÜK (2012). Televizyon izleme eğilimleri araştırması. Erişim: Ekim 2016.
- Savaş, G. (2006). Kitle iletişim araçlarına eleştirel bir yaklaşım. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Sonı, S. N. (2012). Lifelong Learning - Education and Training.
- Stradling, R. (2003). *Tarihi öğrenmek ve öğretmek 20.yy Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. (1. Baskı) İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayıncılık.
- Sujatna, M. L., Siregar, A, T, B. (2011). Web as a lifelong media for buliding language learning. Erişim; Ocak 2016-01-02
- Tamer, M. G. (2014). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3(5).
- Toprak, M. Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*.
- Ünal, F., Kalçık, C. (2016). Tarihi Dizilerde Yansıtılan İmgeler Ve Ortaokul Öğrencilerinin Tarihsel İmgelem Becerilerini Kullanım Durumunun Analizi. 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınlanmış Bildiri Kitapçığı.
- Ünal, F., Kalçık, C. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Tarihi Dizilerine İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi. 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınlanmış Bildiri Kitapçığı.
- Yapıcı, Ş. (2006). Bir eğitim aracı olarak televizyon ve etkileri. *AKÜ Eğitim Fakültesi Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 6, 2.
- Yaylagül, L.(2013). Kitle iletişim kuramları egemen ve eleştirel yaklaşımlar. (5. Basım) Ankara: Dipnot yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

The latest advances in technology have led mass media tools to expand in all areas of our lives and it also effects individuals. Television is, specifically, one of the most effective mass media tools. Because television addresses to more than one sense organ and because it does not have a purpose of providing systematic and programmed information, it is possible to say that it offers lifelong learning at home, in the office or in the bus. Lifelong learning is a broad concept that covers formal, non-formal and informal learning. And it claims that individuals learn anytime and anywhere during their lifetime and that learning does not only occur as formal and non-formal learning. At this point, individuals who learn to learn, question what they learn, search, know about their own culture and transfer it to future generations are needed. And the most efficient mass media tool within the scope of lifelong learning is television. Television series, which are growing in number in our country, are important in terms of effecting masses. Among these masses is the students in their last year at high school. The effect of these TV series in these students' lives, in terms of taking the characters as role models, choosing a profession, is important. In this respect, Gerbner's Cultivation Theory suggests that the television cultivates and grows the messages it gives. And in the light of the given, the purpose of this study is to reveal the views of the high school students about television series within the scope of lifelong learning.

In evaluating the lifelong learning of the high school students through the television series they watch, phenomenology, a qualitative research design, was used. The study group of the study was senior high school students in an Anatolian High School in Bartın. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods as used while determining the study group. The criteria was set as watching at least one television series. Accordingly, among the students watching a television series, a random selection was made among voluntary students. And 11 students, nine girls and two boys, were included in the study. Of these 11 students, six were studying in equal-weight field whilst five were studying numerical field. Semi-structured interview form developed by taking expert opinion was used and the interviews were recorded. The collected data were transferred to Nvivo8 and content analysis was made.

The results of the study indicate that among the reason students watch the television series were that they contribute to their lifelong learning, develop their character and behaviours, enable learning, increase their interest and motivate them to research, help them to get to know and choose professions and bring them new viewpoints and prepare them to life. The observed advantages and disadvantages of the television series were evaluated based on student opinions. The most frequently watched television series were stated as *Güneşin Kızları*, *Poyraz Karayel*, *Arka Sokaklar* and *Kiralık Aşk*. Apart from these television series, students also mentioned that they watched other Turkish and foreign television series. It was seen that most of the students watched more than one television series. When the reasons behind watching the television series were asked, it was seen that the reasons were that "they wondered about the television series, their friends watched the television series, their parents watched the television series, they got a different perspective, they wanted to relax while watching, they wanted to use their spare time, that the characters in the television series were close to real-life characters, that they improved their imagination, that the television series were adventurous and exciting, they enabled empathising, they made contributions and were interesting." In fact, the reasons for watching the television series indicate to what extent students are effected from the television series and the findings indicate that students watch the television series mostly because they wonder about them (the subject, character, lives) and because their parents or friends watch them. In this scope, when the impacts of television series within the scope of lifelong learning is examined, students' frequency of watching television series and their reasons to watch the television series indicate that they have a significant place in their lives.

It is understood from students' statements that depending on the individual development periods, students might be effected in different ways from the television series. It is seen that the television series students watch enable them to realize themselves, to make connections with people they do not know during talks about the television series, make a group of friends and express opinions about the television series, develop their thinking skills and differentiate right and wrong cases in life. The results of the study indicate that although students mostly watch youth series, they mostly use historical series to learn from. It is seen that television series have impacts on students' behaviours, on

getting to know and choose professions and learning as well as guiding them to make research. It can be said that television series effect students' daily behaviours, consumption habits, the concept of happiness or ways to be happy. On the other hand, they effect their identity development, characteristics, behaviours and skills. Students take the characters in the television series as role models and even use the words and sentences of the characters in the television series in their everyday life.

Of all the television series, students are mostly effected from historical series and think that they contribute to their learning and consider other youth series as corruptive. It is seen that mostly historical series and those television series adapted from novels guide students to learn, make research, question, wonder or visit the places shown in the television series. Television series enable students to learn about history and literature outside the school and it is seen that they use this information in their classes and exams. Although students are highly effected from the television series, they think the television series have more disadvantages then advantages. The intense love theme in the television series effect students' bilateral relations and they expect to experience the same excitement for love in their own lives. And this in turn lead to a generation who want to have love and money.

It is understood that the relationships and behaviours in the youth series are not appropriate for Turkish culture and that our culture is mostly reflected in historical series. However, even in these historical television series, with the effect of popular culture or concerns for rating, there are untrue characters or events; and this causes to a wrong historical knowledge among the audience. The corrupt relationships, violence, temptation for bad jobs effect small children and encourage them to make money hand over fist. On the other hand, it is possible to say that the impact of television to create stereotypes on audience could cause to the expansion of some negative behaviours in the society. In this respect, the findings of the study comply with the cultivation theory of Gerbner and in addition, it is seen that television series have a significant role in the lives of the students and effect their lifelong learning.

Sosyal Sermaye ve Öğretmenlerin Okulları ile Özdeşleşmeleri İlişkisinde Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi

Yener AKMAN, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yenerakman26@gmail.com

Öz: Bu araştırmada okullarda ki sosyal sermaye ile öğretmen özdeşleşmesi ilişkisinde lider-üye etkileşiminin aracı etkisi irdelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kamu okullarında görev yapan 233 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Sosyal Sermaye Ölçeği, Lider-üye Etkileşimi Ölçeği ve Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okullardaki sosyal sermaye ve lider-üye etkileşimi kalitesini orta düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okulları ile yüksek düzeyde özdeşleştikleri belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda, değişkenler arasında pozitif yönde, orta ve yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Yol analizi ise sosyal sermaye ile öğretmen özdeşleşmesi ilişkisinde lider-üye etkileşiminin “kısmi aracı” etkisine sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal sermaye, lider-üye etkileşim, özdeşleşme, öğretmen

The Relationship between Social Capital and Teacher Identification with School: The Mediating Effect of Leader-Member Exchange

Abstract: In this research the mediating effect of leader-member exchange in relationship between social capital and teachers' identification in schools was examined. The study group of the research consists of 233 teachers working in public schools. The data were obtained with through Social Capital Scale, Leader-Member Exchange Scale and Organisational Identification Scale. Descriptive statistics and structural equation modeling (SEM) were used in the analysis of the data. In the research it was determined that teachers' perceptions about social capital and leader-member exchange levels are relatively moderate. It was also determined that teachers are highly identified with their schools. As a result, there are moderately-highly, positively and significant correlations among the variables. Path analysis has shown that the leader-member exchange has a mediating effect in the relationship between social capital and teacher identification with schools.

Key Words: social capital, leader-member exchange, identification, teacher

1. GİRİŞ

Çağımızda okullar, öğrenci başarılarına ilişkin daha yüksek beklentiler ve öğrenme ile ilgili yeni psikolojik yaklaşımlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu yaklaşımların başarıyla uygulamaya geçirilmesinde önemli olan unsurlardan birisi de öğretmenlerdir. Somech ve Ron'a (2007) göre, okulun başarısı öğretmenlerin isteklilik düzeyine bağlı görülmektedir. Öğretmenlerin istekliliği ise örgüt ve çalışanlar arasındaki uyumdan etkilenmektedir. Örgüt içi uyum hem örgüt üyeleri hem de örgüt için önemli bir süreç olarak düşünülmektedir. Uyum sürecinde öğretmenlerin okullarına yönelik aidiyet duygusunun gelişimi iş tutumları, davranışları ve özdeşleşmeleri üzerinde etkiler bırakabilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okulun amaçlarına hizmet etmeye yönelik etkili davranışlar geliştirmesi ve okul ile özdeşleşmeleri özellikle yöneticiler ile olan ilişkilerinin kalitesine bağlı olabileceği düşünülebilir.

Liderlerin gösterdiği destek sonucunda çalışanların bireysel fayda sağlaması lider ve üyeler arasındaki bağlılığı artırabileceği düşünülebilir. Bu algı sonucunda gelişen sadakat, duygusal bağlar ve karşılıklı destek yüksek kaliteli lider-üye etkileşimini güçlendirmektedir (Erdoğan, Liden ve Kraimer, 2006; Wayne, Shore, Bommer ve Tetrick, 2002). Bu durum, üyelerin örgüte olan normatif bağlılığını güçlendirerek (Lee, 2005; Price, 1997) örgüte duygusal bağlanmayı sağlayacaktır. Bu bağlamda okullarda yöneticiler ile öğretmenler arasındaki kaliteli etkileşimin yöneticiye ve okula olan yaklaşımı olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Sosyal sermayeyi geliştirme ile ilişkili olan mentörlük kavramı da bir yönü ile yönetici-öğretmen etkileşimi içerisinde yer alabilir. Gelişmiş bilgi ve tecrübeye sahip bir yönetici ile mesleğinin başında olan bir öğretmenin hem kişisel hem de mesleki gelişimi için rehberlik ve destek alması okula uyum sürecini ve öğretmenin okulu ile özdeşleşmesini kolaylaştıracaktır. Ayrıca, rehberlik alan öğretmenler rehberlik almayanlara göre daha az stres ve işle ilgili tükenmişliğe sahiptirler (Thomas, 2005). Aslında örgütsel özdeşleşme sosyal değişim sürecinde önemli bir rol oynayabilir (Shen, Jackson, Ding, Yuan, Zhao, Dou ve Zhang, 2014). Bu doğrultuda temellerini sosyal değişim teorisinden alan lider-üye etkileşimi ile özdeşleşme arasında bir ilişki kurulabileceği düşünülebilir. Wang, Law, Hackett, Wang ve Chen'e (2005) göre, özellikle liderin rol model olarak alınması, çalışanların liderleriyle özdeşleşmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca yöneticilerin işbirlikçi bir tutum içerisinde çalışanlara yaklaşması aynı zamanda çalışanların örgütleriyle özdeşleşmesini de kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Dukerich, Golden ve Shortell, 2002). Uhl-Bien, Graen ve Scandura'ya (2000) göre, lider-üye etkileşimi örgütsel performans düzeyini belirleyecek sosyal sermayeyi oluşturabilir. Sparrowe ve Liden (2005) ise, örgütteki üyelerin sosyal ağlarının lider-üye etkileşiminin gelişimini etkileyebileceğini düşünmektedir.

Alan yazın incelendiğinde okulların sosyal sermaye düzeyinin öğretmenlerin özdeşleşmesi ile olan ilişkisi üzerine çalışmalarla karşılaşılmamıştır. Bundan dolayı okullarda sosyal sermaye ve öğretmen özdeşleşmesi arasındaki ilişkinin belirlenmesinde bir boşluk olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın ana problemi kamu okullarında sosyal sermaye düzeyi ve öğretmen özdeşleşmesi ilişkisidir. Bu çalışmada sosyal sermaye düzeyi ile öğretmen özdeşleşmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Ek olarak kavramlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde lider-üye etkileşiminin de aracı etkisinin olduğu varsayılmış ve analizler yapılmıştır. Bu kapsamda eğitimsel kalitenin yükseltilmesinde önemli olduğu düşünülen öğretmenlerin, okullarıyla özdeşleşmesinde sosyal sermaye ve yönetici-öğretmen etkisinin belirlenmesi alan yazına katkı sunabilir.

1.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölüm altında çalışmada incelenecek olan sosyal sermaye, lider-üye etkileşimi ve örgütsel özdeşleşme kavramlarıyla ilgili bilgiler verilmektedir.

1.1.1. Sosyal Sermaye

Çağımızda sosyal sermayenin ekonomik büyüme ve gelişmedeki rolü araştırmacılar arasında ilgi uyandırmaktadır. Putnam'a (1995) göre, sosyal sermaye; bireyler ya da topluluklar arası bağlantılar ve toplum için çeşitli dışsallıklar meydana getiren normlar ve değerler olarak ifade edilebilir. Sosyal sermaye üzerine ilk akademik çalışmalarda sosyal etkileşimlerin bir sermaye türü olup olmadığı konusunda soru işaretleri bulunmaktaydı. Ancak günümüzde fiziksel ve insan sermayesi gibi geleceğe yönelik çeşitli faydalar yarattığı kabul edilmektedir. Değinen faydalar; birey ve örgüt arasında bilgi paylaşımını, karşılıklı yardımı ve güveni içermektedir. Glaeser (2001) ise sosyal sermayeyi, topluluğun refah düzeyini artıran, kaynaklarını toplumun kendisinden alan sosyal kaynaklar bütünü olarak tanımlamaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde sosyal sermaye kavramı üzerine ilk çalışmaların yirminci yüzyılın başlarında Hanifan tarafından gerçekleştirildiği ancak 1980'li yıllardan itibaren sistematik bir şekilde ele alındığı belirtilebilir (Castiglione, van Deth ve Wolleb, 2008, akt. Marianne, Kalbacker, Stedman ve Russ, 2013). Woolcock'a (2010) göre sosyal sermaye çok taraflı ve tartışmalı bir kavram olarak görülmektedir. Bourdieu (1985) ise kavramı, bireyin sosyal ağlara üyeliği ile geleceğine yatırım yaparak fayda sağlama yeteneği olarak açıklamıştır. Bu tanıma göre bireyin çeşitli toplumsal yapılara katılarak avantaj sağlayabileceği düşünülebilir (akt. Marianne vd., 2013). Coleman (1988) ise sosyal sermayeye yalnızca bireysel bir nitelik olarak değil, topluluk düzeyindeki sonuçlar yönünden de yaklaşmaktadır. Araştırmaları sonucunda, sosyal paylaşım ağlarının sadece bireysel avantaj sağlamakla kalmayıp topluluklardaki sosyal davranışları geliştiren normları güçlendirdiğini de tespit etmiştir. Fukuyama (2010) da, sosyal sermayenin güven, sosyal ağlar ve sivil toplum ile ilişkili olduğunu belirtip birbirlerinin toplumdaki etkililiğini yükselttiklerini aktarmıştır.

Günümüzde, Marx'ın sermaye kavramı üzerine geliştirdiği klasik kuramın ötesinde yeni sermaye teorileri olarak insan sermayesi, kültürel sermaye ve sosyal sermaye dikkati çekmektedir. İnsan sermayesi, bireylerin teknik beceri ve bilgi kazanmasına; kültürel sermaye, baskın değerlerin özümsemesine; sosyal sermaye ise bireyler arası kurulan sosyal ilişkiler sonucunda karşılıklı kabullenme ve birlikteliğe vurgu yapmaktadır. Marx'ın klasik kuramında ise malların üretim ve dağılımına olan yatırım göz önünde bulundurulmaktadır ve işçi sınıfını göz ardı ederken üretim araçlarına sahip olanlar sermaye sınıfını oluşturmaktadır (Lin, 1999). Bourdieu ise sermaye sınıfını tanımlarken klasik kuramın tek başına yetersiz olduğunu ve sosyal, kültürel ve insan sermayesinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bourdieu'ya göre değinen sermaye türleri arasında sıkı bir işbirliği bulunmaktadır (Yarç, 2011).

Alan yazında sosyal sermaye genellikle dışsal (Fukuyama, 1995; Putnam, 1995), içsel (Knack ve Keefer, 1997) ve hem içsel hem de dışsal bir faktör (Radnitz, Wheatley ve Zuercher, 2009) olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte, sosyal sermaye tanımlarının genelinde, sosyal etkileşim ve sonucunda ortaya çıkan norm, değer ve güven gibi unsurların üyeleri için olanaklar sağlayabileceği vurgulanmaktadır (Bal Taştan, 2015; Crossley, 2008; Ekinci ve Karakuş, 2011). Crossley'in (2008) çalışmasına göre, sosyal sermayenin çalışmayı eğlenceli hale getirmesi, grup kimliği sağlaması, bireylerin danışmanlık hizmeti alabileceği bir sosyal alan yaratması gibi olumlu tarafları bulunmaktadır. Ayrıca, sosyal sermaye verimliliğin artışını doğrudan etkilerken insan sermayesi ve kaynaklara ulaşım konusunda dolaylı bir etki göstermektedir. Destekler nitelikte Coleman (1988) ve Gregory'e (2003) göre de, alan yazında insan sermayesinin gelişiminde sosyal sermayenin önemi kabul gören bir gerçektir. Ek olarak, Nahapiet ve Ghoshal (1998), sosyal sermayeyi; işbirliğini kolaylaştıran, verimliliği artıran, örgüt içerisinde bilgi aktarımı teşvik eden ve sonucunda da örgütsel öğrenme potansiyelini ve örgüt performansını geliştiren bir kaynak olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal sermaye hem bireyler hem de birey-örgüt arasında nesnel bağları olduğu kadar güven, işbirliği, etkileşim ya da diğer olumlu öznel ilişkileri de yansıtmaktadır (Bal Taştan, 2015; Paxton, 1999; Timberlake, 2005). Sosyal sermaye, bir topluluktaki bireyler arasındaki bağlantının bir ölçüsü olarak belirtilebilir. Sosyal sermaye kavramını geliştiren Coleman (1998), kavramın bireysel gelişimin sağlanmasında fiziksel ve insan sermayesi ile eşit düzeyde önemli bir unsur olduğunu savunmaktadır. Bir toplulukta sosyal sermaye, bireyler arasında sosyal örgütler aracılığıyla bağlantı kurularak oluşturulur. Bryant ve Norris'e (2002) göre, bireyler kendi kişisel hedeflerine dayalı olarak sosyal örgütler ile olan bağlarını geliştirirler. Ancak tüm sosyal örgütler genel amaçlarına hizmet edecek bireylerle çalışma eğilimindedir.

1.1.2.Lider-Üye Etkileşimi

Son yıllarda lider-üye etkileşimi örgüt bilimlerinde büyük ilgi gören kavramlardan birisidir (Nahrgang, Morgeson ve Ilies, 2009). Lider-üye etkileşimi, lider ile çalışanlar arasındaki duygusal desteğin düzeyine ve değerli kaynakların değişimine dayanmaktadır (Liden, Sparrowe ve Wayne, 1997). Lider-üye etkileşimi teorisine göre, bir yönetici ile çalışanlar arasındaki iş ilişkilerinin yaşanan sosyal değişimin kalitesine göre farklı olduğunu savunulmaktadır (Graen ve Scandura, 1987; Masterson, Lewis, Goldman ve Taylor, 2000). Bu ilişkiler sürecinde, liderler; bazı çalışanlar ile güven, açık iletişim, bilgi paylaşımına dayanan yüksek kaliteli sosyal değişimler oluşturabilirken; kimileri ile de sadece iş sözleşmesine dayalı düşük kalitede değişimler yaşayarak formal yaklaşımın dışına fazla çıkmamaktadır (Erdoğan vd. 2006).

Blau (1964) ve Cropanzano ve Mitchell'e (2005) göre, lider-üye etkileşimi temellerini sosyal değişim teorisinden almaktadır. Sosyal değişim teorisine göre çalışanlar, yöneticileri ile kurdukları etkileşimin niteliği ve aralarındaki deneyime dayalı olarak yüksek kaliteli ilişkiler geliştirme eğilimindedir. Diğer bir deyişle, çalışanların liderleriyle olan etkileşim sıklığı, ilişkilerini de daha güçlü kılacaktır. Bu durum ise liderliği, sosyal değişimin önemli bir parçası haline getirecektir (Wayne vd., 2002). Yüksek kaliteli lider-üye etkileşimi içerisinde olan bireyler yüksek özyeterliliğe (Schyns, Paul, Mohr ve Blank, 2005) ve karar alma süreçlerinde daha fazla katılıma (Yukl ve Fu, 1999) sahiptir. Ayrıca, liderleriyle danışmanlık ve koçluk alabilecekleri destekleyici bir iletişim ağı içerisinde yer alırlar (Scandura ve Schriesheim, 1994).

Yüksek kaliteli lider-üye etkileşiminin olduğu örgütlerde, çalışanlar liderleri için gayret gösterme eğilimi sergilemektedir. Böyle örgütlerde üyelerin bağlılık, saygınlık ve duygusal destek gibi sosyo-duygusal gereksinimleri karşılanmaktadır (Arneli, Eisenberger, Fasolo ve Lynch, 1998). Bu durum aynı zamanda yüksek iş performansı için bireysel motivasyonu artırmaktadır (Bauer, Erdoğan, Liden ve Wayne, 2006; Chen ve Kanfer, 2006). Birçok çalışma, lider-üye etkileşimi gücünün yüksek performans ve yaratıcılık, iş doyumunu, daha az çatışma, yöneticilerden memnuniyet ve örgüte bağlılık gibi örgütsel çıktılarının tahmin edilebilirliğini kolaylaştırdığını göstermektedir (Gerstner ve Day, 1997; Graen, Novak ve Sommerkamp, 1982; Liden vd., 1997).

Alan yazın incelendiğinde lider-üye etkileşimi ile örgütsel destek (Öztürk ve Eryeşil, 2016; Wayne vd., 2002), dönüşümsel liderlik (Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı, 2012; Wang vd., 2005), performans (Bauer vd., 2006; Gregory, 2003; Nahrgang vd., 2009; Wang vd., 2005), örgütsel vatandaşlık (Çetin vd., 2012; Wang vd., 2005), sosyal sermaye (Uhl-Bien vd., 2000), sosyal ağlar (Sparrow ve Liden, 2005), işten ayrılma niyeti (Öztürk ve Eryeşil, 2016), entelektüel sermaye (Nahapiet ve Ghoshal, 1998), örgütsel bağlılık (Göksel ve Aydınhan, 2012; Lee, 2005), iş doyumunu (Graen vd., 1982), örgütsel kültür (Erdoğan vd., 2006), çatışma yönetim stili (Karcioğlu ve Kahya, 2011), örgütsel sinizm (Kanbur ve Kanbur, 2015) ve insan sermayesi (Coleman, 1988) gibi geniş bir bakış açısıyla çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir.

1.1.3. Örgütsel Özdeşleşme

Örgütsel özdeşleşme belirli bir grup ya da örgüte ait olma ya da aidiyet duygusu gösterme anlamına gelmekte (Smidts, Pruyn ve van Riel, 2001; van Knippenberg, van Knippenberg, De Cremer ve Hogg, 2004) ve sosyal kimlik teorisinden temellenmektedir (Tajfel, 1981). Van Knippenberg vd. (2004) göre, örgütüyle yüksek düzeyde özdeşleşen bireyler örgüte daha fazla katkıda bulunup daha çok çalışır ve örgütün amaçlarına ulaşması için daha fazla motive olurlar. Sonuç olarak artan çaba ve motivasyon, bireysel performansı da artırmaktadır (Pratt, Rockmann ve Kaufmann, 2006). Bundan dolayı Leary ve Baumeister'e (2000) göre, örgütsel özdeşleşme lider-üye etkileşiminde örgüt yaşamının önemli bir bileşenidir. Van Dick (2001), bireylerin bir grup ile özdeşleştiklerinde grubun kaderini paylaşmış, başarı ve başarısızlıklarını yaşıyor gibi algıladıklarını belirtmektedir.

Benlik ve örgüt arasında algılanan birlik olarak nitelendirilen özdeşleşmede (Ashforth, Harrison ve Corley, 2008) birey-örgüt ilişkisine bireyin kendilik kavramı açısından yaklaşılmaktadır (Pratt, 1998). Mael ve Ashforth'a (1992) göre, yarışmacı bir iklime sahip olan örgütlerde çalışanların özdeşleşme düzeyi daha düşük olmaktadır. Destekler nitelikte araştırmacılar, bireylerin rekabet ortamında olmayarak güven gereksinimleri karşılandığında, sosyal grupları ile daha fazla özdeşleştiklerini tespit etmiştir (Tyler ve Blader, 2000; van Knippenberg vd., 2004). Ayrıca, liderleri ile özdeşleşmiş çalışanlar liderlerinin değer ve inançlarını içselleştirir ve tutarlı davranışlar geliştirirler (Deci ve Ryan, 2000; Tang ve Liu, 2012). Bu gibi çalışanlar, liderlerinin ihtiyaçlarına ve beklentilerine karşı daha duyarlı olduklarından liderin takdirini kazanırlar (Sluss ve Ashforth, 2007). Bu durum lider ile daha kaliteli bir sosyal ilişkinin kurulmasını sağlar.

Örgütsel özdeşleşme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; sosyal psikoloji (Van Dick, 2001), iş ilişkileri (Sluss ve Ashforth, 2007), örgütsel sinizm (Sezgin Nartgün ve Kalay, 2014), örgütsel destek (Sezgin Nartgün ve Kalay, 2014; Shen vd., 2014), örgütsel bağlılık (Gautam, Van Dick ve Wagner, 2004), örgütsel iletişim (Yıldız, 2013), örgütsel sosyalleşme (Balci, Baltacı, Fidan, Cerci ve Acar, 2012), işten ayrılma niyeti (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016) ve örgütsel imaj (Dukerich vd., 2002) gibi kavramlarla olan ilişkisinin belirlenmesine yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür. Alanyazında sosyal sermaye, lider-üye etkileşimi ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkileri irdeleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak lider-üye etkileşimi ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışan araştırmalarla karşılaşmıştır (Loi, Chan ve Lam, 2014; Walumbwa, Cropanzano ve Hartnell, 2009; Walumbwa, Mayer, Wang, Wang, Workman ve Christensen, 2011). Bu araştırma bulgularında, lider-üye etkileşiminin örgütsel özdeşleşme ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler içerisinde olduğu saptanmıştır.

1.1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okullarda algılanan sosyal sermayenin öğretmenlerin özdeşleşmeleri ile olan ilişkisinin ve bu ilişkide lider-üye etkileşiminin aracılık rolünün olup olmadığı incelenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı öğretmen algılarına göre sosyal sermaye, özdeşleşme ve lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkileri tespit ederek okulların daha etkili örgütler olmaları doğrultusunda değişkenlerin etkileşiminin önemi ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Okullarda sosyal sermaye, özdeşleşme ve lider-üye etkileşimine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre sosyal sermaye, özdeşleşme ve lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Sosyal sermaye ve özdeşleşme ilişkisinde lider-üye etkileşimi aracı bir etki göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Okullarda sosyal sermaye, öğretmen özdeşleşmesi ve lider-üye etkileşimi arasındaki ilişkileri inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Veriler nicel araştırma yöntemleri ile çözümlenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde 233 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklem belirlemesi yapılmamış, kavramlar arası ilişkilere odaklanıldığından araştırma çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	156	67
	Erkek	77	33
Yaş	30 ve altı	97	41.6
	31-40 arası	96	41.2
	41 ve üzeri	40	17.2
Eğitim düzeyi	Lisans	201	86.3
	Lisansüstü	32	13.7
Medeni durum	Evli	171	73.4
	Bekâr	62	26.6

268

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 156’sı kadın (% 67) 77’si ise erkektir (% 33). Öğretmenlerin 97’si 30 ve altı (% 41.6), 96’sı 31-40 (% 41.2) ve 40’ı ise 41 ve üzeri (% 17.2) yaş grubundadır. Ayrıca öğretmenlerin 201’i lisans (% 86.3) ve 32’si de lisansüstü eğitim (% 13.7) mezunudur. Medeni duruma göre öğretmenlerin 171’i evli (% 73.4) ve 62’sinin de bekâr (% 26.6) oldukları belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan Sosyal Sermaye Ölçeği, Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ve Lider-üye Etkileşimi Ölçeği ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Sosyal Sermaye Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının belirlenmesinde Şahin’in (2011) geliştirmiş olduğu likert türünde hazırlanmış olan 44 maddelik “Sosyal Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beş faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçeğin genel Cronbach alfa katsayı değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise ölçeğin güvenilirlik değeri .97 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddeleri arasında “Okulumuzdaki uygulamaların adaletinden işgörenler memnun durumdadır” ve “Okulumuzda yaygın bir ekip çalışması mevcuttur” gibi maddeler yer almaktadır.

2.2.2. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyini ölçmek için Mael ve Ashforth (1992) tarafından hazırlanan “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli likert türünde hazırlanan ölçek altı maddeden oluşmaktadır ve tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Orijinal ölçeğin Cronbach güvenilirlik katsayısı .87 olarak belirtilmiştir. Ayrıca araştırmalarında bu ölçeği kullanan Tak ve Aydemir (2004) soruların faktör yüklerinin 0,63-0,84 ve toplam varyansın % 63’ünün,

Polat (2009) ise faktör yüklerinin 0,70-0,82 arasında olduğunu ve toplam varyansın % 56'sını açıkladığını saptamıştır. Mevcut araştırma verileriyle tekrarlanan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ek olarak toplam varyansın % 61.72'sini açıkladığı saptanmıştır. Ölçek maddeleri arasında "Çalıştığım işyeri hakkında konuşurken genellikle "biz" ifadesini kullanırım" ve "Çalıştığım işyerinin başarısını kendi başarımla karşılaştırırım" gibi maddeler bulunmaktadır.

2.2.3. Lider-üye Etkileşimi Ölçeği

Okul müdürü ile öğretmenler arasındaki etkileşim düzeyini belirlemek için Baş, Keskin ve Mert'in (2010) uyarlamasını yaptığı on iki maddelik "Lider-üye Etkileşimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek dört boyuttan oluşmakta olup beşli likert türünde düzenlenmiştir. Orijinal ölçeğin güvenilirlik katsayısı .89 ve açıkladığı toplam varyans ise % 78.3 olarak ifade edilmiştir. İlgili analizler mevcut araştırma verileriyle tekrarlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı .95 ve açıklanan toplam varyans % 68.7 olarak hesaplanmıştır. Ölçek içerisinde "Yöneticimle birlikte çalışılmaktan keyif alıyorum" ve "Yöneticimin işi hakkındaki bilgi düzeyi beni etkiliyor" gibi maddeler yer almaktadır.

2.2.4. İşlemler ve Veri Analizi

Araştırma verileri, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere dağıtılan ölçekler ve e-posta ve sosyal paylaşım sitelerinde paylaşılan elektronik formlar aracılığıyla elde edilmiştir. Okullarda araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlere dağıtılan 200 ölçekten 160'ı veri analizi kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirilemeyen 40 ölçek ise eksik ya da birden fazla seçenek işaretlenmesi ya da geri gelmeme gibi durumlardan dolayı veri kümesinden çıkartılmıştır. 73 ölçek ise bir çevrimiçi form oluşturma uygulaması ile elde edildiğinden herhangi bir veri kaybı ile karşılaşmamıştır. Böylece veri analizi 233 ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak veri kümesinin çok değişkenli analizleri gerçekleştirebilmek için gerekli varsayımlara sahip olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda normallik, doğrusallık ve homojenlik analizleri yapılmıştır. Her değişken için tekrarlanan saçılma diyagramı incelemeleri sonucunda normalliğin ve doğrusallığın göstergesi olan elips biçiminde dağılım tespit edilmiştir. Homojenliğin belirlenmesinde ise Box M Testi kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2016). Analiz sonucunda veri kümesinin varyans-kovaryans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Analiz öncesi işlemlerin tamamlanmasının ardından aritmetik ortalama, yüzde, standart sapma gibi betimsel istatistikler ve korelasyon analizi ve yol analizi gerçekleştirilmiştir. Değerlenen analizlerde SPSS22 ve LISREL 8.8 programlarından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenlere yönelik öğretmenlerin algıları ve değişkenler arası ilişkilerin nasıl olduğu tespit etmek için aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	1	2	3
1 Sosyal Sermaye	3.33	.66	1		
2 Lider-üye Etkileşimi	3.25	.90	.66**	1	
3 Özdeşleşme	3.58	.77	.52**	.43**	1

* $p < .001$

Tablo 2’den de görülebileceği gibi öğretmenlerin sosyal sermaye algıları görece “orta” düzeydedir ($\bar{X}=3.33$). Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algıları da görece “orta” düzeydedir ($\bar{X}=3.25$). Öğretmenlerin örgütleriyle özdeşleşmelerine yönelik görüşleri ise görece “yüksek” düzeyde ($\bar{X}=3.58$) belirlenmiştir. Bu bulgular irdelendiğinde öğretmenlerin değişkenlere ilişkin görüşlerinin görece olumlu olduğu belirtilebilir. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde sosyal sermaye ve lider-üye etkileşimi arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ($r=.66$, $p < .001$); sosyal sermaye ve özdeşleşme arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ($r=.52$, $p < .001$) ve lider-üye etkileşimi ve özdeşleşme arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ($r=.43$, $p < .001$) anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bulgular bir bütün halinde değerlendirildiğinde değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilebilir.

3.2. Sosyal Sermaye ve Özdeşleşme İlişkisinde Lider-üye Etkileşiminin Aracı Etkisi

Araştırmada lider-üye etkileşiminin aracılık rolünün irdelenmesinde Holmbeck’in (1997) ileri sürdüğü model referans alınmıştır. Değinilen modelde, aracı değişkenin analize dâhil edilmesi ile bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki anlamlı ilişkinin düzeyi azalıyor, değişkenler arasında aracı bir etkinin bulunduğu düşünülmektedir. Holmbeck’e (1997) göre, değişkenler arası ilişki anlamlı; ancak değişkenler arası etki değeri azalıyor, bu durum “kısmi aracılık” olarak belirtilmektedir.

İlk olarak sosyal sermaye, özdeşleşme ve lider-üye etkileşimi değişkenlerine yönelik ölçme modellerinin ayrı ayrı test edilmesi gerekmektedir. Ölçüm modellerine ilişkin uyum değerleri Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3

Ölçüm modellerine ilişkin uyum değerleri

Değişkenler	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	RMR	GFI	CFI	IFI	NFI
Sosyal Sermaye	3035.25	856	3.54	.08	.06	.83	.97	.97	.95
Lider-üye Etkileşimi	181.30	54	3.35	.08	.03	.88	.98	.98	.97
Özdeşleşme	22.51	8	2.81	.07	.03	.97	.99	.99	.98

Tablo 3’de yer alan değişkenlere ilişkin ölçüm değerleri bir bütünlük içerisinde incelendiğinde ki-kare değeri, serbestlik derecesi, RMSEA, RMR, GFI, CFI, IFI ve NFI değerleri belirtilen referans değerleri içerisinde olduğundan ölçüklerin ayrı ayrı uyum iyiliğinin yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

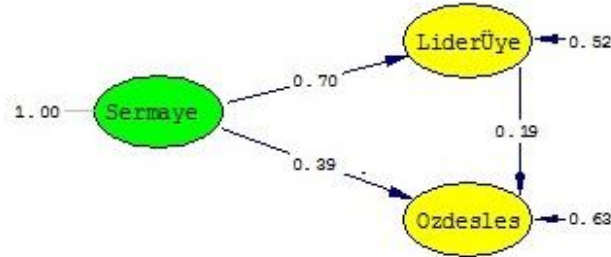
Mevcut çalışmada bağımsız değişken olarak sosyal sermaye ve bağımlı değişken olarak belirlenen özdeşleşme arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin aracı etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle değişkenler arası ilişkilerin doğrudan ve dolaylı yollar açısından

irdelenerek temel sayıtların gerçekleşip gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4
Değişkenler Arası Yapısal Yollar

Yapısal Yollar	Değişkenler	β	T
<i>Doğrudan Etkiler</i>			
Sosyal Sermaye → Lider-üye Etkileşimi	Lider-üye Etkileşimi	.69	10.55*
Sosyal Sermaye → Özdeşleşme	Özdeşleşme	.55	7.03*
Lider-üye Etkileşimi → Özdeşleşme	Özdeşleşme	.48	6.27*
<i>Dolaylı Etkiler</i>			
Sosyal Sermaye → Özdeşleşme	Özdeşleşme	.39	4.32*

Tablo 4'ten de izlenebileceği gibi sosyal sermaye lider-üye etkileşiminin anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .69, p < .05$). Sosyal sermaye aynı zamanda da özdeşleşmenin anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .55, p < .05$). Ek olarak analize göre lider-üye etkileşiminin özdeşleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlenmiştir ($\beta = .48, p < .05$). Bu bulgular aracılık etkisinin belirlenmesine yönelik ön koşulların sağlandığını göstermektedir. Bu doğrultuda değişkenler arası ilişkiler yol analizi ile çözümlenmiştir. Analizde S21 maddesin t-testi değeri anlamsız sonuç verdiği için veri kümesinden çıkartılmıştır. Ayrıca sosyal sermaye ölçeği maddelerinden S8-S9, S18-S19, S37-S38 ve S38-S39; lider-üye etkileşimi ölçeği maddelerinden L11-L12 ve örgütsel özdeşleşme ölçeği maddelerinden Ö1-Ö2 arasında yeniden düzenleme önerileri dikkate alınarak ilişki oluşturulmuştur. Yol analizi sonuçları Şekil 1'de sunulmaktadır.



Chi-Square=4736.46, df=1758, P-value=0.00000, RMSEA=0.085

Şekil 1. Araştırma Modeline İlişkin Yol Diagramı

Şekil 1'den görüleceği üzere, aracı değişken olarak lider-üye etkileşiminin modele dâhil edilmesinin ardından sosyal sermaye ve özdeşleşme arasındaki ilişki tekrar anlamlı olarak tespit edilmiştir ($\beta = .39, p < .05$). Ancak ilk analizde sosyal sermaye ve özdeşleşme arasında .55 olarak hesaplanan doğrudan etki, lider-üye etkileşiminin yol analizine dahil edilmesiyle .39'a düşmüştür. Holmbeck'in (1997) modeline göre lider-üye etkileşiminin sosyal sermaye ve özdeşleşme ilişkisinde "kısmi aracılık" rolüne sahip olduğu belirtilebilir. İlgili modelin uyum iyiliği değerleri ise [χ^2 (4736.46, $N = 233$); $Sd = 1758$; $\chi^2/Sd = 2.69, p < .001$; $RMSEA = .08$; $RMR = .07$; $AGFI = .82$; $GFI = .85$; $CFI = .97$; $IFI = .97$; $NFI = .95$] olarak hesaplanmıştır. Uyum iyiliği değerleri irdelendiğinde, χ^2/Sd değerinin $2.69 \leq 3.0$ olması mükemmel uyuma; $RMSEA .08$ ve $RMR .07$ değerini alması iyi uyuma; CFI, IFI ve NFI değerleri ise mükemmel uyuma işaret etmektedir. Son olarak, $AGFI$ ve GFI değerleri iyi uyuma yakın olarak değerlendirilebilir.

Modelle yönelik uyum iyiliği değerleri bir bütünlük içerisinde ele alındığında mükemmel uyuma sahip ve yeterli olduğu belirtilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2016).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada çalışma grubuna giren ve kamu okullarında görev yapan 233 öğretmenin sosyal sermaye, lider-üye etkileşimi ve özdeşleşme algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öncelikli olarak öğretmenlerin okullarındaki sosyal sermaye, lider-üye etkileşimi ve özdeşleşme algıları belirlenmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin okullarındaki sosyal sermaye düzeyi algıları görece orta düzeydedir. Ekinci ve Karakuş (2011) ve Namalır'ın (2015) çalışmaları araştırma bulgularıyla uyumlu gözükmemektedir. Değinilen araştırmalarda da öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının görece orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Şahin'in (2011) araştırmasında ise öğretmenlerin algısı görece yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Değişken üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin genel izleniminin olumlu yönde olduğu düşünülebilir. Bu durumun bir nedeni olarak, öğretmenliğin, gerek öğrenciler ve veliler gerekse öğretmenler ve yöneticiler ile yoğun etkileşim içerisinde olunan bir meslek olması olabilir. Olumlu algı, öğretmenlerin okul içerisinde meslektaş dayanışması, mentörlük ve okul yöneticilerinden görmüş olduğu etkili rehberlik faaliyetlerinden kaynaklanıyor olabilir. Özellikle öğretmenin kendi düşüncelerini ifade edebilme imkânına sahip olması ve açık iletişim kanallarının bulunması, okula güven duygusunu geliştirirken örgütsel bağlılığını yükseltebileceği ve sosyal sermayeyi besleyebileceği biçimde de yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algılarının hangi düzeyde olduğu da irdelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin lider-üye etkileşim algılarının görece orta düzeyde olduğuna dikkati çekmektedir. Alan yazına göre bazı araştırmalarda da öğretmenlerin orta ve yüksek düzeyde lider-üye etkileşimi içerisinde oldukları görülmüştür (Baş vd., 2010; Bulut, 2012; Öztürk, 2015; Ülker, 2015; Turgut, Tokmak ve Ateş, 2015). Lider-üye etkileşiminin görece orta ve yüksek düzeyde olmasının altında yatan sebeplerden birisi olarak okul müdürlerinin profesyonel yeterliliklerinin ve sağladıkları desteğin, öğretmenlerin yöneticilerinden etkilenmeleri ve bağlılık düzeylerinin yükselmesi olabilir. Zaten yüksek kalitede lider-üye etkileşiminin olduğu örgütlerde çalışanların yüksek iş doyumunu, yöneticilerden memnun olma, bağlılık hissetme ve duygusal destek görme gibi olumlu unsurlara sahip oldukları belirtilmektedir (Arneli vd., 1998; Graen vd., 1982; Liden vd., 1997).

Araştırmada incelenen bir diğer değişken de örgütsel özdeşleşmedir. Öğretmenlerin okulları ile özdeşleşme düzeyleri görece yüksek olarak saptanmıştır. Argon ve Ekinci (2016); Christ, Van Dick, Wagner ve Stellmacher, 2003; Sezgin Nartgün ve Kalay (2014), Sezgin Nartgün ve Demirer'in (2016) araştırma bulguları da mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak, Kurtulmuş ve Karabıyık (2016) ve Yıldız'ın (2013) araştırmalarında özdeşleşme görece orta düzeyde tespit edilmiştir. Alan yazındaki araştırmalar genel itibarıyla öğretmenlerin okulları ile olan özdeşleşmelerinin olumlu olarak algıladıklarını işaret etmektedir. Bu durum öğretmenlerin okullarının hem başarı hem de başarısızlık durumlarında yanında olduğu, bütünleştiği ve sahip çıktıkları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca okul kimliğinin benimsendiği ve çalışanlar ile uyum içerisinde okulun amaçları doğrultusunda çaba gösterildiği yönünde çıkarımlarda da bulunulabilir.

Araştırmada sosyal sermaye, lider-üye etkileşimi ve özdeşleşme değişkenleri arasındaki ilişki de irdelenmiştir. Bulgulara göre, değişkenler arasında pozitif yönde, orta ve yüksek düzeyde, anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sosyal sermaye ile lider-üye etkileşimi arasında

anlamli bir iliŒi söz konusudur. Okullarda sosyal sermayenin oluŒumunda önemli bir rol oynayan okul yöneticilerinin öğretmenlere saygı, adalet ve hoşgörü göstermesi, okul içi birlikteliğin desteklenmesini sağlayabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlerin görüşlerine önem vererek kararlara katılımlarını sağlaması, öğretmenlerin iş performansını ve iş doyumunu pozitif yönde etkilemektedir (Demirtaş ve Alanoglu, 2015). Bu durum öğretmenlerin yöneticileriyle olan etkileşim kalitesinde olumlu bir etki meydana getiriyor olabilir. Araştırmanın bir diğ er bulgusu ise, sosyal sermaye ile özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişkinin görülmesidir. Özellikle çalışanlar arasındaki sinerji ve işbirliği okulun sahiplenilmesini etkileyebilir. Bu durum okulun amaçlarının içselleştirilmesinin ve öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmelerini ve orada çalışmaktan gurur duymalarını sağlıyor olabilir. Ayrıca lider-üye etkileşimi ve özdeşleşme arasında da anlamlı bir ilişki görülmüştür. Bu bulgu çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Farrell ve Oczkowski, 2012; Walumbwa vd., 2009; Walumbwa vd., 2011). Okullarda liderlik becerisi göstermesi beklenen yöneticiler ile öğretmenler arasındaki etkileşimin kalitesi, öğretmenlerin aidiyet duygusunu geliştirerek okul ile özdeşleşmelerini kolaylaştırabilir. Özellikle yöneticilerin rol model olarak görülmesi saygınlıklarını artırarak öğretmenler üzerindeki yönlendirme düzeyini de yükseltebilir. Bu durum öğretmenlerin okul ve yöneticilerinden yararlanma istekliliğini pekiştirerek bağlılıklarını sağlayabilir.

Araştırmada son olarak, okullarda sosyal sermaye ile öğretmenlerin özdeşleşmesi arasında lider-üye etkileşiminin aracı bir etkisinin olup olmadığı irdelenmiştir. Bulgulara göre, değişkenler arasında lider-üye etkileşiminin aracı bir etki gösterdiği varsayımı doğrulanmıştır. Okullarda sosyal sermayenin gelişiminde okul yöneticilerinin önemi yadsınamaz. Okul yöneticileri özellikle etkili ve olumlu norm ve değerlerin gelişimini sağlayarak okul kültürünün oluşumunda kritik bir rol oynamaktadır (Lawrence, 2000; Yean ve Lim, 2001). Ayrıca okuldaki kolektif etkileşimin yayılmasında itici bir güç olabileceği düşünülebilir. Bu doğrultuda okul yöneticileri, öğretmenler arasında güvenli bir okul iklimi algısının yaratılması (Şentürk ve Sağnak, 2012) ve öğretmenlerin bağlılık düzeyinin yükseltilerek özdeşleşmelerinin sağlanmasında etkili olabilir. Bu bağlamda hem sosyal sermaye hem de öğretmen özdeşleşmesi üzerinde okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişki kalitesinin etkililiği söz konusu olmaktadır. Buna göre öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmelerinde sosyal sermaye algısı kısmen olarak lider-üye etkileşimi aracılığı ile sağlanmaktadır. Diğ er bir ifadeyle, algılanan sosyal sermaye ilk olarak öğretmenlerin lider-üye etkileşimi kalitesini artırmakta ve bu artıştan dolayı da öğretmenlerin okul ile özdeşleşmesi yükselmektedir. Bu araştırma ile okulun sosyal sermayesinin öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmesinde olan etkisi üzerinde yönetici-öğretmen etkileşiminin önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir. Bu etkileşimin güçlendirilmesinin ise hem okulun sosyal sermaye hem de öğretmenlerin özdeşleşmesine olumlu yönde etki edebileceği düşünülebilir.

Genel olarak bakıldığında araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

- i. Araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda sosyal sermaye “orta”, lider-üye etkileşimi “orta” ve özdeşleşme ise “yüksek” düzeydedir.
- ii. Sosyal sermaye, lider-üye etkileşimi ve özdeşleşme değişkenleri arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
- iii. Okullarda sosyal sermaye ile öğretmen özdeşleşmesinde lider-üye etkileşimi “kısmi aracılık” gösteren bir değişkendir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- i. Çalışma grubunun büyüklüğü göz önüne alındığında daha geniş gruplar üzerinde ilgili değişkenler arası ilişkiler incelenebilir. Sadece nicel değil nitel ya da karma yöntem

araştırmalarıyla daha derinlemesine bulgulara ulaşılabilir. Sosyal sermaye, lider-üye etkileşimi ve özdeşleşmenin, farklı değişkenler ile ilişkisi farklı yapısal modellerle tekrar irdelenebilir.

- ii. Değişkenlerin görece orta ve yüksek düzeyde algılanması yeterli görülmemektedir. Bu doğrultuda okullarda sosyal sermaye, lider-üye etkileşimi kalitesi ve öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerini yükseltebilecek uygulamaların varlığı gereklidir. Bu bağlamda öncelikle okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim yollarının geliştirilmesi ve okul yöneticilerinin çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimsemeleri amacıyla eğitimler düzenlenmelidir. Ardından okulun tüm çalışanlarının birliktelik duygusuna sahip olabilmesi için okul içi ve dışı sosyal faaliyetlerin desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Arneli, S., Eisenberger, R., Fasolo, P., & Lynch, P. (1998). Perceived organizational support and police performance: the moderating influence of socio-emotional needs. *Journal of Applied Psychology, 83*(2), 288-297.
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H., & Corley, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management, 34*(3), 325-374.
- Bal Taştan, S. (2015). Örgütsel güven ve sosyal adalet algısının örgütlerde sosyal sermaye yapısı ile ilişkilerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(2), 13-58.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C., ve Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 47-74.
- Baş, T., Keskin, N. ve Mert, İ. S. (2010). Lider-üye etkileşimi (LÜE) modeli ve ölçme aracının Türkçe'de geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Ege Akademik Bakış, 10*(3), 1013-1039.
- Bauer, T. N., Erdoğan, B., Liden, R. C., & Wayne, S. J. (2006). A longitudinal study of the moderating role of extraversion: Leader-member exchange, performance, and turnover during new executive development. *Journal of Applied Psychology, 91*, 298-310.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York: Academic Press.
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Social Science Information, 24*(2), 195-220.
- Bryant, C. A., & Norris, D. (2002). *Measurement of Social Capital: Canadian Experience International Conference on Social Capital Measurement*. OECD, London. E.T: 01.11.2016. <http://www.oecd.org/innovation/research/2381103.pdf>
- Bulut, M. Ş. (2012). *Lider üye etkileşiminin yöneticiye güven ve iş tatmini üzerine etkisinin araştırılması: Öğretmenler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Chen, G., & Kanfer, R. (2006). Toward a systems theory of motivated behavior in work teams. *Research in Organizational Behavior, 27*, 223-267.
- Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 329-341.

- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95-120.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management, 31*, 874-900.
- Crossley, N. (2008). (Net)working out social capital in a private health club. *The British Journal of Sociology, 59*(3), 475-500.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M. ve Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(1), 7-36.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS Ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 83-100.
- Dukerich, J. M., Golden, B. R., & Shortell, S. M. (2002). Beauty is in the eye of the beholder: The impact of organizational identification, identity, and image on the cooperative behaviors of physicians. *Administrative Science Quarterly, 47*, 507-533.
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(4), 527-553.
- Erdoğan, B., Liden, R. C., & Kraimer, M. L. (2006). Justice and leader-member exchange: The moderating role of organizational culture. *Academy of Management Journal, 49*, 395-406.
- Farrell, M. A., & Oczkowski, E. (2012). Organisational identification and leader member exchange influences on customer orientation and organisational citizenship behaviours. *Journal of Strategic Marketing, 20*(4), 365-377.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. Free Press, New York.
- Fukuyama, F. (2010). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly, 22*(1), 7-20.
- Gautam, T., Van Dick, R., & Wagner, U. (2004). Organizational identification and organizational commitment: Distinct aspects of two related concepts. *Asian Journal of Social Psychology, 7*(3), 301-315.
- Glaeser, E. L. (2001). *The Formation of Social Capital*. E.T: 01.12.2016, <http://www.oecd.org/dataoecd/5/17/1824983.pdf>.
- Göksel, A. ve Aydınlan, B. (2012). Lider-üye etkileşimi düzeyinin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17*(2), 247-271.
- Graen, G. B., Novak, M. A. & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: testing a dual attachment model. *Organisational Behaviour and Human Performance, 30*, 109-131.

- Graen, G. B., & Scandura, T. A. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. *Research in Organizational Behavior*, 9, 175-208.
- Gregory, P. K. (2003). *Social capital and school performance: a local-level test*. In: American Political Science Association Annual Meeting, Philadelphia, Pennsylvania, August 28-31. E.T: 14.11.2016. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481427.pdf>
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4), 599-610.
- Kanbur, A. ve Kanbur, E. (2015). Lider-üye etkileşiminin örgütsel sinizme etkisi: Algılanan içsellik statüsünün aracılık rolü. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(2), 193-216.
- Karcioğlu, F. ve Kahya, C. (2011). Lider-üye etkileşimi ve çatışma yönetim stili ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 337-352.
- Knack, S., & Keefer, P. (1997). Does social capital have an economy payoff? A crosscountry investigation. *Quarterly Journal of Economics*, 112, 1251-1288.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesine ve işten ayrılma niyetine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1324-1341.
- Lawrence, E. T. (2000). *The relationship between, transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles of the senior executives/ department heads and their immediate subordinates' perceived satisfaction, extra effort, effectiveness, and organizational culture typology in the hospital setting*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Nova Southeastern.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 1-62.
- Lee, J. (2005). Effects of leadership and leader-member exchange on commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(8), 655-672. <http://dx.doi.org/10.1108/01437730510633728>.
- Liden, R. C., Sparrowe, R. T., & Wayne, S. J. (1997). Leader-member exchange theory: The past potential for the future. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 15, 47-119.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Loi, R., Chan, K. W., & Lam, L. W. (2014). Leader-member exchange, organizational identification, and job satisfaction: A social identity perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87, 42-61.
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123.
- Marianne E. K., Kalbacker, L., Stedman, R. C., & Russ, A. (2013). Measuring social capital among youth: applications in environmental education. *Environmental Education Research*, 21(1), 1-23, Doi: 10.1080/13504622.2013.843647.

- Masterson, S. S., Lewis, K., Goldman, B. M., & Taylor, M. S. (2000). Integrating justice and social exchange: The differing effects of fair procedures and treatment on work relationships. *Academy of Management Journal*, 43, 738-748.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *The Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P., & Ilies, R. (2009). The development of leader-member exchanges: Exploring how personality and performance influence leader and member relationships over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 256-266.
- Namalı, M. M. (2015). *Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanılma düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Öztürk, M. ve Eryeşil, K. (2016). Lider-üye etkileşimi ve örgütsel destek algılarının çalışanların işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 19(2), 123-141.
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing Professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49, 235-262.
- Price, J. (1997). *Handbook of Organizational Measurement*, MCB University Press, Bradford.
- Polat, M. (2009). *Örgütsel özdeşleşmenin öncülleri ve ardılları üzerine bir saha çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Paxton, P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *American Journal of Sociology*, 105, 88-127.
- Pratt, M. G. (1998). *To be or not to be: Central questions in organizational identification*. In D. A. Whetten & P. C. Godfrey (Eds.), *Identity in organizations: Building theory through conversations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Radnitz, S., Wheatley, J., & Zuercher, C. (2009). The origins of social capital: evidence from a survey of Post-Soviet Central Asia. *Comparative Political Studies* 42(5), 707-732.
- Scandura, T., & Schriesheim, C. (1994). Leader-member exchange and supervisor career mentoring as complementary constructs in leadership research. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1588-1602.
- Schyns, B., Paul, T., Mohr, G., & Blank, H. (2005). Comparing antecedents and consequences of leader-member exchange in a German working context to findings in the US. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(1), 1-22.
- Sezgin Nartgün, Ş. ve Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 1361-1376.
- Shen, Y., Jackson, T., Ding, C., Yuan, D., Zhao, L., Dou, Y., & Zhang, Q. (2014). Linking perceived organizational support with employee work outcomes in a Chinese context:

- Organizational identification as a mediator. *European Management Journal*, 32, 406-412.
- Sluss, D. M., & Ashforth, B. E. (2007). Relational identity and identification: Defining ourselves through work relationships. *Academy of Management Review*, 32(1), 9-32.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: the impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43, 38-66.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 29-47.
- Sparrowe, R. T., & Liden, R. C. (2005). Two routes to influence: Integrating leader-member exchange and social network perspectives. *Administrative Science Quarterly*, 50(4), 505-535.
- Şahin, C. (2011). *Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanıma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tak, B. ve B. A. Aydemir (2004). *Örgütsel özdeşleşme üzerine iki görgül çalışma*. 12. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tang, T. L. P., & Liu, H. (2012). Love of money and unethical behavior intention: Does an authentic supervisor's personal integrity and character (ASPIRE) make a difference? *Journal of Business Ethics*, 107(3), 295-312.
- Thomas, C. (2005). *Preventing burnout: the effects of LMX and mentoring on socialization, role stress, and burnout*. Academy of Management Proceedings, pp. C1-C6.
- Timberlake, S. (2005). Social Capital and Gender in the Workplace. *Journal of Management Development*, 24(1), 34-44.
- Turgut, H., Tokmak, İ. ve Ateş, M. F. (2015). Lider-üye etkileşiminin işgören performansına etkisinde çalışanların örgütsel adalet algılarının rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 417-442.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2000). *Cooperation in Groups: Procedural Justice, Social Identity, and Behavioral Engagement*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Uhl-Bien, M., Graen, G. B., & Scandura, T. A. (2000). *Implications of leader-member exchange (LMX) for strategic human resource management systems: Relationships as social capital for competitive advantage*. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resource management*, vol. 18: 137-185. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ülker, F. (2015). *Lider üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Van Dick, R. (2001). Identification in organisational contexts: Linking theory and research from social and organisational psychology. *International Journal of Management Reviews*, 3(4), 265-283.
- Walumbwa, F. O., Cropanzano, R., & Hartnell, C. A. (2009). Organizational justice, voluntary learning behavior, and job performance: A test of the mediating effects of identification and leader-member exchange. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 1103-1126.

- Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader-member exchange, self-efficacy, and organizational identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115, 204-213.
- Wang, H., Law, K. S., Hackett, R. D., Wang, D. X., & Chen, Z. X. (2005). Leader-member exchange as a mediator of the relationship between transformational leadership and followers' performance and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 48(3), 420-432.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., Bommer, W. H., & Tetrick, L. E. (2002). The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*, 87, 590-598.
- Woolcock, M. (2010). The rise and routinization of social capital, 1998-2009. *Annual Review of Political Science*, 13, 469-487.
- Yarç, S. (2011). Pierre Bourdieu'da sosyal sermaye kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 125-135.
- Yean, J., & Lim, S. (2001). *Transformational leadership, organizational culture and organizational effectiveness in sport organizations*. E.T: 19.11.2016 <http://bmsi.ru/doc/fd429bad-eed4-4afa-9acd-93ee1b7ac19c/html>.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile örgütsel iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 251-272.
- Yukl, G., & Fu, P. (1999). Determinants of delegation and consultation by managers. *Journal of Organizational Behavior*, 20(2), 219-232.

SUMMARY

Schools are faced with higher expectations for student achievement than ever in the 21st century. The teachers are one of the important factors in the successful implementation of these expectations. According to Somech and Ron (2007), the success of the school seems to depend on the level of teachers' willingness. The willingness of the teachers is affected by the harmony between the organization and the employees. In the integration process, the development of teachers' sense of belonging to schools may have an impact on job attitudes, behaviors and identification. In this respect, it may be considered that teachers develop effective behaviors to serve the school's purposes and that their identification with the school, in particular, may depend on the quality of their relationship with the administrators.

As a result of the support shown by the leaders, it can be considered that the individual benefit of the employees may increase the loyalty between the leader and the members. So that the loyalty empowers emotional ties and mutual support to high-quality leader-member interaction (Erdoğan, Liden and Kraimer, 2006; Wayne, Shore, Bommer and Tetrick, 2002). The concept of mentoring which is related to the development of social capital can also be included in the administrator-teacher interaction. The interaction between a administrator with advanced knowledge and experience and a teacher at the beginning of his/her profession will benefit to school. Taking guidance and support for teachers' will facilitate the integration process and the identification of the teacher with the school. In fact, organizational identification can play an important role in the social change process (Shen, Jackson, Ding, Yuan, Zhao, Dou and Zhang, 2014). In this respect, it can be considered that there is a relationship between leader-member interaction and identification that takes the foundations from the theory of social change. According to Wang, Law, Hackett, Wang and Chen (2005), especially taking the leader as a role model is effective in employees' identifying to the leaders. It is also believed that administrators approach to employees in a collaborative manner and at the same time facilitate employees' identification to the organizations (Dukerich, Golden and Shortell, 2002).

280

The research which examines the relationship between school social capital, teacher identification and leader-member interaction was modeled in a relational survey model. The data were resolved by quantitative research methods. This research was carried out with the participation of 233 teachers in 2016-2017 academic year. The survey data were collected by Social Capital Scale, Organizational Identification Scale and Leader-Member Interaction Scale. Research data were obtained through scales distributed to teachers working in primary and secondary schools, and electronic forms shared in e-mail and social networking sites. At first, it examines that the data set has the necessary assumptions to perform multivariate analyzes. In this direction normality, linearity and homogeneity analyzes were done. Descriptive statistics such as arithmetic mean, percent, standard deviation, and correlation analysis and path analysis were performed after completion of pre-analysis processes. The SPSS 22 and LISREL 8.8 programs were used in the analyzes.

According to findings, teachers' social capital and leader-member interaction perceptions were relatively moderate. In addition, the level of identification of teachers with their schools is also relatively high. As a result, there is highly, positively and significant correlations between social capital and leader-member exchange. Also there is moderately, positively and significant correlations between social capital-organisational identification and leader-member exchange-organisational identification. At last, path analysis has shown that the leader-member exchange has a mediating effect in the relationship between social capital and teacher identification with schools.

In the research, teachers' perceptions of all variables can be regarded as positive. Under the positive perception of social capital, it may be that the teaching is a profession that interacts with both students and parents, as well as with teachers and administrators. Positive perceptions may be due to teachers' peer collaboration, mentoring, and effective guidance from school administrators. Positive perception of leadership-member interaction may be due to the influence of teachers on the professional competence of school administrators and the increase in their level of commitment. This situation can be interpreted as the way in which teachers integrate and retain their schools in both successes and failures. As a result, there are moderately-highly, positively and significant correlations among the variables. School administrators who play an important role in the formation of social capital

in schools, respectful and fairness behaviors to teachers can provide support for co-existence in school. This may have a positive impact on the quality of teachers' interaction with administrators. In addition, synergy and cooperation among employees can affect the ownership of the school. This may be internalizing the goals of the school and allowing teachers to identify with their schools and be proud to work there. Also, the quality of the interaction between teachers and administrators who are expected to show leadership skills on schools, can facilitate identification with the school by improving teachers' sense of belonging.

As suggestions, the relationships between the variables can be examined on larger groups. More in-depth findings can be achieved with qualitative or mixed method studies. The relation of social capital, leader-member interaction and identification to different variables can be re-examined with different structural models. Various adjustments should be made to increase the level of perception about variables. In this context, firstly trainings should be organized in order to improve the ways of communication between school administrators and teachers and to adopt the modern management approaches of school administrators. It is then suggested to support social activities both inside and outside the school so that all the employees of the school can have a sense of togetherness.

Doi: 10.14686/buefad.291775

Tanju DEVECİ, Yrd. Doç. Dr., The Petroleum Institute The College of Arts and Sciences, tdeveci@pi.ac.ae
Nader AYISH, Yrd. Doç. Dr., The Petroleum Institute The College of Arts and Sciences, nayish@pi.ac.ae

Correlation between Critical Thinking and Lifelong Learning Skills of Freshman Students

Abstract: University freshman students' critical thinking (CT) and lifelong learning (LLL) skills are often taken for granted. This can lead to tertiary education that is built on a weak foundation. In this paper, results of a small-scale study conducted to identify freshman students' CT and LLL readiness levels and the correlation between them are explored. Participants included 87 freshman students with a mean age of 19 studying at a university in Abu Dhabi. Data were collected using two instruments developed by other researchers. Results indicate that students' overall CT score are at the lower end, while their LLL score are slightly above the average. Female students' CT and LLL scores are higher than male students' score with differences at statistically significant levels. Also, there is a weak positive correlation between students' overall CT and LLL scores. However, there is a moderate positive correlation between female students' scores for CT and LLL. Recommendations are made in order to enhance students' CT and LLL skills and strengthen the relationship between them.

Key Words: critical thinking, lifelong learning, readiness, freshman, correlation

Birinci Sınıf Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki

Öz: Üniversiteye henüz başlamış öğrencilerinin eleştirel düşünme (ED) ve yaşam boyu öğrenmeye (YBÖ) ilişkin becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu varsaymak, bu öğrencilerin üniversite eğitimini zayıf temeller üzerine inşa etmelerine neden olabilir. Bu durumdan hareketle, bu araştırma birinci sınıf üniversite öğrencilerinin ED ve YBÖ'ye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek üzere yürütülmüştür ve bu iki beceri arasındaki ilişkiyi tartışmaktadır. Araştırmaya, Abu Dhabi şehrindeki bir üniversiteden 19 yaş ortalamasıyla 87 öğrenci katılmıştır. Veriler daha önce diğer araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan iki farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin ED puanlarının düşük, YBÖ puanlarının ise ortalamanın biraz üzerinde olduğunu göstermiştir. Kız öğrencilerin ED ve YBÖ puanlarının erkek öğrencilerininkine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca genel olarak ED ve YBÖ arasında zayıf pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak kız öğrencilerin puanları arasındaki ilişki orta derecede pozitif yönde olmuştur. Sonuçlar tartışılmakta, öğrencilerin ED ve YBÖ puanları arasındaki ilişkiyi güçlendirici önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme, hazır bulunuşluk, birinci sınıf, ilişki

1. INTRODUCTION

The development of critical thinking (CT) and lifelong learning (LLL) skills have been cited as essential for learners of all ages (Alcantud-Diaz, 2013; Shuman, Besterfield-Sacre & McGourty, 2005). Young children, for example, benefit from learning how to think critically by internalizing the importance of learning. This is also true for those entering university. Indeed, inherent in university studies is the necessity for self-directed learning, which is directly connected to CT and LLL. If universities want students to be reflective, independent, self-regulated learners that can interpret, analyze, evaluate, infer, and explain, developing CT and LLL skills is necessary (Larmar & Lodge, 2014; Clore & Palmer, 2009).

Although many universities recognize the importance of CT and LLL and have embedded the use of these terms across their curricula, a common understanding of what these terms mean or how they should be taught and assessed is missing. Indeed, the terms CT and LLL are often presented in syllabi as distinct concepts and skills, despite being interconnected. In addition, the aptitude for CT and LLL among newly admitted students appears to be often taken for granted. Students, for example, may be assigned tasks requiring effective use of CT and LLL skills while many assessment tools evaluate the ability of students to apply such skills. However, a disconnect between readiness and aptitude likely results in poor academic performance and reduced well-being among students. Therefore, identifying where students are in terms of their readiness for CT and LLL at the beginning of their university life could be critical to their academic and personal success at and beyond college.

The impetus for this paper stems from the researchers' desire to better understand the meaning and significance of CT and LLL for freshman students. To this end, a brief literature review of the terms CT and LLL and their interaction are provided first. Next, we report the results of a small-scale study aimed at identifying freshman students' readiness for CT and LLL in the researchers' teaching context will be reported. Then, the results of research into the correlation between the participating students' CT and LLL tendencies will be reported. This is followed by a discussion of the results, and recommendations.

2. CRITICAL THINKING

Critical thinking is considered to be an important metacognitive skill necessary for academic and professional success (Cummings, 2015; Nosratinia & Zaker, 2014). Like most concepts, however, seemingly countless definitions of critical thinking exist in the literature and across disciplines (Ahern, O'Connor, McRuairc, McNamara, & O'Donnell, 2012; Claris & Riley, 2012; Facione & Gittens, 2012; Moore, 2013). Nonetheless, these definitions share a number of basic tenants, including the notion that critical thinking involves some sort of process. For example, Scriven and Paul (2007) see critical thinking as a "process of . . . evaluating information . . . as a guide to belief and action" (p. 1), while Brookfield (2012) defines it as "the process of hunting and checking assumptions" (p. 5). Wade (1995) also sees it as "the ability and willingness to assess claims and make objective judgments on the basis of well-supported evidence" (p. 25).

The researchers of this current study have adopted Paul and Elder's (2008) detailed definition of critical thinking because it effectively captures the essence of the term as it applies to their context: "The intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action" (p. 58). This definition is also linked to engineering education (Paul, Niewoehner & Elder, 2006) in that it reflects a number of Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) program outcomes (Claris & Riley, 2012), including the ability to apply knowledge, analyze and interpret data, and synthesize and evaluate information (ABET, 2013).

While Socrates, more than 2,400 years ago, is often credited with first introducing the concept of critical thinking (Fisher, 2001; Xiaoli & Huibin, 2016), John Dewey is typically cited as the one who integrated it into modern educational practice at the start of the 20th century (Hickman, 2006). In the early 1980s, the so-called Critical Thinking movement in the United States began and quickly gained prominence after universities required CT as part of their general education courses and state education agencies included CT in their curricular frameworks and standardized testing programs (Facione, 1990). This led to the creation of the Delphi project in 1987, which set out to gather experts to come to a consensus as to the assessment and instruction of critical thinking (Facione, 1990). From 1988 to 1989, the Delphi panel met and generated a wide-range of statements on various aspects of critical thinking, culminating in the following statement: "We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based" (Facione, 1990, p. 3). This statement has come to influence the discourse on critical thinking, including the design of the California Critical Thinking Skills Test (CCTST), a widely used test upon which one of the surveys used in this current study is based.

Although many see critical thinking as an essential skill, it is also perceived as problematic because it is difficult to define and no consensus exists as to how to assess it Liu, Mao, Frankel, & Xu (2016). Brookfield (2012), for example, points out that the term is often used by educators to describe a wide-range of "hunting and checking" assumptions despite their different applications. Similarly, Huitt (1998) believes that it is necessary to define critical thinking carefully in relation to such concepts as "creative" thinking or "good" thinking. Still, others argue that critical thinking is simply good thinking, has taken on undeserved importance, and is a "watered-down version of an earlier fad called Deconstruction" (Price, 2016, p. 2).

Challenges of assessing critical thinking have also been cited. According to Liu et al. (2016), for example, while assessment of critical thinking skills is widespread, "a number of deficiencies in existing assessments (e.g. ambiguous definitions, unreliable sub-scores and noncomparable test forms) have potentially limited the usefulness of the test results" (p. 677).

The combination of divergent perspectives of critical thinking and a lack of consensus of how to assess this concept has contributed to this growing criticism.

3. LIFELONG LEARNING

The early traces of lifelong learning can be found in the arguments of philosophers such as Socrates, Plato and Aristotle, all of whom advocated the use of the mind to cultivate intellectually advanced individuals. This, they argued, should not be limited to a certain phase of life, but rather span across the life cycle (Lewis, 1981). The traces of learning as a life-wide endeavor can also be found in early Islamic teachings. According to El-Din (2001), Islam requires individuals to seek knowledge and skills from the cradle to the grave, and its comprehensive approach to learning includes the development of skills, behaviors and attitudes across the life-span. On the other hand, lifelong learning in the Chinese and East Asian contexts can be traced back to the teachings of Confucius who argued that “[L]ife is limited, while learning is limitless” (Guo-Dong, 1994, p. 272). Confucius advocated “initiative, common commitment to the cultural heritage, appreciation of spiritual awareness, lifelong learning and self-cultivation” (Basharat, Iqbal & Bibi, 2011, p, 37). His teaching encourages “human beings to learn and become what they could be” (Basharat, Iqbal & Bibi, 2011, p. 37), which supports the underpinnings of lifelong learning since the knowledge, virtues and skills required for this to happen can only be gained through experiences throughout one’s life.

In the Western context, Dewey, Lindeman and Yeaxle provided a relatively more modern and systematic approach to the notion of lifelong learning through their discussion of learning being an intrinsic part of life itself (Ayhan, 2006). Similarly in his definition of lifelong learning, Titmus (1979) underscored the significance of life being a continuous learning process, but also advocated that learning opportunities should be purposefully created and sequenced so that individuals can have more success in adapting to technical and social change. In keeping with these themes, the Commission of the European Communities (2000) defined the LLL as “all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence” (p. 3). This, they argued, requires “provision and participation across the full continuum of learning contexts” (p. 3), guaranteeing individuals with equal opportunities to meet the demands imposed by social and economic changes taking place at different phases of their lives.

Taken together, these different approaches to lifelong learning share, in common, the idea that learning cannot be confined to the limits of a particular life stage, and that learning takes places in a context wider than just school. It is also evident that in order to attain social and economic well-being, learning opportunities should not be left to chance, but should be planned, executed and evaluated in a systematic manner so that every individual in the society benefits from them.

However, it is argued that LLL has been stripped of its broader humanitarian and social implications due to such things as the reductionist human capital approach adopted by organizations like the World Bank and the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) that place a heavy emphasis on the regulation of employment

encouraging individuals to prioritize the need for employment over social needs (Sayilan, 2015). It is also suggested that globalization has played a role in causing this with the world being viewed through an economic prism (Saul, 2005). Such a view often considers human beings as capital goods and wealth that can be increased through human resource development, reducing their value to a material component (Schutz cited in Jarvis, 2007).

4. INTERPLAY BETWEEN CRITICAL THINKING AND LIFELONG LEARNING AT TERTIARY EDUCATION

Critical thinking and lifelong learning skills intertwine in powerful ways. It is with the help of these conjoined skills that individuals make informed decisions about different aspects of learning. This also helps to empower individuals to manage themselves and persevere in the face of challenge. Indeed, given that problem solving, critical thinking, and reasoning skills are essential for lifelong learning (Hager & Holland, 2006), these skills allow university students to acquire the knowledge, skills and attitudes necessary not only for academic success but also for their overall well-being. However, as Wei (n.d.) warns, critical thinking exercised only for employment purposes is not lasting because, as he points out, we do not work lifelong. Indeed, if the only objective is “to stay relevant to envisaged industrial ends” and “it is only thinking and being creative within restricted parameters that is valued,” then the actual purpose of critical thinking will be defeated. Consequently, critical thinking requires individuals to engage in as much careful thought and assessment as possible over the mandates of economic institutions in order to not lose sight of their needs as social beings and what makes life worthwhile. The aim of a university education, therefore, should not be limited to preparing students for future employment alone, but should also seek to develop the tools necessary for a fulfilling life. This requires university education to devote much energy to instilling critical thinking skills as a lifelong endeavor. As, Green (2015) observes, however, critical thinking at universities is often taught as a stand-alone course, which prevents students from reaching the desired levels of critical thinking. He suggests that university courses be redesigned in a way that allows students to become lifelong learners who continue improving their critical thinking skills beyond their university courses. He notes that one way of achieving this is to embed critical thinking in curricula across the university. Geertsen (2013) also points out that students’ ability to transfer thinking across different domains is of great importance for self-directed learning, which, according to Candy (1991), doesn’t only supplement learning in formal settings, but it also allows people to pursue learning beyond formal settings throughout their lives.

For example, in their Quality Enhancement Plan, the University of Houston-Clear Lake (2012) identified curiosity, connection, creativity and communication as the key components of critical thinking in academic contexts. Curiosity, fueled by ‘desire to know more,’ encourages people to ask questions about themselves and their environment. Connection, on the other hand, is about seeing how different ideas, information, and data relate to each other. It requires people to be able to notice consistencies, contradictions, and biases. Creativity assumes that people interpret the world in unconventional ways and that they take risks through unorthodox modes of actions. Lastly, communication refers to “the successful and effective

expression of thoughts, interpretations, evaluations, findings, and/or arguments using presentation skills, writing skills and/or visual images” (p. 10). It is argued that the use of these four components by university students to fulfil academic expectations is one way of regularly applying critical thinking skills. It is suggested that this can only be achieved through student-centered learning activities involving real-life problem solving. This translates into skills necessary for them to be lifelong learners.

5. PROBLEM STATEMENT AND SIGNIFICANCE OF STUDY

As is discussed above, university students should develop critical thinking skills in order to be effective learners and consumers of information and build the requisite skills necessary to become life-long learners. Indeed, universities often include in their vision and mission statements the need to develop CR and LLL, while syllabi often incorporate the terms “critical thinking” and “life-long learning” in their course outcomes. A review of syllabi from a number of universities around the Gulf region, for example, covering a wide-range of courses, reveal that CT and LLL are central learning objectives. This is the case for the teaching context at the Petroleum Institute which offers degrees in various engineering disciplines.

Research suggests that critical thinking is central to engineering education and practice (Ahern et al., 2012). Indeed, critical thinking is integrated into the 11 outcomes of the Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) accreditation. Many engineering educators also believe life-long learning involves critical thinking (e.g. Shuman, Besterfield-Sacre, & McGourty, 2005; Jiusto & DiBiasio, 2006).

These skills are particularly important at the freshman level, because it is recognized that students’ level of readiness directly impacts CT and LLL skill development (Mayhew, Wolniak, & Pascarella, 2008; Willingham, 2008). If a lack of readiness in these skills is not adequately identified and addressed early on, doing so later in a students’ academic career can be more difficult and result in lower academic performance and overall well-being (Willingham, 2008; DiBenedetto & Myers, 2016). Yet there is a seeming disconnect between rhetoric and practice. While CT and LLL are perceived as essential skills for university studies and beyond, students’ aptitudes for and skills of both are rarely assessed (Liu et al. 2016). The benefits of identifying the level of student readiness to develop CT and LLL skills and the lack of assessment of those skills also suggests that the overuse of these terms is adding little value to stated objectives (Mulnix, 2012; Weissberg, 2013).

A sample of syllabi at PI reveal that critical thinking and lifelong learning are indeed included as course learning outcomes, but none explicitly state how those outcomes are assessed. For example, in a team-based engineering problem solving course, students are expected through writing to demonstrate “one’s level of participation, quality of understanding and ability to think critically.” In an introduction to a course on engineering, it is simply stated that students should develop “critical thinking, reasoning, and reflection skills.” Similarly, in an introductory course combining math, science, and physics, one of the learning outcomes states that “Students will be able to use critical thinking competency standards to demonstrate knowledge with understanding to fundamental chemistry concepts and apply

knowledge to new situations.” The same kind of language is used in an introductory chemistry course where students are expected to use “critical thinking skills to apply knowledge and understanding to key concepts in chemistry” in order to fulfill a learning outcome. Two companion courses in communication include both CT and LLL in their syllabi. However, each is listed as a separate outcome. For example, the first learning outcome states that students will “extract detailed information from dense scientific academic texts and visuals, and apply critical thinking on the information in texts,” while the second learning outcome indicates that students will be “engaged in independent study and the development of life-long learning skills.” While it appears that these skills are an important part of the curriculum and may even be formally taught, there is no indication as to how student readiness for these skills are assessed. This similar pattern was found in other courses at other universities in the region and in other parts of the world. This compelled the researcher of this current paper to examine their own context in relation to CT, LLL, and the levels of student readiness. Unfortunately, there is a lack of studies in the region correlating a student’s level of readiness and CT and LLL. This is despite the emphasis of CT and LLL among universities in the Gulf. The researchers are interested in identifying the level of student readiness to develop CT and LLL skills. Doing so will offer insight into the challenges inherent in developing CT and LLL skills and help ensure that our practice matches our rhetoric. This current study, therefore, is an attempt to help better understand the problem of this apparent disconnect and offer recommendations on how to remedy this issue.

Although CT and LLL appear to be targeted separately in official documents like the syllabi mentioned above, the researchers have chosen to look at the correlation between CT and LLL scores because, as a number of studies suggest, these two concepts inform one another in powerful ways (Alcantud-Diaz, 2013; Jiusto & DiBiasio, 2006). In addition, there is a dearth of studies exploring the correlation between CT and LLL and understanding how CT and LLL intersect can offer insight into the role these concepts play in shaping learning.

6. RESEARCH QUESTIONS

This research aimed at answering the following questions:

1. a) What are the critical thinking disposition levels of first year students at the Petroleum Institute?
 - b) Does gender impact critical thinking levels?
2. a) What are the lifelong learning orientation levels of freshman students at the Petroleum Institute?
 - b) Does gender impact critical thinking levels?
3. What relationship exists between the students’ levels of critical thinking and lifelong learning dispositions?

7. METHOD

7.1 The Respondents

A total number of 87 freshman students from the Petroleum Institute (PI) participated in this study. Fifty-six percent of the participants were male, while 44% of them were female. All the participating students were Emirati, and their ages ranged from 17 to 21, with a mean age of 19.

7.2 The Data-collection Instruments

Data for this study were collected using two instruments:

a) The California Critical Thinking Dispositions Inventory (CCTDI). CCTDI was originally developed by Facione, Facione & Giancarlo (1998), and it was initiated by the American Philosophical Association in a two-year Delphi project which involved experts from a variety of disciplines. In this study, an adapted version of CCTDI (Kökdemir, 2003) was used. The adapted version consists of six sub-scales: Analyticity, Open-mindedness, Curiosity, Self-confidence, Searching for truth, and Systematicity. A six-point Likert scale is used to collect data on the respondents' level of (dis)agreement with response choices ranging from strongly agree to strongly disagree.

Kökdemir's Turkish version of the inventory was translated back to English. Some modifications were made to language in order to enable the participants as language learners to understand the statements better. For example, the direct translation of item 36 is, "Similies and analogies are only as useful as a boat on a highway." The translation was simplified to read: "Similes and analogies are not useful." The researchers also provided the definitions of the terms 'similie' and 'analogy.' In order to ensure its validity, the translated instrument was cross-checked by two native-born English speakers.

Kökdemir (2003) calculated the Cronbach's alpha of the scale as a whole to be 0.88. In this current study, the Cronbach's alpha of the scale was found to be 0.87. Kökdemir (2003) calculated the minimum score for each sub-scale to be 10, and the highest to be 60. The lowest total score of the scale as a whole, on the other hand, is 60 and the highest is 360. A score below 240 is considered low and a score above 300 is considered high.

b) The Lifelong Learning Tendency Scale (LLLTS). Originally developed in Turkish by Coşkun and Demirel (2012), LLLTS is a 27-item survey aimed at identifying participating individuals' lifelong learning tendencies. LLLTS has four subsections: Motivation, Perseverance, Self-regulation, and Curiosity. For the purpose of the current study, the instrument was translated into English, and the translated version was cross-checked by multiple translators. The validity and reliability of the original LLLTS were tested by Coşkun and Demirel (2012) who found that the Cronbach alpha internal consistency coefficient was 0.89. In this current study, it was found to 0.91.

A six-point Likert scale is used to collect data on the respondents' level of (dis)agreement with response choices ranging from strongly agree to strongly disagree. The minimum score possible for the twenty-seven items is 27, while the maximum score is 162. The midway score is 94.5, which indicates a non-fixed orientation.

7.3 The Analyses

The data collected were analyzed using SPSS (Version 18.0) (SPSS Inc., Chicago, USA). Descriptive statistics including frequencies, mean, minimum and maximum were used to describe the data. Student's t-test was used to identify the significance levels of the participants' critical thinking dispositions and lifelong learning propensities according to gender. Student's t-test was chosen for this statistical analysis owing to the relatively small number of participants in each gender group, and the unknown variances of the two normal distributions. On the other hand, the Pearson product-moment correlation coefficient (r) was used to measure the strength of association between the scores from the two instruments. A p-value of 0.05 was considered statistically significant.

8. RESULTS

The first research question asked what the PI freshman students' critical thinking disposition level is, and whether or not gender impacts critical thinking levels. The results of data analysis in response to this question can be seen in Table 1.

Table 1
Students' Critical Thinking Scores

Participants	Scores			t	p*
	Minimum	Maximum	Average		
Female (N=38)	158	262	225	-2.7714	0.0034
Male (N=49)	164	282	210		
Whole Population (N= 87)	158	282	218		

*p < 0.05

Table 1 reveals that students' overall CT score is 218, which is considered low. When gender is factored in, it is evident that female students scored higher than the male students (225 vs. 210) with a difference at a statistically significant level ($p=0.0034 < 0.05$). This finding suggests that female students have a higher level of aptitude for CT than males, although it still is in the low band.

The second research question concerned the participants' level of lifelong learning orientation, and whether or not gender impacts critical thinking levels. Table 2 below shows the results of data analyses for this question.

Table 2
Students' Lifelong Learning Orientation Scores

Participants	Scores			t	p*
	Minimum	Maximum	Average		
Female (N=38)	83	156	116	3.2110	0.0009
Male (N=49)	49	141	102		
Whole Population (N= 87)	49	156	109		

*p < 0.05

According to Table 2, the students' overall LLL score was 109, which is above the average score of 94.5. This indicates that the students' aptitude for lifelong learning is at a moderate level. It also appears that both male and female students scored above the medium. However, the average score for female students was higher than that of the male students (116 vs. 102), which was found to be statistically significant ($p=0.0009 < 0.05$).

The third research question sought to understand the relationship that exists between the students' CT and LLL scores. Scores for females and males were compared using Student's t-test, the results of which can be seen in Table 3.

Table 3
Comparison of CT and LLL Scores

Participants	CT scores			LLL scores			t	p*
	Min	Max	Av	Min	Max	Av		
Female (N=38)	158	262	225	83	156	116	22.8902	0.0000
Male (N=49)	164	282	210	49	141	102	23.0975	0.0000
Whole Population (N= 87)	158	282	218	49	156	109	30.9502	0.0000

*p < 0.05

According to Table 3, students' overall LLL scores were higher than their overall CT scores with a difference at a statistically significant level ($p=0.000 < 0.05$). Female and male student CT and LLL scores differed from each other at a statistically significant level ($p=0.000 < 0.05$ for both). These data suggest that students have more tendency for LLL than CT.

The correlation between the students' CT and LLL scores was also examined to identify the strength of association between them. The results can be seen in Table 4.

Table 4
Pearson Product-moment Correlations of CT and LLL Scores

		CT	LLL
Whole population (N=87)	CT	-	0.4959*;0.0000 ^a
	LLL	0.4959*;0.0000 ^a	-
Gender	Female (N=38)	CT	0.5423*;0.0004 ^a
		LLL	-
	Male (N=49)	CT	0.3838*;0.0065 ^a
		LLL	-

*Values are product-moment correlation coefficient (r);

^ap<.05 (2-tailed)

Table 4 illustrates that the Pearson product-moment correlation coefficient computed to assess the relationship between CT and LLL scores for the whole population revealed that there was a weak positive correlation between the two variables ($r=0.4956$, $n=87$, $p=0.0000$). When only male students' scores are considered, a technically positive correlation is evident, but the relationship between their CT and LLL scores was weak ($r=0.3838$, $n=49$, $p=0.0065$). On the other hand, the Pearson product-moment correlation coefficient computed to assess female students' CT and LLL scores reveals that there is a moderate positive correlation between the variables ($r=0.5423$, $n=38$, $p=0.0004$).

9. DISCUSSION

The results for the first research question revealed that students' CT score was below the average level, indicating that their readiness for CT as freshman is limited. One possible reason for this is the lack of attention paid to CT skills prior to their freshman studies. Although there needs to be a concentrated effort for providing individuals with critical thinking skills as early as possible—even before they begin formal schooling—the role of secondary and high-school education may be key to preparing them for the rigors of tertiary education. There is empirical evidence that high school students receiving critical thinking strategy instruction outperform those who do not receive such training (Hove, 2011). However, Thabet (2008) found that public schools in the UAE do not seem to reflect the tenets of critical thinking in their teaching despite the requirements of the Ministry of Education. This research showed that rote-learning and deductive teaching in public schools cause a barrier to students' development of critical thinking skills. The UAE government also recognized that this is an issue by noting that high school students are not effectively prepared to take full advantage of tertiary education (Evans, 2014). The lack of CT training faced by freshman students, especially those coming from rote-learning oriented primary and secondary schools in the Gulf, is also noted by Sperrazza and Raddawi (2016). Indeed, part of the UAE government's 2021 mission is to develop "A progressive national curriculum [that] will extend beyond rote learning to encompass critical thinking and practical abilities, equipping [the] youth with essential skills and knowledge for the modern world" (United Arab Emirates Government, 2010, p. 23).

The results also showed that female students' CT scores were higher than those of male students although they were still below the average CT score. Although research in other context (e.g. Turan, 2016) supports this finding, the lack of previous research in the UAE context prevents comparison with a similar population. Nonetheless, this finding is noteworthy and adds to our understanding in this region.

The female students' higher level of CT propensities is also important to note. There may be several reasons for this. First, Emirati female students are underrepresented in engineering studies (Mahani & Molki, 2011). It is likely, therefore, that female students with a high motivation to enter an engineering discipline are inclined to confront the challenges they may face as they progress in their studies. This should lead them to engage in critical reflection on societal expectations and their skills to overcome challenges, an experience that would promote critical thinking skills. Being admitted to an engineering program could give them extra motivation to excel in their studies. Considering the nature of courses they are to take, they may be more motivated to develop and use CT skills. Second, PI students study on segregated campuses. It has been noted that women in such learning environments have higher career aspirations than males (Watson, Quatman & Edler, 2002). To achieve this, they may feel more compelled to use CT skills, a prerequisite for academic success. It has also been found that because females do not have to compete against males in single-sex mathematics and sciences classrooms (Shapka & Keating, 2003), many develop greater self-confidence which may encourage them to apply critical thinking strategies more often.

The second research question, which is relatively understudied in the UAE context, aimed at identifying students' lifelong learning orientation level and whether or not it changed according to gender. Results indicate that the students' score (109) was slightly above the average (94.5). This suggests that participants have an aptitude for lifelong learning albeit not strong. This finding is supported by earlier research conducted in the same institution on freshmen's LLL orientations, which showed that the students' average was reduced due to their comparatively lower scores for the subscales perseverance and self-regulation (Deveci, 2015a). Another study conducted at PI with foundation students, revealed that they had an average level of lifelong orientation (Deveci, 2015b). This suggests that students' lifelong learning orientations do not change during their foundation and freshman years. Freshman students' lower lifelong learning orientation in comparison to that of juniors and seniors was also reported in the Turkish context (Garipağaoğlu, 2013), where students' level of interest in their country's political, social and economic agenda predicted higher lifelong learning scores. It may be that the freshman students' in Garipagaolgu's study were yet to develop such interests. This is likely the case for the students in this current study. Elsewhere, the concerns over college students' lower levels of civic-engagement have given way to the practice of service learning that provides students with opportunities to apply theory to community-based issues (Wilson, Rosentraub, Manning, Simson & Steele, 2007). Such an approach to learning at college allows for the incorporation of real-world experiences in the design of effective pedagogical strategies and supports the development of students' lifelong learning skills (Zlotkowski, 2002). PI students' relatively limited engagement in similar initiatives may be a reason for their comparatively lower level of LLL score.

Concerning gender, the results of this study showed that the female students' LLL orientation score was higher than that of the male students at a statistically significant level. Another recent study in the same institution found similar results (Deveci, 2015b). Similarly, in their research conducted on female PI students, Mahani and Molki (2011) found that 20% of them did not believe that Emirati men and women had equal job opportunities upon

graduation. Deveci (2015b) also found that female students often felt the urge to achieve more to survive in the engineering disciplines considered as male dominated. This is in line with Hewlett and Rashid's (2010) observations that the Emirate female students are highly motivated to have top positions in their jobs. Similarly, Engin and McKeown (2016) found that female Emirati students in particular see university education as a way to fulfill their dreams of an ideal job. Data from these studies suggests that motivation is a central, perhaps *the* central, factor encouraging female students to acquire and use more LLL skills in comparison to male students.

The third research question sought to understand the relationship that exists between students' levels of critical thinking and lifelong learning dispositions. Understanding this relationship is important, because it offers insight into the role each variable plays in influencing the other and helps identify what might be needed for CT and LLL to be developed further. For example, overall LLL scores were slightly above the average and higher than overall CT scores which were slightly below the average. Given that CT skills tend not to be formally taught in secondary school in the UAE (Thabet, 2008), it is not surprising that students' CT scores are below average. It also makes sense that student readiness for CT when entering university is relatively weak, because they have not had the time or training to develop their ability to think critically. What is surprising, however, is that participants' LLL scores were slightly above the average. This finding is significant, because it runs counter to what one might expect given the relationship that exists between CT and LLL and suggests that students have more tendency for LLL than CT. Based on our observations and experience, a positive CT disposition contributes to a positive LLL disposition, because CT helps learners to be more effective consumers of information rather than simply accept things as they are. Indeed, this ability to question, to wonder, and to thoughtfully analyze information is an essential part of LLL (Cummings, 2015; Green, 2015). That LLL scores, therefore, were a bit above the average despite below average CT scores raises the possibility that students have the ability to develop their LLL even with relatively weak CT skills. One implication of this is that if CT is developed, especially explicitly, LLL should increase that much more robustly.

The fact that statistical analyses show that there is a weak overall positive relationship between the two variables offers additional evidence that CT and LLL are inexorably linked. For example, the relationship between female students' CT and LLL scores was found to be moderately positive. This suggests that these students may experience greater growth and development over time than males relative to CT and LLL. Unfortunately, no studies could be found that explore this relationship between CT and LLL. While the researchers of this current study cannot point to previous studies to explain why females have a moderately positive relationship between these two variables, there may be two specific reasons why female students in this study experienced a stronger positive relationship than males. One likely reason stems from the nature of engineering study. Given that only a small percentage of those studying engineering locally or globally are female, it may be that CT skills are developed as a coping mechanism to ensure success in an otherwise male-dominated profession. Madsen and Cook (2010) also note that Emirati women, who have fewer postsecondary employment opportunities, seek ways of maximizing their educational opportunities. These students may

recognize the benefits of enhanced CT skills as an effective tool to help them achieve their goals. In this way, they may feel more capable of competing with their male counterparts and counter other pressures associated with studying in an atypical field. This, in turn, likely helps them develop stronger LLL tendencies. Over time, then, the relationship between CT and LLL would be expected to grow stronger.

Another related reason is linked to the lack of encouragement to study math and science many females report feeling in high school. This has been widely documented in many countries around the world (Hatchell, 1998; Kelly & Zhang, 2016). The females in this study may have also experienced a lack of encouragement or even outright discouragement by teachers to study the “hard sciences.” It is possible that these participants found that one way of overcoming this lack of support is to develop the kinds of CT necessary for success in these subjects. This, in turn, may have led to growth in their LLL.

10. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The findings of this current research are particularly important since they offer at least some insight into students’ CT and LLL propensities. Given that LLL scores are slightly above average suggests that students have the potential aptitude and skills necessary for lifelong engagement. However, students’ comparatively lower CT propensities, may, unless supported and improved, limit their success at university and beyond over time. Although such skills appear to be acknowledged as important across the college by their heavy emphasis in syllabi, as previous research in the UAE context showed, students may still opt for an ‘unthinking’ way even if they are considered to be familiar with critical literacy skills (Clarke, 2007). Therefore, it is reasonable to suggest that freshman students’ CT propensities should not be taken for granted. Otherwise, curriculum content, tasks and assessment geared towards students assumed to possess higher levels of CT may be misplaced. This may limit the success of increasing the CT skills of these university students. It may also cause some students to develop negative attitudes towards university studies, lower their overall well-being, and, ultimately, negatively impact their LLL.

Nonetheless, it is worth noting that, as Celuch and Slama (2002) found, CT can be developed, but it requires deliberate planning on the part of the instructor and a willingness to be open to new ways of thinking on the part of the learner. Consequently, being intentional about promoting CT skills through a variety of pathways in and out of the classroom is essential (Sadeghi, Hassani, & Rahmatkhan, 2014; Larmar & Lodge, 2014). Doing so in conjunction with promoting LLL can make a meaningful difference in the development of CT and LLL skills. Several actions can be taken to achieve this.

One such way is by ensuring that the classroom environment is nurturing and supportive. While it is generally accepted that creating a climate that makes students feel safe and comfortable is necessary to develop all sorts of learning, it has been found to be particularly true relative to CT and LLL (Abrami et al. 2008; Facione & Gittens, 2012). To create a safe, intellectually risk-free learning environment, an instructor can, on a daily basis,

model respect by being sensitive to the diverse backgrounds and needs of students, present all sides of an issue, and demonstrate active listening skills to reinforce the notion that everyone's voice matters in the classroom. Finally, using "wait-time" can enhance CR and lead to greater LLL by allowing students a moment to process questions before actively encouraging them to express their viewpoints, ask questions, or contribute to discussions in small and large groups.

Another way to promote CT and LLL is by using a variety of teaching strategies and assignments that create learning experiences in which students have an opportunity to think and write reflectively (Jacobson & Lapp, 2010; Nosich, 2012). For example, encouraging students to maintain a reflective journal in which they detail their beliefs and positions, provide reasons to justify what they think and show awareness of opposing positions while critiquing their own position can be very powerful. In addition, modeling metacognitive strategies and asking questions that encourage thoughtful responses supported by evidence can help students develop a deeper understanding of the process of reflection. So too can the creation of study guides or advance organizers that prompt students to reflect on their learning. Similarly, using problem-based learning as an organizing structure to generate questions that prompt students to consider alternatives and the implications of their ideas has also been shown to be effective (Nunn, Brandt, & Deveci, 2016). Finally, asking students to research a viewpoint with which they are uncomfortable and then advocate for can be a memorable lesson in seeing an issue from a very different lense.

296

A third way to promote CT and LLL is through inquiry. While this can take many forms, depending on the subject, one goal of such inquiry would be to develop a community of inquiry whereby students learn to question, wonder, and reflect on privately and publically held epistemic beliefs and assumptions (Lipman, 2003; Getahun, Saroyan & Aulls, 2016). Learning by questioning, exploring, and discovering can help enhance CR skills and sustain LLL. While developing curiosity in students is not necessarily easy, Deveci (2013) recommends that lecturers start their classes with some kind of impact in the form of anecdotes, mind-teasers or attention-grabbing realia related to lecture contents, which would induce attention and arouse interest. On the other hand, Lomax and Moosavi (2002) advocate the use of humor as a warm-up activity in lectures that may be challenging or cause discomfort due to the nature of the topic. This, they argue, would reduce the anxiety levels among students, which could otherwise stifle their LLL aptitude. As Deveci (2013) also notes, students' curiosity can be stimulated if they are given the chance to ask questions. Students that are not accustomed to generating questions can be provided help by their instructors.

These and other similar activities would create greater student motivation, something that has been shown to effectively promote CT and LLL. Indeed, understanding the critical role motivation and perseverance skills play in developing CT and sustaining LLL is important. As Baxendell (2007) suggests, instructors can help students improve perseverance skills by getting to know them as individuals in terms of their aspirations, values, interest, previous success and failure stories.

REFERENCES

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research, 78*(4), 1102-1134.
- Ahern, A., O'Connor, T. O., McRuairc, G., McNamara, M., & O'Donnell, D. (2012). Critical thinking in the university curriculum-the impact on engineering education. *European Journal of Engineering Education, 37*(2), 125-132.
- Alcantud-Diaz, M. (2013). Fighting the myths and misconceptions on evil stepmothers: Lifelong learning by means of digital storytelling. *E-Teals: An E-Journal of Teacher Education & Applied Language Studies, 4*, 1-18.
- Ayhan, S. (2006). Lifelong learning in the past and today. In F. Sayılan & A. Yıldız. (Eds). *Lifelong Learning* (pp. 2-23). Ankara: Educational Sciences Institute and Pegem A.
- Basharat, T., Iqbal, H. M. & Bibi, F. (2011). The Confucius philosophy and Islamic teachings of lifelong learning: Implications for professional development of teachers. *Bulletin of Education and Research, 33*(1), 31-46.
- Baxendell, E. (2007). *Learning perseverance for the workplace and for life*, Fieldnotes for ABLE Staff Retrieved from http://www.pema.state.pa.us/portal/server.pt/document/895406/fn07perseverance_.pdf.
- Brookfield, S., (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques: To help students question their assumption*. Jossey-Bass and Willey, San Francisco.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Celuch, K., & Slama, M. (2002). Promoting critical thinking and life-long learning: An experiment with the theory of planned behavior. *Marketing Education Review, 12*(2), 13-22.
- Claris, L. & Riley, D. (2012). Situation critical: critical theory and critical thinking in engineering education. *Engineering Studies, 4*(2), 101-120.
- Clarke, M. (2007). Language policy and language teacher education in the United Arab Emirates. *TESOL Quarterly, 41*(3), 583-591.
- Clore, G. & Palmer, J. (2009). Affective guidance of intelligent agents: How emotions control cognition. *Cognitive Systems Research, 20*, 21-30.
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 108-120.
- Cummings, C. (2015). Engaging new college students in metacognition for critical thinking: A developmental education perspective. *Research & Teaching in Developmental Education, 32*(1), 68-71.
- Deveci, T. (2013). Promoting lifelong learning, *The Asian EFL Journal Professional Teaching Articles, 7*, 4-19.
- Deveci, T. (2015a). Freshman students' emotional intelligence and team-work satisfaction levels. *Journal of Higher Education, 5*(1), 35-43.

- Deveci, T. (2015b). A comparative study on the lifelong learning propensities of English language learners: Nationality, gender and length of study. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 12 (1). <http://the.zu.ac.ae>.
- DiBenedetto, C., & Myers, B. (2016). A conceptual model for the study of student readiness in the 21st century. *NACTA Journal*, 60, 28-35.
- El-Din, N. G. (2001). The Islamic roots of lifelong learning culture: How to make use of them in creating an inclusive learning environment. In G. Youngs, T. Ohsaka & C. M. Anonuevo (Eds), *Creative and Inclusive Strategies for Lifelong Learning: Report of International Roundtable* (pp. 21-35). Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.
- Engin, M. & McKeown, K. (2016). Motivation of Emirati males and females to study at higher education in the United Arab Emirates, *Journal of Further and Higher Education*, DOI: 10.1080/0309877X.2016.1159293
- Evans, H. P. (2014, June). *The importance of cultural understanding in teaching and learning in the UAE*. Paper presented at the 1st European Conference on Teaching and Learning Politics, International Relations and European Studies, Maastricht.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus- The Delphi Report*. California: California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C. & Giancarlo, C. A. F. (1998). *The California critical thinking disposition inventory*. California: Academic Press.
- Facione, P. A., & Gittens, C. A. (2012). *Think critically*. Prentice Hall PTR.
- Fahim, M., & Zaker, A. (2014). EFL learners' creativity and critical thinking: Are they associated? *Humanising Language Teaching*, 16(3). Retrieved from <http://www.hlomag.co.uk/jun14/mart01.htm>.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garipağaoğlu, B. C. (2013). The effect of self-efficacy on the lifelong learning tendencies of Computer Education and Instructional Technologies pre-service teachers: A case study. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 224- 236.
- Geertsen, R. (2013). Barriers to critical thinking across domains. *Review of Management Innovation & Creativity*, 6(20), 52-60.
- Getahun, D. D., Saroyan, A., & Aulls, M. W. (2016). Examining undergraduate students' conceptions of inquiry in terms of epistemic belief differences. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2), 181-205.
- Guo-Dong, X. (1994). Lifelong Education in China: New policies and activities. *International Review of Education*, 40(3/5), 271-281.
- Green, P. (2015). Teaching critical thinking for lifelong learning. In M. Davies & R. Barnett (Eds.) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 107-121). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Hager, P. J. & Holland, S. S. (2006). *Graduate attributes, learning and employability*. Dordrecht: Springer.
- Hatchell, H. (1998). Girls' entry into higher secondary sciences. *Gender & Education*, 10(4), 375-386.

- Hewlett, A. A., & Rashid, R. (2010). The battle for female talent in emerging markets. *Harvard Business Review*, 101-106.
- Hickman, L. A. (2006) Socialization, social efficiency, and social control: putting pragmatism to work. In D. T. Hansen (Ed.), *John Dewey and Our educational prospect: A critical engagement with Dewey's democracy and education* (pp. 67-80). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hove, G. (2011). *Developing critical thinking skills in the high school English classroom* (Master's thesis, University of Wisconsin-Stout). Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.389.4692&rep=rep1&type=pdf>
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html>
- Jacobson, J., & Lapp, D. (2010). Revisiting Bloom's taxonomy: A framework for modeling writing and critical thinking skills. *California Reader*, 43(3), 32-47.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society*. New York: Routledge.
- Jiusto, S. & DiBasio, D. (2006). Experiential learning environments: Do they prepare our students to be selfdirected, life-long learners?. *Journal of Engineering Education*, 95, 195-204.
- Kelly, S. & Zhang, Y. (2016). Teacher support and engagement in math and science: Evidence from the high school longitudinal study. *High School Journal*, 99(2), 141-165.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Doctoral thesis, Ankara Üniversitesi, Ankara).
- Larmar, S., & Lodge, J. (2014). Making sense of how I learn: Metacognitive capital and the first year university student. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(1), 93-105.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Liu, O. L., Mao, L., Frankel, L., & Xu, J. (2016). Assessing critical thinking in higher education: the HEIghten™ approach and preliminary validity evidence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 677-694.
- Lewis, R. B. (1981). *The philosophical roots of lifelong learning*. Abstract retrieved from ERIC database, (ED213356).
- Lomax, R. G. & Moosavi, S. A. (2002). Using humor to teach statistics: Must they be orthogonal? *Understanding Statistics*, 1(2), 113-130.
- Madsen, S. R. & Cook, B. J. (2010). Transformative learning: UAE, women, and higher education. *Journal of Global Responsibility*, 1(1), 127-148.
- Mahani, S. & Molki, A. (2011). Factors influencing female Emirati students' decision to study engineering. *Global Journal of Engineering Education*, 13(1), 26-31.
- Mayhew, M. J., G. C. Wolniak, and E. T. Pascarella. (2008). How Educational Practices Affect the Development of Life-Long Learning Orientations in Traditionally-Aged Undergraduate Students. *Research in Higher Education* 49 (4): 337-356.

- Moore, T. (2013). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education, 38*(4): 506–522.
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory, 44*(5), 464-479.
- Nosich, G. M. (2012). *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum*. Boston: Pearson.
- Nosratinia, M., & Zaker, A. (2014). Metacognitive attributes and liberated progress: The association among second language learners' critical thinking, creativity, and autonomy. *SAGE Open, 4*(3), 1-10.
- Nunn, R., Brandt, C. & Deveci, T. (2016). Project-based learning as a holistic learning framework: integrating 10 principles of critical thinking. *The Asian ESP Journal Special Issue, 12*(2), 9-53.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Retrieved November 10, 2016 http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Paul, R., Niewoehner, R. & Elder, L. (2006). *The thinker's guide to engineering reasoning*. Dhillon Beach: The Foundation for Critical Thinking.
- Price, B. D. (2016). Critical Thinking: Not all that critical. *Nonpartisan Education Review/Essays, 12*(2). Retrieved from <http://nonpartisaneducation.org/Review/Essays/v12n2.pdf>
- Quality Enhancement Plan (QEP). (2012). *Applied critical thinking (ACT) for lifelong learning and adaptability*. Retrieved from <http://prtl.uhcl.edu/institutional-effectiveness/qualityenhancementplan.pdf>
- Sadeghi, B., Hassani, M. T., & Rahmatkhan, M. (2014). The relationship between EFL learners' metacognitive strategies, and their critical thinking. *Journal of Language Teaching & Research, 5*(5), 1167-1175.
- Sayilan, F. (2015). Some critical reflections on lifelong learning policy in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies, 12*(3), 156-170.
- Saul, J. R. (2005). *The end of globalism*. Toronto: Viking Canada.
- Scriven, M., & Paul, R. (2007). *Defining critical thinking*. The Foundation for Critical Thinking. Berkeley, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Sperrazza, L. & Raddawi, R. (2016), Academic writing in the UAE: Transforming critical thought in the EFL classroom. In A. Ahmed & H. Abouabdelkader (Eds.). *Teaching EFL writing in the 21st century Arab world* (pp. 157-187). UK: Palgrave Macmillan.
- Shapka, J. D., & Keating, D. P. (2003). Effects of a girls-only curriculum during adolescence: Performance, persistence, and engagement in mathematics and science. *American Educational Research Journal, 40*, 929 - 960.
- Shuman, L., Besterfield-Sacre, M. & McGourty, J. (2005). The ABET “professional skills”: Can they be taught? Can they be assessed? *Journal of Engineering Education, 94*, 41-55.
- Thabet, R. (2008). *Do public schools in UAE foster critical thinking as one of the main objectives of education?* (Master's thesis, British University in Dubai). Retrieved from <http://bspace.buid.ac.ae/bitstream/1234/149/1/60041.pdf>

- The Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels
- Titmus, C. (1979). *Terminology of adult education*, UNESCO, Paris: UNESCO.
- Turan, H. (2016). Comparison of critical thinking dispositions of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 867-876.
- United Arab Emirates Government. (2010). *UAE Vision 2021*. Retrieved from <https://www.vision2021.ae/sites/default/files/uae-vision2021-brochure-english.pdf>
- Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28.
- Watson, C. M., Quatman, T. & Edler, E. (2002). Career aspirations of adolescent girls: Effects of achievement level, grade, and single-sex school environment. *Sex Roles*, 46(9), 323-335.
- Wei, T. T. (n.d.). Critical thinking and lifelong learning. Retrieved from http://www.mss.edu.mo/eafae/eafae/events/doce_09.htm
- Weissberg, R. (2013). Critically thinking about critical thinking, *Academic Questions*, 26, 317-328.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. *Arts Education Policy Review*, 109, 21-32.
- Wilson, L. B., Rosentraub, K. H., Manning, T. Simson, S. & Steele, J. (2007). Civic engagement and lifelong learning. *Generations*, 30(4), 90-94.
- Xiaoli, W., & Huibin, Z. (2016). Reasoning critical thinking: Is it born or made?. *Theory & Practice in Language Studies*, 6(6), 1223-1231.
- Zlotkowski, E. (2002). Introduction. In E. Zlotkowski (Ed.), *Service-Learning and the First-Year Experience: Preparing Students for Personal Success and Civic Responsibility* (Monograph No. 34) (pp. ix- xiv). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

GENİŞ ÖZET

Eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin birbirleri ile güçlü şekilde etkileşim halinde olduğu kabul görmektedir. Ancak bu iki kavram arasındaki etkileşime dair alanyazında yapılan araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu da dikkat çekmektedir. Örtüşmekte olan bu beceriler sayesinde öğrenmeye ilişkin kararlar daha etkili verilebilir. Bu beceriler aynı zamanda öz-yönetimli öğrenmenin gerçekleşmesine de katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin bu becerileri edinip etkili bir şekilde kullanabilmesi gerek üniversite gerekse üniversite sonrası başarılarını artıracaktır. Ancak üniversite eğitimine yeni başlamış öğrencilerin bu becerilere sahip oldukları ve etkili bir şekilde kullanmaya hazır olduklarını varsaymak gerçekçi değildir. Şayet eğitim ve öğretim içerik ve yöntemleri bu varsayıma dayalı olarak hazırlanırsa öğrencilerin akademik başarıları ve genel olarak memnuniyetlik seviyelerinde azalma görülecektir. Bu durum, öğrencilerin ilerideki meslek hayatlarında etkin olmalarına da engel olacaktır. Dolayısıyla, üniversite eğitiminin amacı yalnızca akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek değil, ilerideki meslek ve sosyal yaşamlarında da başarılı bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu amaçla, birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaşam boyu öğrenmeye hazır bulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi, ve buna göre eğitim içerik ve yöntemleri belirlenmelidir. Bu gerekçelerden yola çıkılarak yapılmış olan bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1) a) The Petroleum Institute’de eğitim almakta olan birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünmeye hazır bulunuşluk seviyeleri nedir?

b) Cinsiyet, bu öğrencilerin eleştirel düşünmeye hazır bulunuşluk seviyelerinde rol oynamakta mıdır?

2) a) The Petroleum Institute’de eğitim almakta olan birinci sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye hazır bulunuşluk seviyeleri nedir?

b) Cinsiyet, bu öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye hazır bulunuşluk seviyelerinde rol oynamakta mıdır?

3) The Petroleum Institute’de eğitim almakta olan birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenmeye hazır bulunuşluk seviyeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmaya, Abu Dhabi şehrinde bulunan the Petroleum Institute’den toplam seksen-yedi öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin %56’sını erkek ve %54’ünü kız öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcıların yaş ortalamasının 19 olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünmeye ilişkin veriler Kökdemir (2003) tarafından uyarlanmış olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin İngilizce sürümü kullanılarak toplanmıştır. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin veriler ise Coşkun ve Demirel (2012) tarafından geliştirilmiş olan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği’nin İngilizce sürümü kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin cinsiyet değişkeni dikkate alınarak incelenmesinde Student’s t-test kullanılmıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Birinci araştırma soruna ilişkin sonuçlar, öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının ortalamasının altında olduğunu göstermiştir. Bunun muhtemel bir nedeni, öğrencilerin bu becerilere ilişkin üniversite öncesi yeterli eğitim ve uygulama fırsatından yoksun olmalarıdır. Birleşik Arap Emirlikleri'nde yapılmış olan bir araştırma, Eğitim Bakanlığı'nın zorunlu kılmasına rağmen bölgedeki devlet okullarında eleştirel düşünmeye yeterince odaklanılmadığını, daha çok ezberci ve öğretmen odaklı eğitim yapıldığını göstermiştir (Thabet, 2008). Diğer yandan öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin puanlarının nispeten daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet dikkate alınarak yapılan incelemelerde ise, kız öğrencilerin her iki puan türünde de erkeklere oranla daha yüksek sonuç elde ettikleri görülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede mühendislik eğitimi verilmektedir. Kız öğrencilerin mühendislik alanlarına kabul edilme ve başarılı olmaları için erkek öğrencilere kıyasla daha fazla gayret sarfetmeleri gerekebileceği düşünüldüğünde, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerine olan ilgilerinin daha yoğun olması beklenebilir.

Üçüncü araştırma sorusu için elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, katılımcıların eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme puanları arasında zayıf pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin puanları arasındaki ilişkinin orta derecede pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme puanlarının ortalamasının biraz üzerinde olması, bu becerilerin henüz yeterince gelişmemiş olduğunun bir göstergesi olabilir. Ancak, öğrencilerin bu yönde potansiyel bir ilgi ve güce sahip olduğuna da işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının ortalamasının altında yer alması özellikle dikkate değer görülmelidir. Özel olarak geliştirilmiş eğitim içerik ve yöntemleri ile yeterince desteklenmemeleri halinde öğrencilerin etkili öğrenme şansı azalacaktır. İki puan türü arasındaki ilişki dikkate alındığında ise, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki sınırlılıklar yaşam boyu öğrenme becerilerini de olumsuz yönde etkileyecektir. İki tür beceri arasındaki etkileşim ve benzerlikler göz önünde bulundurularak eğitim faaliyetleri kapsamlı bir şekilde düzenlenmelidir. Bu beceriler öğrencilerin aldıkları diğer derslerden soyutlanmış bir şekilde sunulmamalı, öğrencilerin gerek eleştirel düşünme gerekse yaşam boyu öğrenme bilgi ve becerileri müfredatlar arası bir tutumla desteklenmelidir. Yansıtıcı düşünme teknikleri kullanılarak öğrencilerin içerik değerlendirmelerine yardımcı olunmalıdır. Bu teknikler yardımıyla öğrencilerin öğrenme sürecini de değerlendirmelerine fırsat verilmelidir. Öğretmenlerin de yansıtıcı düşünmeden faydalanarak öğrencilerinin karşılaştıkları güçlüklerin farkına varması, kendi öğretim yaklaşımları ve teknikleri üzerine öz eleştiride bulunmaları öğrenci ihtiyaçların daha etkili bir şekilde karşılanmasına yardımcı olacaktır. Öğretmenler, öğrencilerine eleştirel öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve etkili olarak kullanılması yönünde örnek olmalıdırlar.

Sorgulamaya Dayalı Öğretimde Rehberlik Düzeyinin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kavram Yanılgılarını İyileştirmedeki Etkisinin Bilimsel Süreç Becerileriyle Etkileşimi

Üzeyir ARI, Arş. Gör., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, uzeyirari@gmail.com

Haki PEŞMAN, Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, h.pesman@gmail.com

Oktay BAYKARA, Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, obaykara@gmail.com

Öz: Sorgulamaya Dayalı Öğretim (SDÖ) yönteminde minimum öğretmen rehberliği öğrenmeyi güçleştirebilir; hatta kavram yanılgıları kazanmaya da neden olabilir. Bu nedenle bu çalışmada SDÖ yönteminin “sonuca varma” aşamasında “yapı iskeleleri” kullanarak rehberliğin düzeyi artırılmış (YİSDÖ) ve kavram yanılgılarını gidermedeki etkileri incelenmiştir. Öğrencilerin bilimsel süreç becerileri (BSB) kişisel özellik olarak belirlenmiş; uygulanan yöntemlerin kavram yanılgılarını azaltmadaki etkileri düşük, orta ve yüksek BSB'lere sahip öğrenciler için kıyaslanmıştır. Dolayısıyla bu çalışma bir Kişisel Özellik-Uygulama Etkileşimi (ÖZUYET) araştırmasıdır. Çalışmaya 2015-2016 öğretim yılında Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümünde okuyan birinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubuna seçkisiz atanmış, kontrol grubunda SDÖ, deney grubundaysa YİSDÖ yöntemi uygulanmıştır. Veriler “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” (ön-test) ve “Basit Elektrik Devreleri Tanı Testi” (son-test) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizindeyse Johnson-Neyman tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak BSB'leri yüksek olan öğrencilerin kavram yanılgılarını azaltmada SDÖ yönteminin YİSDÖ yöntemine kıyasla daha etkili olduğu gözlenmiştir. Ancak BSB'leri düşük olan öğrencilerde, YİSDÖ yönteminin daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yapı İskelesi ile Desteklenmiş Sorgulamaya Dayalı Öğretim, Fen Bilimleri Öğretmen Adayı, Bilimsel Süreç Becerileri, Johnson-Neyman Tekniği, Kavram Yanılgıları

Interaction of Effect upon Remediating Prospective Science Teachers' Misconceptions by Guidance Level in Inquiry Teaching with Science Process Skills

Abstract: In inquiry teaching (IT), minimum instructor guidance may interfere with learning, even cause to acquire misconceptions. Therefore, in this study, the level of guidance was increased by using “scaffolding” in the phase of “drawing a conclusion” in IT (Scaffolded Inquiry Teaching - SIT), and their effects on remediating misconceptions were investigated. Science Process Skills (SPS) of the students were identified as “aptitude,” and the effects of the treatments on refining misconceptions were compared for students with low, moderate, and high level of SPS. Thus, this study is an Aptitude-Treatment Interaction (ATI) research. Freshman students studying in the department of Science Education at Fırat University in 2015-2016 academic year participated in the study. The students assigned to the groups randomly, and IT was used in the control group while SIT was used in the experimental group. Data were collected by using “Science Process Skills Test” (Pretest) and “Simple Electric Circuits Diagnostic Test” (Posttest). To analyze the data, Johnson-Neyman Technique was used. In conclusion, IT was observed to be more effective than SIT on refining misconceptions of the students with high level of SPS. Nevertheless, for the students with low level of SPS, SIT was observed to be more effective.

Key Words: Scaffolded Inquiry Teaching, Prospective Science Teacher, Science Process Skills, Johnson-Neymann Technique, Misconceptions

1. GİRİŞ

Öğrencilerin fen kazanımlarına ileri düzeyde erişmelerine yardımcı olmak fen eğitiminin önemli amaçlarından biridir. Fakat bu amacı gerçekleştirmek o kadar da kolay değildir (Gallagher, 2007, s.2). Eğer herhangi bir birey hafızasında tuttuğu bilimsel bilgiyi kullanabiliyor ve uygulayabiliyorsa, ancak o zaman onun bilimi anladığı kabul edilebilir (Gallagher, 2007, s. 13). Başka bir ifadeyle bir bilgiye sahip olmak mutlaka onu anlamak anlamına gelmez. Yani öğrenciler problem çözümünde onu kullanabilmelidirler. Ancak özellikle birçoğumuzun deneyimlediği geleneksel öğretimle bu bilimsel anlama elde edilemez (Gallagher, 2007, s.2). Problem çözümünde bilimsel bilgiyi kullanmadaki zorluğa ek olarak öğrenciler bilimsel bilgiyle çelişen bazı bilgilere de sahip olabilirler. Öğrencilerin sahip oldukları bu tür bilgiler “kavram yanılgısı” olarak adlandırılmaktadır (Hammer, 1996; Peşman ve Eryılmaz, 2010). Bu yüzden fen eğitiminin diğer bir amacı da öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarını düzeltmektir. Ancak geleneksel öğretim bu amacı da gerçekleştirmede yetersiz görünmektedir (Hake, 1998).

Öğrencilere bilimsel bilgilerini kullanma becerisi sağlamak yani bilimsel bilgiyi anlamalarını sağlamak için feni öğretmek, bilimsel bilginin ötesinde onların bu becerileri kazanmalarına yardımcı olmak için gereklidir. Bir kişinin bilimsel olarak okuryazar olması için bilimin şu dört boyutuna sahip olması gereklidir (Gallagher, 2007, s. 14):

1. Bilimin kavramsal bilgisi: Bilimin kapsadığı bilgi birikimidir.
2. Bilimsel süreçler: Bilim insanların bilgi birikimini meydana getiren kavramları oluşturmak ve araştırmayı gerçekleştirmek için kullandıkları zihinsel araçlardır.
3. Bilim uygulamaları: Bilimsel kavram ve süreçlerin dünyadaki uygulanma şekilleridir.
4. Bilimin doğası: Bilim insanların profesyonel bir ortamda bilimsel bilgiyi üretmek, geçerliliğini sağlamak ve iletişime geçmek için işbirliği içerisinde çalışma şekilleridir.

Amerikan Ulusal Fen Eğitimi Standartları (NSES) bilimsel olarak okur-yazar bireyler yetişebilmesi için fen sınıflarında geleneksel öğretime alternatif olarak Sorgulamaya Dayalı Öğretimi (SDÖ) kullanmayı önermektedir (NRC, 2000). Bilim insanları problem çözümünde kullanılmak üzere bilimsel bilgiyi üretir. Bilimsel bilgi üretilene kadar bilim insanları bazı bilimsel süreç becerilerini kullanırlar. Diğer bir ifadeyle bilim, bilgi ve sürecin bir bileşimidir (Rao-Kumari, 2008, s. 3). SDÖ’de öğrenciler bilgiyi oluşturmak için bilim insanı gibi davranmaya teşvik edilirler (NRC, 2000, ss. 21-33). Buna göre sınıfta sorgulamanın beş temel özelliği şu şekilde önerilmektedir:

1. Öğrenci bilimsel odaklı soruları kullanarak araştırmaya başlar,
2. Öğrenci soruları cevaplama kanıtına öncelik verir,
3. Öğrenci kanıttan yola çıkarak açıklamalarını formüle eder,
4. Öğrenci bilimsel bilgi ile açıklamaları arasında bağlantı kurar ve
5. Öğrenci açıklamalarını savunur ve sunar.

SDÖ’nün uygun bir şekilde uygulandığı durumda öğrenciler sadece bilimsel bilgiyi öğrenmez aynı zamanda bilimsel süreçlerin bilimsel bilgiyi doğrulamakta nasıl kullanıldığını da öğrenir. Ayrıca, rehberliğin düzeyine göre dört farklı seviyede SDÖ yöntemi vardır (Schwab, 1962; Colburn, 2000; Settlage ve Southerland, 2007’den aktaran Blanchard vd., 2010): sıfır seviyesi – doğrulayıcı sorgulama, birinci seviye – yapılandırılmış sorgulama, ikinci seviye - rehberli sorgulama ve üçüncü seviye - açık sorgulama. Doğrulayıcı sorgulamada öğretmen araştırma sorusunu ve veri toplama sürecini öğrencilere sağlar. Etkinlikler sırasında öğrenciler sonuçtan haberdar olmasalar da öğretmen onların önceden öngörülen bir sonuca varması için rehberlik yapar. Genel olarak doğrulayıcı sorgulama da “yemek kitabı” şeklinde aşamalar da vardır. Yapılandırılmış sorgulamada öğrencilere bir soru ve bir yöntem sunulur; fakat sonuçların yorumlanmasından öğrenciler sorumludur. İkinci seviye olan rehberli sorgulamada ise

öğrenciler hipotezlerini nasıl test edeceklerini de belirler. Üçüncü seviye olan açık sorgulamadaysa soruyu dahi öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmancının neredeyse tamamından öğrenciler sorumludur.

Ancak SDÖ'de dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Mesela, öğrenciler gözlemledikleri aynı veriyi kullanarak farklı çıkarımlara ulaşabilirler (Gallagher, 2007, s. 14). Dolayısıyla öğrencilerin ulaştıkları bu farklı çıkarımlar bilimsel bilgilerle çelişiyor da olabilir. Bundan dolayı SDÖ'nün özellikle "sonuca varma" aşamasında öğretmenin rehberliği artırması faydalı olabilir. Literatürde bir kişinin kendi başına ulaşabileceği gerçek gelişim seviyesi ile daha yetenekli bir akranının ya da bir yetişkinin rehberliğinde ulaşabileceği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki farkın yakın gelişim alanı olarak adlandırıldığı bilinmektedir (Vygotsky, 1978'den aktaran Brown & Palincsar, 1989, ss. 409-413). Aynı zamanda rehberlikte, bir eğitimci tarafından üstlenilen öğretimsel rol ise yapı iskelesi (scaffolding) olarak tanımlanmıştır. Özetle SDÖ'nün son aşamasında yapı iskelesi kullanmak (scaffolded inquiry) öğrencilerin arzu edilen bilimsel açıklamalara ulaşma yeteneğini kazanmalarını sağlayabilir (potansiyel gelişim seviyesi). Dolayısıyla bu çalışmada SDÖ'nün iki farklı uygulaması kullanılmıştır. İlk uygulamada SDÖ ile laboratuvar dersi alan öğrenciler grup olarak kendi başlarına sonuca varmışlardır. İkinci uygulamada ise rehberliğin düzeyi artırılmış, yapı iskeleleri kullanılarak öğrencilerin sonuca varması sağlanmıştır (Yapı İskelesiyle Desteklenmiş Sorgulamaya Dayalı Öğretim - YİSDÖ). Bu arada hem kontrol hem deney grubunda öğrencilerin bulgularını kendi başlarına yorumlamaları beklendiği için her iki grupta da yapılandırılmış SDÖ kullanılmıştır. İkinci uygulamayla öğrencilerin kazanımlara daha iyi erişecekleri ve daha az kavram yanılgısına sahip olacakları düşünülmüştür.

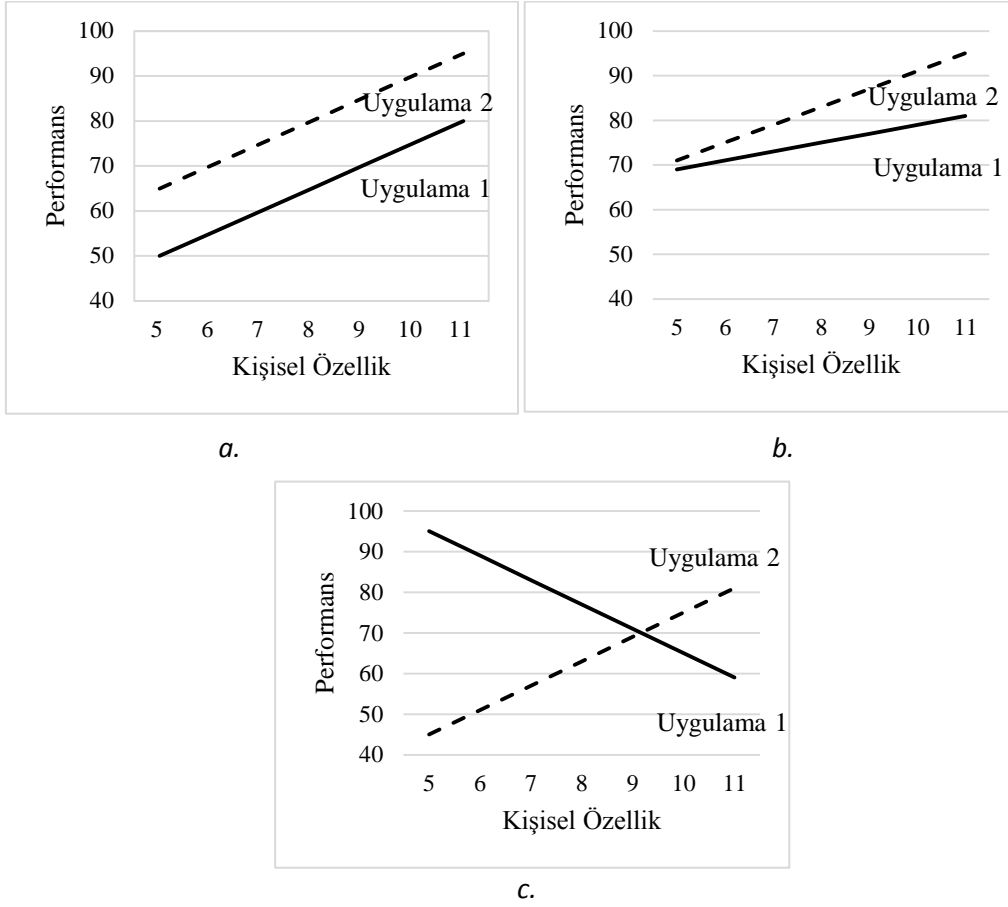
1.1. Öğrenci Özellikleri-Uygulama Etkileşimi

306

Sosyal bilimler alanında yapılan bilimsel incelemelerin genellikle deneysel ve korelasyon çalışmaları olduğu söylenebilir. Deneysel çalışmalarla bir uygulamanın ya da bir durumun etkisi araştırılırken korelasyon çalışmalarıyla bireyler, sosyal gruplar ya da türler arasındaki zaten var olan çeşitlilikleri (variations) araştırılmaktadır. Fakat bu iki araştırma türüne ek olarak bu iki araştırma türünü bir araya getiren üçüncü bir araştırma türü vardır: Öğrenci Özellikleri-Uygulama Etkileşimi (ÖZUYET) çalışmaları (Berliner ve Cahen, 1973; Cronbach, 1957'den aktaran Koran ve Koran, JR., 1984; Şen, 2010). ÖZUYET çalışmaları kapsamında "Öğrenci Özellikleri" tasarlanan öğretim yöntemlerinin hedeflediği öğrenmeyi destekleyen ya da engelleyen "herhangi bir bireysel özellik" olarak tanımlanmaktadır (Cronbach ve Snow, 1977'den aktaran Koran ve Koran JR., 1984). Bu bağlamda ön başarı, kişisel özellikler ile tutum ve güdü eğilimleri gibi değişkenler ÖZUYET çalışmalarında "Öğrenci Özellikleri" olarak tanımlanmaktadır. Öğretim stili, ilerleme hızı, yapısal çeşitlilik, alternatif öğretim programı, farklı öğretmenler ve farklı sınıf ortamları ise "Uygulama"ya örnek olarak verilebilir (Koran ve Koran JR., 1984). ÖZUYET çalışmaları kapsamında düzenli ve düzensiz olmak üzere iki tür etkileşimden söz edilebilir (Lubin, 1961'den aktaran Berliner ve Cahen, 1973). Bu etkileşim türleri Şekil 1 kullanılarak anlatılmıştır (Berliner ve Cahen, 1973; Koran ve Koran JR., 1984).

Verilen şekillerde öğrenci özelliği açısından iki farklı uygulama sonrasında öğrencilerin gösterdikleri performansların kişisel özelliklere göre nasıl etkilendiği gösterilmektedir. Başka bir deyişle kişisel özelliği zayıf, orta ve güçlü düzeyde olan öğrencilerin uygulamalardan benzer şekillerde mi yoksa farklı şekillerde mi etkilendikleri gösterilmektedir. Genel olarak üç farklı durum söz konusudur. Şekil 1.a kişisel özellik ve uygulama arasında herhangi bir etkileşimin olmadığı durumu göstermektedir. Yani "Uygulama 1" ve "Uygulama 2" öğrencilerin kişisel özelliği hangi düzeyde olursa olsun aynı şekilde etki yapmıştır. Yani kişisel özelliği güçlü olan öğrenciler için her iki uygulama da kişisel özelliği düşük olan öğrencilere kıyasla daha etkilidir;

ancak, her öğrenci için “Uygulama 2” “Uygulama 1”e kıyasla daha faydalıdır. Böyle bir veri ile karşılaşırsa eğitimciler “Uygulama 2”yi “Uygulama 1”e tercih edebilirler.



Şekil 1. a. ÖZUYET yok; b. Düzenli ÖZUYET; c. Düzensiz ÖZUYET (Berliner ve Cahen, 1973; Koran ve Koran JR., 1984)

Şekil 1.b’de bir etkileşim görünmektedir ve bu şekildeki etkileşimler “düzenli etkileşim” olarak adlandırılır. Uygulamaların etkisi arasında düşük kişisel özellikli öğrenciler için bir fark yok iken orta ve yüksek kişisel özellikli öğrencilerde “Uygulama 2” “Uygulama 1”e kıyasla artan düzeyde daha da etkili olmaktadır. Eğer “Uygulama 1” “Uygulama 2”den daha fazla ya da aynı maliyette ise eğitimciler tüm öğrencilere daha etkili olan uygulamayı yani “Uygulama 2”yi uygulayacaklardır. Fakat eğer “Uygulama 1”in maliyeti “Uygulama 2”nin maliyetinden önemli ölçüde daha az ise kişisel özelliği düşük öğrencilerde “Uygulama 1”i uygulayabilir. Çünkü kişisel özelliğin daha düşük olduğu yerde uygulamalar arasındaki performans farkı en aza inmiştir. Burada “Uygulama 1” kullanılabilir.

Şekil 1.c’de “düzensiz etkileşim” tanımlanmaktadır. Böyle bir etkileşim kişisel özellik ölçümünün gözlemlenen aralığı içinde birbirine çapraz doğrular oluştuğunda olur. Şekil 1.c’de sunulan bu düzensiz etkileşim örneğinde kişisel özellik ölçüm puanı 9’un üzeri olan öğrenciler “Uygulama 1”den ziyade “Uygulama 2”de olmaları daha faydalı olabilir. Başka bir deyişle eğer öğrenciler 9’dan daha düşük puanlara sahiplerse “Uygulama 1” “Uygulama 2”den daha faydalı olabilir. 9 puan civarı öğrenciler için her iki uygulamada eşit olarak faydalıdır.

2. YÖNTEM

Geleneksel deneysel çalışmalarda geleneksel uygulamaya karşı yeni bir uygulamanın etkisi grupların son ortalama puanları kıyaslanarak araştırılmaktadır. Bu durumda bir gruptaki

öğrencilerin hepsinin uygulamadan benzer şekilde etkilendiği varsayılır. Ancak grup içindeki öğrenciler kişisel özellikler açısından farklılıklar gösterebilir. Örneğin, derse karşı ön başarıları, karakterleri, motivasyonları ve tutumları farklı olabilir. Bu nedenle böyle farklı özellikleri olan öğrenciler farklı uygulamalardan farklı şekillerde etkilenebilirler. Bundan dolayı bu çalışmada deneysel çalışmalarla korelasyon çalışmalarının bir sentezi olan ÖZUYET yöntemi kullanılmıştır (Koran ve Koran, JR., 1984).

Bu çalışmada mekanik laboratuvarında iki grup bulunmaktadır. Gruplardan birinde SDÖ yöntemi diğerinde ise yapı iskelesi (scaffolded) ile desteklenmiş SDÖ yöntemi kullanılmıştır (YİSDÖ). Öğrencilerin kavram yanılgıları uygulama sonrasında değerlendirilmiştir. Ek olarak öğrencilerin bilimsel süreç becerileri de uygulamadan önce değerlendirilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Fırat Üniversitesinde eğitim gören birinci sınıf fen bilimleri öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2015-2016 akademik yılının bahar yarıyılında elektrik laboratuvarı dersini alan birinci sınıf fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada örnekleme tekniklerinden uygun küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 1996, ss. 90-113). Ancak örneklemedeki öğrencilerin deney ve kontrol grubuna atamaları seçkisiz atama yoluyla yapılmıştır. Toplamda ise 50 kız ve 13 erkek olmak üzere 63 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dağılımları

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney	24	72.7	9	27.3	33	100
Kontrol	26	86.7	5	13.3	31	100
Toplam	50	79.4	13	20.6	63	100

308

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri Basit Elektrik Devreleri Tanı Testi (BEDTT) ve Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT) kullanılarak toplanmıştır.

2.2.1. Basit Elektrik Devreleri Tanı Testi (Üç Basamaklı Test)

Bu test fen bilimleri öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri ile ilgili kavram yanılgılarını belirlemek ve bu konudaki kavramsal başarılarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Peşman (2005) tarafından geliştirilen bu test üç basamaktan oluşan 12 soru içermektedir. Bu üç basamaktan ilki çoktan seçmeli geleneksel bir sorudan, ikincisi birinci soruya verilen cevabın nedenini sorgulayan birkaç seçenektir ve sonuncusu da ilk iki basamağa verilen cevaptan emin olup olmama durumunu sorgulayan sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada testin öğretmen adaylarının kavram yanılgısı puanları için güvenilirlik katsayısı .31 ve öğretmen adaylarının kavramsal başarı puanları için güvenilirlik katsayısı .56 olarak hesaplanmıştır. Testi geliştiren araştırmacı da kavram yanılgısı puanları için güvenilirlik katsayısını .33, kavramsal başarı puanları için güvenilirlik katsayısını ise .69 olarak hesaplamıştır (Peşman, 2005). Bu çalışmadaki katsayılar araştırmacının bulduğu katsayılarla benzerlik göstermektedir ve kavram yanılgısı testlerinin doğası gereği bu şekilde çıkmaktadır.

2.2.2. Bilimsel Süreç Becerileri Testi

Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılan bu test, Burns vd. (1985) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması

Özkan vd. (1992) tarafından yapılmıştır. 36 maddelik bu testte bilim insanlarının bilimsel süreçleri gerçekleştirdiklerinde ortaya koydukları beş beceri değerlendirilmektedir. Bu becerilerin maddelere göre dağılımı Tablo 2’de görülmektedir. Bu çalışmada testin güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2
Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Maddelerin Dağılımı

Beceriler	Maddeler
Değişkenleri Tanımlama	1,3,13,14,15,18,19,20,30,31,32,36
İşlevsel Tanımlama	2,7,22,23,26,33
Hipotez Kurma	4,6,8,12,16,17,27,29,35
Verileri ve Grafiği Yorumlama	5,9,11,25,28,34
Araştırmayı Tasarlama	10,21,24

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada bilimsel süreç becerileri farklı düzeylerde olan öğrencilerin Uygulama 1 (SDÖ) ve Uygulama 2’den (YİSDÖ) aynı şekilde mi yoksa farklı şekillerde mi faydalandıkları incelenmiştir. Bunun için Johnson-Neyman (Fraas ve Newman, 1997) olarak bilinen bir teknikte veriler analiz edilmiştir. Johnson-Neyman tekniğinin nasıl kullanıldığı bu çalışmanın kapsamında değildir. Bu teknik Fraas ve Newman’ın (1997) makalesinde detaylı olarak açıklanmıştır. Fakat bu tekniğin uygulanmasında özetle üç basamak vardır. Bunlardan ilkinde çoklu doğrusal regresyon aracılığıyla test edilen öğretim uygulaması (SDÖ’ye karşı YİSDÖ) ve kişisel özellik (bilimsel süreç becerileri) arasında anlamlı bir etkileşimin olması gerekmektedir. İkinci olarak, anlamlı bir etkileşim durumunda etkileşimi gösteren dağılım grafiğindeki (Scatterplot) kesişim noktası hesaplanır. Son olarak anlamlı etkileşimlerin olduğu ve olmadığı bölgeler istatistiksel olarak belirlenir.

2.4. Deneysel İşlem

Kontrol grubunda bulunan öğrencilere SDÖ yöntemi uygulanırken deney grubunda bulunan öğrencilere YİSDÖ yöntemi uygulanmıştır. Bu kapsamda deney grubunda bulunan öğrencilere SDÖ’nün “sonuca varma” aşamasında ekstra destekler (soru-cevap tekniği, rol oynama tekniği, benzetim vs.) sunularak onların varmalarını istediğimiz sonuca daha kolay varmaları sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir ek destek sağlanmaksızın sonuca kendilerinin varmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerden 4’er kişilik gruplar oluşturulmuş ve etkinlikler sekiz hafta sürmüştür. Her etkinlikten önce gruplara çalışma kağıtları verilmiştir. Deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı hazırlanmış olan bu çalışma kağıtlarına öğrencilerden etkinlikte gerçekleştirdikleri aşamaları yazmaları istenmiştir. Çalışma kağıtları sonuca varma aşamasına kadar benzer süreçler içermesine karşın sonuca varma aşamasında deney grubunda benzetim tekniği, analogi tekniği, yönlendirici sorular gibi onların istediğimiz sonuca varmalarını sağlayacak destekler (scaffolding) sunulmuştur. Etkinliklerin işlenmesi için geçen sürenin iki grupta da benzer olmasına dikkat edilmiştir. Etkinlikleri laboratuvarında görevli iki asistan yürütmüştür. Tüm etkinliklere ilgi çekici bir problemle başlanmış ve bu problemin çözümüne ilişkin öğrencilerden hipotez kurmaları ve deney yapmaları istenmiştir. Daha sonra gözlemlerini kaydetmeleri, verilerini işlemeleri ve sonuca varmaları istenmiştir. Literatürde öğrencilerin aynı verileri elde etseler bile farklı sonuçlara ulaşabilecekleri belirtilmiştir (Gallagher, 2007, s. 14). Bu nedenden dolayı deney grubundaki öğrencilere varmaları istenen sonuca daha doğru bir şekilde ulaşmaları için destekler sunulmuştur.

3. BULGULAR

Daha önce belirtildiği gibi fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri “Bilimsel Süreç Beceri Testi” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Johnson-Neyman tekniği bu beceriler için ayrı ayrı kullanılmıştır. Fraas ve Newman’da (1997) açıklandığı gibi bağımsız değişken ve bu beceriler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak test edilmiştir. Buna göre fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinden “değişkenleri tanımlama” becerisi için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te gösterildiği gibidir.

Tablo 3

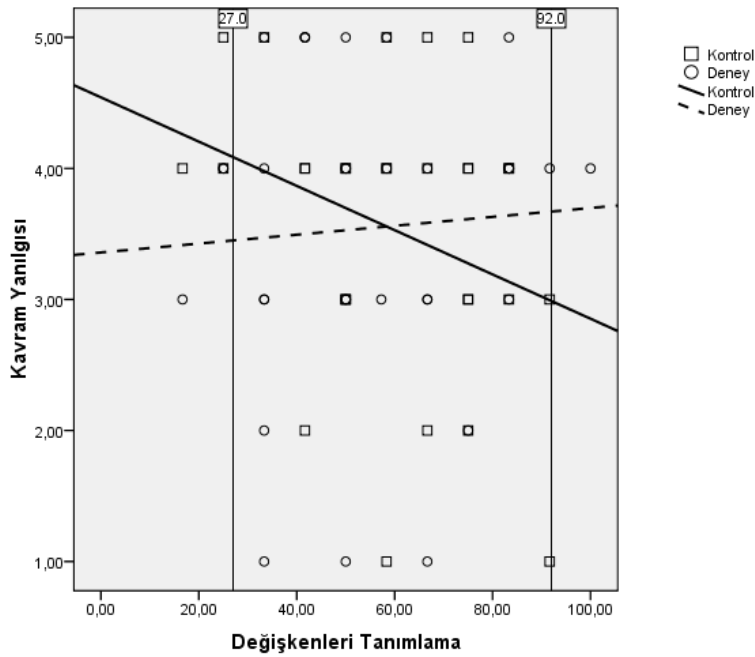
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Değişkenleri Tanımlama Becerisi için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon Modeli Değişkenleri	Regresyon Katsayısı	t	p	Kısmi Eta kare
(Sabit)	4,542	6,869	,000	
Değişkenleri Tanımlama*Öğretim yöntemi	,020	1,449	,153	0,034**
Değişkenleri Tanımlama	-0,017	-1,606	,114	
Öğretim yöntemi	-1.183	-1.381	,173	
R ² =,044 Düzenlenmiş R ² = -.005				
Hataların kareler toplamı= 76.143				

** Küçük büyüklükte bir etki büyüklüğü vardır.

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının “değişkenleri tanımlama” becerisi için etkileşim istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen etki büyüklüğünün zayıf-orta büyüklüğe sahip olduğu görülmektedir (p = ,153; Eta kare = 0,034). Etki büyüklüğü, yapılan çalışmadaki örneklemden elde edilen verilerin sonuçlarının sıfır hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değerdir (Vacha-Haasse ve Thompson, 2004). Etki büyüklüğü, genel olarak, sıfır hipotezleri ile alternatif hipotezler arasındaki farkın büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır. Bu da, araştırma sonuçlarının pratikteki anlamlılığının bir göstergesi niteliğindedir (Özsoy ve Özsoy, 2013). Bu çalışmada pratik olarak anlamlı farklılık varken istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmaması durumu çalışmanın sınırlılıklarından olan küçük örneklem büyüklüğünden kaynaklanmaktadır (Stevens, 2009, s. 8). Etkileşimi gösteren dağılım grafiği Şekil 2’de gösterilmiştir. Grafiğe bakıldığında basit elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgısı puanları y-ekseninde gösterilmiştir. Kavram yanılgısı puanı yüksek olan öğretmen adayları daha fazla kavram yanılgısına sahiptir. X-ekseninde öğretmen adaylarının uygulamadan önceki “değişkenleri tanımlama” beceri düzeyleri sunulmuştur. Düz çizgi SDÖ yönteminin uygulandığı kontrol grubu için kavram yanılgısı puanları ile değişkenleri tanımlama becerileri arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Kesikli çizgi de YİSDÖ yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri için bu ilişkiyi göstermektedir. Kesişim noktası ve sınır değerleri Fraas ve Newman’da (1997) açıklandığı gibi hesaplanmıştır. Buna göre kesişim noktası yaklaşık olarak 59,1 iken alt ve üst sınır değerleri sırasıyla 27,0 ve 92,0 olarak hesaplanmıştır.

Buna göre “değişkenleri tanımlama” beceri puanları 92 ve üzerinde olan fen bilimleri öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusundaki kavram yanılgılarını azaltmada YİSDÖ yöntemine göre SDÖ yönteminin daha etkili olduğu gözlenmiştir. “Değişkenleri tanımlama” beceri puanları 27 ve altında olan fen bilimleri öğretmen adayları için ise YİSDÖ’nün diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak değişkenleri tanımlama beceri puanları 27 ve 92 arasında olan fen bilimleri öğretmen adayları için YİSDÖ ve SDÖ yöntemiyle derslerin işlenmesi kavram yanılgılarının azaltılması açısından bir farklılık oluşturduğuna dair bir kanıt yoktur.



Şekil 2. Fen bilimleri öğretmen adaylarının değişkenleri tanımlama becerileri ile öğretim yöntemi arasındaki etkileşimi gösteren dağılım grafiği

Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinden “işlevsel tanımlama” becerisi için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te gösterildiği gibidir.

Tablo 4

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının İşlevsel Tanımlama Becerisi için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon Modeli Değişkenleri	Regresyon Katsayısı	t	p	Kısmi Eta kare
(Sabit)	3,716	8,813	,000	
İşlevsel Tanımlama*Öğretim yöntemi	,005	,435	,665	0,003
İşlevsel Tanımlama	-,004	-,500	,619	
Öğretim yöntemi	-,231	-,362	,718	
$R^2=,005$ Düzenlenmiş $R^2= -,046$				
Hataların kareler toplamı = 79,286				

Tablo 4 incelendiğinde bilimsel süreç becerilerinden “işlevsel tanımlama” becerisinde uygulanan iki farklı yöntemde etkileşim göstermediği ve etki büyüklüğünün çok düşük çıktığı gözlenmiştir ($p = ,665$; Eta kare = 0,003).

Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinden “hipotez kurma” becerisi için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5’te gösterildiği gibidir. Tablo 5’teki “hipotez kurma” becerisinde etkileşim istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen pratikte anlamlılık (orta büyüklükte) söz konusudur ($p = ,065$; Eta kare = 0,056). Bu beceride etkileşimi gösteren dağılım grafiği Şekil 3’te gösterilmiştir. Kesişim noktası ve sınır değerleri Fraas ve Newman’da (1997) açıklandığı gibi hesaplanmıştır. Buna göre kesişim noktası yaklaşık olarak 49,7 iken alt ve üst sınır değerleri sırasıyla 32,0 ve 67,0 olarak hesaplanmıştır.

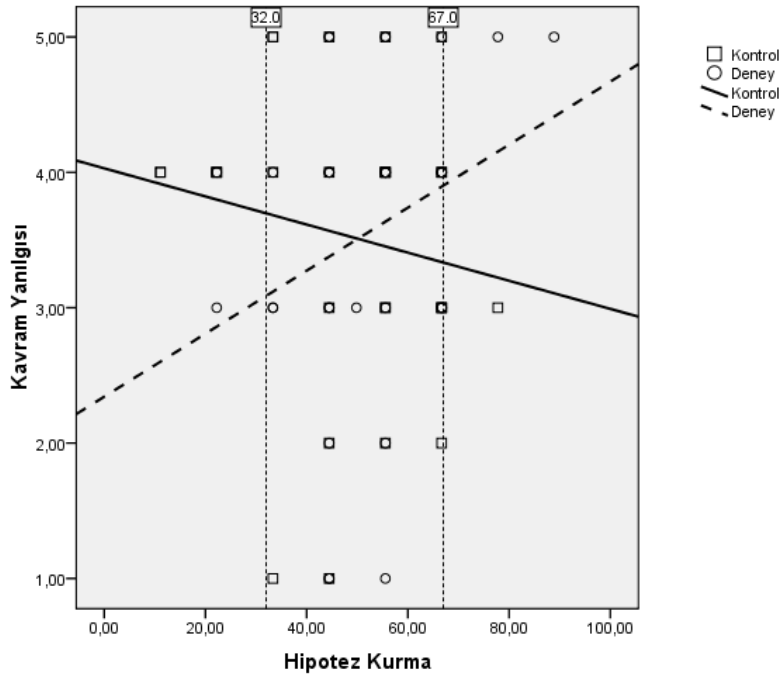
Tablo 5

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Hipotez Kurma Becerisi için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon Modeli Değişkenleri	Regresyon Katsayısı	t	p	Kısmi Eta kare
(Sabit)	4,029	6,809	,000	
Hipotez kurma*Öğretim yöntemi	,034	1,878	,065	0,056*
Hipotez kurma	-,010	-,894	,375	
Öğretim yöntemi	-1,686	-1,791	,078	
R ² =.059 Düzenlenmiş R ² = .011				
Hataların kareler toplamı = 74,942				

* Orta ya da yüksek büyüklükte bir etki büyüklüğü var ve pratikte anlamlılık vardır.

Buna göre “hipotez kurma” beceri puanları 67 ve üzerinde olan fen bilimleri öğretmen adaylarının elektrik konusundaki kavram yanılgılarını azaltmada YİSDÖ yöntemine göre SDÖ yönteminin daha etkili olduğu gözlenmiştir. Hipotez kurma beceri puanları 40 ve altında olan fen bilimleri öğretmen adayları için ise YİSDÖ’nün diğer yöntemle göre daha etkili olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak hipotez kurma beceri puanları 40 ve 67 arasında olan fen bilimleri öğretmen adayları için YİSDÖ ve SDÖ yöntemiyle derslerin işlenmesi kavram yanılgılarının azaltılması açısından bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.



Şekil 3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının hipotez kurma becerileri ile öğretim yöntemi arasındaki etkileşimi gösteren dağılım grafiği

Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinden “grafiği ve verileri yorumlama” becerisi için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da gösterildiği gibidir.

Tablo 6

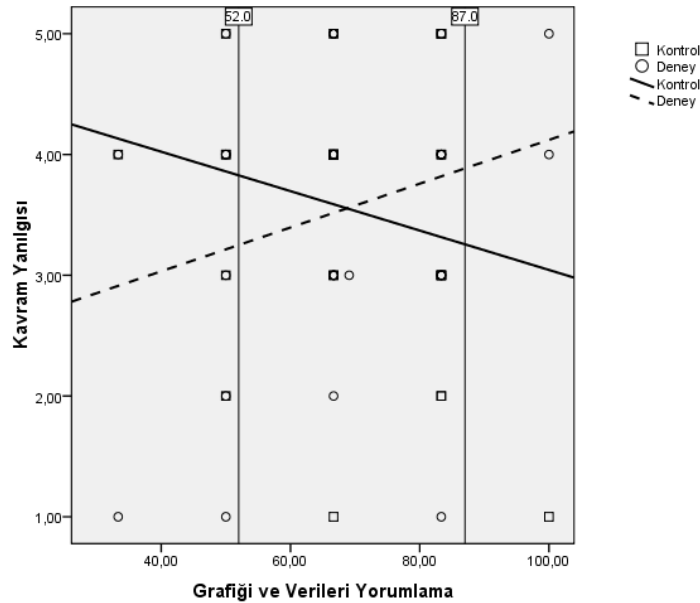
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Grafik ve Verileri Yorumlama Becerisi için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon Modeli Değişkenleri	Regresyon Katsayısı	t	p	Kısmi Eta kare
(Sabit)	4,675	4,611	,000	
Grafiği ve Ver. Yor.*Öğretim yöntemi	,034	1,840	,071	0,054*
Grafiği ve Ver. Yor.	-,016	-1,150	,255	
Öğretim yöntemi	-2,368	-1,784	,080	
R ² =.056 Düzenlenmiş R ² = .008				
Hataların kareler toplamı = 75,157				

* Orta ya da yüksek büyüklükte bir etki büyüklüğü var ve pratikte anlamlılık vardır.

Tablo 6'daki "Grafiği ve Verileri Yorumlama" becerisinde de etkileşim istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen pratikte bir anlamlılık vardır (p = ,071; Eta kare =0,054). Etkileşimi gösteren dağılım grafiği Şekil 4'te gösterilmiştir. Kesişim noktası ve sınır değerleri Fraas ve Newman'da (1997) açıklandığı gibi hesaplanmıştır. Buna göre kesişim noktası yaklaşık olarak 69,1 iken alt ve üst sınır değerleri sırasıyla 52,0 ve 87,0 olarak hesaplanmıştır.

Buna göre "grafiği ve verileri yorumlama" beceri puanları 87 ve üzerinde olan fen bilimleri öğretmen adaylarının basit elektrik devreleri konusundaki kavram yanlışlarını azaltmada YİSDÖ yöntemine göre SDÖ yönteminin daha etkili olduğu gözlenmiştir. Grafiği ve verileri yorumlama beceri puanları 52 ve altında olan fen bilimleri öğretmen adayları için ise YİSDÖ'nün diğer yöntemle göre daha etkili olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak grafiği ve verileri yorumlama beceri puanları 52 ve 87 arasında olan fen bilimleri öğretmen adayları için YİSDÖ ve SDÖ yöntemiyle derslerin işlenmesi kavram yanlışlarının azaltılması açısından bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.



Şekil 4. Fen bilimleri öğretmen adaylarının grafiği ve verileri yorumlama becerileri ile öğretim yöntemi arasındaki etkileşimi gösteren dağılım grafiği

Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinden “araştırmayı tasarlama” becerisi için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de gösterildiği gibidir.

Tablo 7

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Araştırmayı Tasarlama Becerisi için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

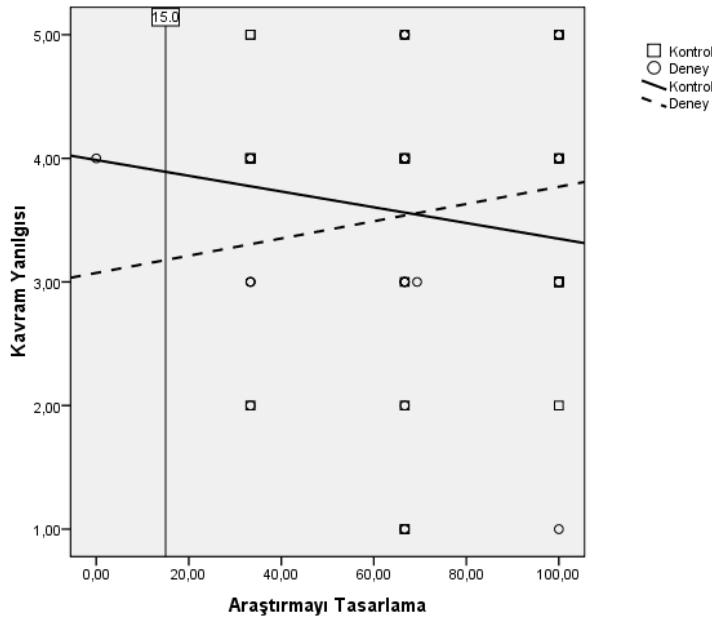
Regresyon Modeli Değişkenleri	Regresyon Katsayısı	t	p	Kısmi Eta kare
(Sabit)	3,986	6,719	,000	
Araştırmayı Tasarlama*Öğretim yöntemi	,013	1,201	,235	0,024**
Araştırmayı Tasarlama	-,006	-,816	,418	
Öğretim yöntemi	-,913	-1,109	,272	
R ² =,056 Düzenlenmiş R ² = ,008				
Hataların kareler toplamı = 75,157				

** Küçük büyüklükte bir etki büyüklüğü vardır.

Tablo 7’de “araştırmayı tasarlama” becerisinde küçük-orta büyüklükte bir etki büyüklüğü ile bir etkileşim söz konusudur (p = ,235; Eta kare = 0,024). Buna göre grafiğin kesişim noktası 70,2 olarak bulunmuştur. Üst sınır 126.4 olarak hesaplanmış ve bu alınabilecek maksimum beceri puanının üzerinde bir değerdir. Alt sınır ise 15,0 çıkmıştır. Etkileşimi gösteren dağılım grafiği Şekil 5’te gösterilmiştir.

Dolayısıyla “araştırmayı tasarlama” beceri puanları 15 ve altında olan fen bilimleri öğretmen adayları için YİSDÖ’nün diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak “araştırmayı tasarlama” beceri puanları 15 ve üzeri olan fen bilimleri öğretmen adayları için YİSDÖ ve SDÖ yöntemiyle derslerin işlenmesi kavram yanılgılarının azaltılması açısından bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.

314



Şekil 5. Fen bilimleri öğretmen adaylarının araştırmayı tasarlama becerileri ile öğretim yöntemi arasındaki etkileşimi gösteren dağılım grafiği

Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri için çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de gösterildiği gibidir.

Tablo 8

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

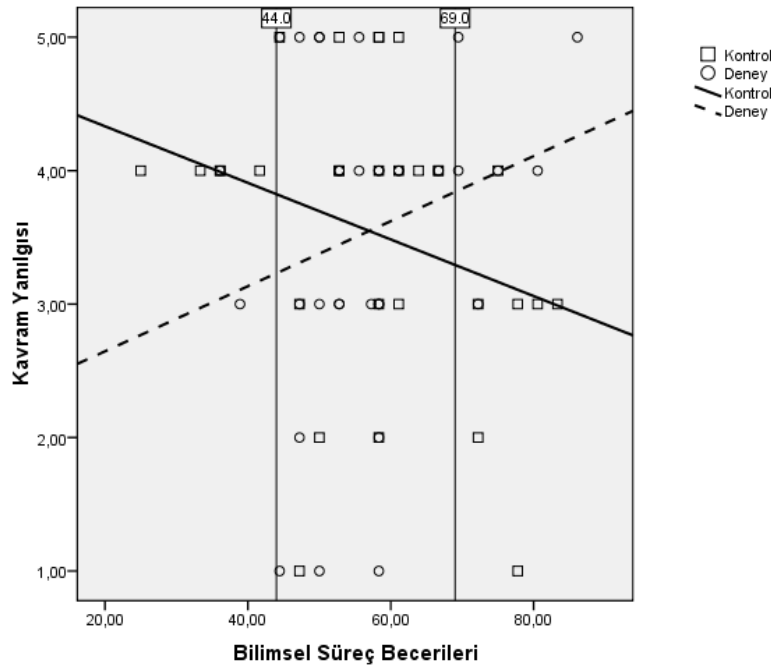
Regresyon Modeli Değişkenleri	Regresyon Katsayısı	t	p	Kısmi Eta kare
(Sabit)	4,757	5,662	,000	
BSB Toplam*Öğretim yöntemi	,046	2,016	,048	0,064*
Bilimsel Süreç Becerileri	-,021	-1,502	,139	
Öğretim yöntemi	-2,598	-1,962	,054	

R²=.066 Düzenlenmiş R²= .018
Hataların kareler toplamı = 74,402

* Orta ya da yüksek büyüklükte bir etki büyüklüğü var ve pratikte anlamlılık vardır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri toplam puanları için Tablo 8'e bakıldığında etkileşimin hem istatistiksel olarak hem de pratikte anlamlı olduğu görülmektedir (p = ,048; Eta kare = 0,064). Etkileşimi gösteren dağılım grafiği Şekil 6'da gösterilmiştir. Kesişim noktası ve sınır değerleri Fraas ve Newman'da (1997) açıklandığı gibi hesaplanmıştır. Buna göre kesişim noktası yaklaşık olarak 56,5 iken alt ve üst sınır değerleri sırasıyla 44,0 ve 69,0 olarak hesaplanmıştır.

Buna göre bilimsel süreç beceri puanları 69 ve üzerinde olan fen bilimleri öğretmen adaylarının elektrik konusundaki kavram yanlışlarını azaltmada YİSDÖ yöntemine göre SDÖ yönteminin daha etkili olduğu gözlenmiştir. Bilimsel süreç beceri puanları 44 ve altında olan fen bilimleri öğretmen adayları için ise YİSDÖ'nün diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak bilimsel süreç beceri puanları 44 ve 69 arasında olan fen bilimleri öğretmen adayları için YİSDÖ ve SDÖ yöntemiyle derslerin işlenmesi kavram yanlışlarının azaltılması açısından bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.



Şekil 6. Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile öğretim yöntemi arasındaki etkileşimi gösteren dağılım grafiği.

Özetle, "değişkenleri tanımlama", "hipotez kurma" ve "grafik ve verileri yorumlama" becerileri çok yüksek olan öğrenciler için SDÖ'nün; bu becerileri çok düşük olan öğrenciler içinse

YİSDÖ'nün basit elektrik devreleri ile ilgili kavram yanılgılarını azaltmada daha etkili olduğu görülmüştür. “Değişkenleri tanımlama”, “hipotez kurma” ve “grafik ve verileri yorumlama” becerileri orta düzeyde olan öğrencilerin kavram yanılgılarını azaltmak içinse SDÖ ve YİSDÖ'nün etkileri benzerlik göstermektedir. Bilimsel süreç beceri puanlarına genel olarak bakıldığında ise bilimsel süreç becerileri çok yüksek olan öğrenciler için SDÖ'nün kavram yanılgılarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Bu becerileri çok düşük olan öğrencilerde ise YİSDÖ'nün etkisi daha iyidir. Bilimsel süreç becerileri orta düzeyde olan öğrencilerin kavram yanılgılarını azaltmak için SDÖ ve YİSDÖ'nün etkilerinin benzer olduğu bulunmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bilimsel süreç becerilerini geliştirmek için kullanılacak öğretim yöntemlerinin başında SDÖ gelmektedir (Wilke ve Straits, 2005). Ancak öğrenciler SDÖ'de istedik sonuca ulaşmada zorluk yaşayabilmektedirler ya da yanlış sonuca ulaşabilmektedirler (Gallagher, 2007, s. 14). Dolayısıyla bilimsel kavramlar yerine kavram yanılgıları da kazanabilirler. Bu durumda öğrencilerin varmaları istenen sonuçlara daha doğru bir şekilde ulaşması için öğretmenin rolü olan rehberliğin düzeyi önem kazanmaktadır. Farklı düzeylerde öğretmen rehberliğinin olduğu SDÖ yöntemi seviyelerinde öğrencilerin en fazla rehberli sorgulama seviyesinde başarılı oldukları ilk ve orta öğretim öğrencileri üzerine yapılan çalışmaları inceleyen bir meta analiz çalışması sonucunda etki büyüklükleri dikkate alınarak ortaya konulmuştur (Furtak vd., 2012). Yani sorgulamaya dayalı olarak işlenen derslerde etkinliklerin öğretmen rehberliğinde yapılmasının öğrencilerin kendi başlarına etkinlikleri yapmasından daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda etkinlikler veya öğretim materyalleriyle etkileşim yoluyla öğrencilere yol gösteren bir yöntem olarak tanımlanan (Bkz. Linn ve Eylon, 2006'dan aktaran Slotta ve Peters, 2008) ve araştırmacılar tarafından oldukça rağbet gören YİSDÖ (Slotta ve Peters, 2008) bu çalışmada SDÖ'ye bir alternatif olarak kullanılmıştır. Bu yöntemlerin bilimsel süreç becerilerine göre farklılık gösteren fen bilgisi öğretmen adaylarının basit elektrik devreleriyle ilgili kavram yanılgılarını azaltmadaki etkinlikleri kıyaslanmıştır. Başta “değişkenleri tanımlama”, “hipotez kurma” ve “grafik ve verileri yorumlama” becerileri olmak üzere bilimsel süreç becerileri yüksek olan öğrenciler için SDÖ'de rehberlik düzeyinin minimize edilmesinin, bilimsel süreç becerileri çok düşük olan öğrenciler içinse rehberlik düzeyinin artırılmasının daha etkili olduğu görülmüştür. Bundan dolayı bilimsel süreç becerileri orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilere sahip bir fen öğretmenine SDÖ kullanırken rehberlik düzeyini düşük tutmaları önerilir. Buna karşın bilimsel süreç becerileri çok düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere sahip öğretmenlere özellikle sonuca varma kısmında rehberlik düzeyini yapı iskelesi kullanarak artırmalarını; yani, YİSDÖ kullanmalarını öneririz.

DeneySEL çalışmayla korelasyon çalışmasını bir araya getiren ÖZUYET çalışmaları (Berliner ve Cahen, 1973; Cronbach, 1957'den aktaran Koran ve Koran, JR., 1984; Şen, 2010) bu çalışmada görüldüğü üzere, sadece SDÖ ve YİSDÖ'nün (uygulama) birbirlerine kıyasla kavram yanılgılarını azaltmadaki etkilerini değil farklı bilimsel süreç becerilerine sahip fen öğretmen adaylarının (kişisel özellik) birbirlerine kıyasla hangi öğretim yönteminden daha fazla yararlanabildiklerini ortaya koyabilmektedir. Alan yazında bilimsel süreç becerilerine göre SDÖ'nün etkisine bakılan farklı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı kişisel özelliklere göre SDÖ'nün etkisine bakılan bir çalışma bulunabilmiştir. Buna göre öğrenciler fizik başarılarına, bilişsel stillerine ve bir önceki fizik başarı notuna göre gruplandırılmış ve SDÖ'nün düz anlatım yöntemine göre etkisine bakılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada SDÖ yöntemi düz anlatım yöntemine göre daha etkili olsa da farklı kişisel özelliklerin yöntemden istatistiksel anlamda farklı olmasa da pratikte anlamlı bir şekilde farklı etkilendikleri görülmüştür. Buna göre öğrencilerin fizik başarıları açısından çalışmanın etki büyüklüğüne bakılarak yüksek fizik başarısına sahip olan öğrencilerin SDÖ'de düz anlatım yöntemine göre daha başarılı oldukları

bulunmuştur. Düşük fizik başarısına sahip olan öğrencilerde iki yönteminde etkisinin aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bir önceki dönem fizik dersinden aldıkları notlara göre gruplandırıldığında notu 2, 3, ve 4 olan öğrencilerin düz anlatım yöntemine göre SDÖ yönteminden daha fazla faydalandıkları görülmüştür. Ancak genel olarak bakıldığında düzenli bir etkileşim söz konusu olduğundan SDÖ düz anlatıma göre daha faydalı bulunmuştur. Öğrenciler bilişsel stillerine göre incelendiğinde alana bağımlı bilişsel stilde öğrenciler önceki dönemde aldıkları fizik notuna göre gruplandırıldığında notu 1 ve 3 olan öğrenciler düz anlatıma göre SDÖ'de daha fazla fayda görmüşlerdir. Alan orta bilişsel stilde ise notu 2 olan öğrenciler SDÖ'den daha fazla faydalanmışlardır. Ayrıca bu stilde notu 3 olan öğrencilerinde SDÖ'den faydalandığı söylenebilir. Alan bağımsız bilişsel stilde de yine notu 2 olan öğrencilerin SDÖ'den daha fazla faydalandığı söylenebilir. Bu stilde notu 3 olan öğrencilerinde orta etki büyüklüğü ile SDÖ'den daha fazla faydalandığı bulunmuştur (Şen, 2010). Buna göre, bu çalışma ve alanyazındaki sonuçlar öğrencilerin kişisel özelliklerine göre bir öğretim yönteminden farklı düzeylerde faydalandıklarını göstermektedir. Ancak, ÖZUYET çalışmaları bu denli detaylı incelemeler yapmaya imkan tanınmasına rağmen alan yazında yeterince bu yöntemden faydalanılmadığı görülebilmektedir. Bundan dolayı fen araştırmacılarına ÖZUYET çalışmaları yapmaları önerilmektedir.

Fen öğretmen adaylarının bir problemle ilgili soruyu oluşturabilmeleri, kurdukları hipotezlerini test edecekleri deneyi tasarlayabilmeleri, bulgularını kendilerinin yorumlayarak sonuca varabilmeleri; yani açık sorgulama yapabilmeleri beklenir. Bu bağlamda veri ve grafik yorumlama bilimin en temel eylemlerindedir. Modern öğretim programlarında fen ve matematik öğretmenlerinden öğrencilerin veri ve grafik yorumlama becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Bowen ve Roth, 2005). Ancak, bu çalışma da yapılandırılmış sorgulamada dahi bütün öğretmen adaylarının başarılı olamadıkları görülmektedir. Bu aday öğretmenlerin hâlihazırda sahip oldukları bilimsel süreç becerilerinin bu durumu açıklayabilen bir faktör olduğu görülmektedir. Yani, özellikle “değişkenleri tanımlama”, “hipotez kurma” ve “grafik ve verileri yorumlama” becerileri gibi bilimsel süreç becerileri düşük olan öğrencilerin YİSDÖ'yle daha başarılı oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, bu öğretmen adaylarında rehberlik düzeyinin artırılması daha etkili olmuştur. Başka bir deyişle öğretmene bağımlılık artmıştır. Yani, öğretmen olmadan söz konusu aday öğretmenler kendi başlarına bulgularını yorumlayarak bir sonuca varmakta güçlük yaşamaktadırlar. Özetle, fen öğretmen adaylarının özellikle kendi başlarına sonuca varabilmeleri için veri ve grafik yorumlama gibi becerilere önceden sahip olmaları ya da bu becerilerini önceden geliştirmek gerekmektedir. Szyjka, Mumba ve Wise (2011) fen öğretmen adaylarının grafik çizme performanslarını bilişsel ve duyuşsal 6 değişkenin (okuduğunu anlama, matematik başarısı, mantıksal düşünme performans puanları ile fen, matematik ve grafik çizmeye karşı tutumlar) nasıl açıkladığını incelemiştir. Grafik çizme performans puanlarındaki çeşitliliğin %41'ini sadece matematik başarısı ve mantıksal düşünme becerisi açıklamıştır. Szyjka v.d. (2011) buna dayanarak fen öğretmeni yetiştirme programlarının matematik ve mantıksal düşünme hususunu daha fazla içermesini önermiştir. Bowen ve Roth (2005) ise fen öğretmen adayları üzerinde yaptıkları bir çalışmada fen öğretmen adaylarından grafik ve veri yorumlamaları istendiği zaman bilim insanlarının bir rutin olarak yaptıklarını sergileyemedikleri görülmüştür. Dolayısıyla Bowen ve Roth (2005)'in de söylediği gibi, bilim insanlarının araştırmalarındaki gerçek verilerin çeşitlilik ve zorluk düzeylerine uygun etkinlikler yoluyla fen öğretmen adaylarının veri ve grafik yorumlama uygulamalarını daha fazla tecrübe etmeleri önerilmektedir.

Dolayısıyla öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretim eğitimleri sırasında bilimsel süreç becerilerini kazanmaları oldukça önemlidir. Lise öğrencilerinin başta grafik oluşturma, veri yorumlama ve değişkenleri kontrol etmek üzere bilimsel süreç becerilerinin geliştirilebildiği Lazarowitz ve Huppert (1993) tarafından rapor edilmiştir. Bunun için ilk ve

ortaöğretimde yine SDÖ yöntemi kullanılabilir (Ergül vd., 2011). Bunun yanında, Türkiye’de fen bilimleri dersinde beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar okutulmakta olan 10 kitabın etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri açısından incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Toplam 653 etkinliğin bulunduğu bu 10 kitabın incelenmesi sonucunda etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin planlama ve başlangıç beceri düzeyinde olduğu tespiti yapılmıştır. Dahası fen müfredatlarında önerilen bilimsel süreç beceri düzeylerinin ders kitaplarında yeterince yer almadığı görülmüştür. Değişkenlerin belirlenmesi, değişkenlerin kontrol edilmesi gibi beceriler kullanılan fen ders kitaplarında en düşük oranlarda ya da hiç dâhil edilmemiştir. Buna ek olarak her bir becerinin temsil düzeyi yayınevine, üniteye ve sınıfa göre değişiklik gösterdiği görülmüştür (Aslan, 2015). Bununla ilgili olarak ilk ve ortaöğretimde kullanılan başta ders kitapları olmak üzere öğretim materyallerinin bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya dönük hazırlanması gerektiği görülmektedir.

Ayrıca aday öğretmenlerin yükseköğretim programlarına yerleştirilmeden önce bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesi de son derece önemlidir. Bununla ilgili olarak, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Başkanlığı (ÖSYM) tarafından 2003 yılında yapılan Öğrenci Seçme Sınavındaki (ÖSS) fen ve matematik sorularının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ne derece ölçtüğü araştırılmıştır (Kanlı ve Temiz, 2006). 209 Fen ve Matematik Alanları Öğretmenliğini kazanmış olan öğrencilere (BSBT) uygulanmış; BSBT puanlarıyla ÖSS puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Pearson Product İlgileşim katsayısının $r=0,17$ olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, ÖSS puanlarındaki çeşitlilik BSBT puanlarındaki çeşitliliğin sadece %3’ünü açıklayabilmiştir. Başka bir deyişle %97’sini açıklayamamıştır. Bundan dolayı Kanlı ve Temiz (2006) 2003 yılında ÖSS’deki fen ve matematik sorularının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ölçmediği sonucuna varmışlar ve bu sınavda bilimsel süreç becerilerinin de ölçülmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

KAYNAKLAR

- Aslan, O. (2015). How do Turkish middle school science coursebooks present the science process skills? *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(6), 829-843.
- Berliner, D. C., & Cahen, L. S. (1973). Trait-treatment interaction and learning. *Review of Research in Education*, 1, 58-94.
- Blanchard, M. R., Southerland, S. A. vd. (2010). Is inquiry possible in light of accountability?: A quantitative comparison of the relative effectiveness of guided inquiry and verification laboratory instruction. *Science Education*, 94(4), 577-616.
- Bowen, G. M., & Roth, W. M. (2005). Data and graph interpretation practices among preservice science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(10), 1063-1088.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*, (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burns, J. C., Okey, J. R. vd. (1985). Development of an integrated process skill test: TIPS II. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(2), 169-177.
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science Scope*, 23(6), 42 – 44.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American psychologist*, 12(11), 671.

- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. Irvington.
- Ergül, R., Şimşekli, Y., Çalış, S., Özdilek, Z., Göçmençeşlebi, Ş. & Şanlı, M. (2011). The effects of inquiry-based science teaching on elementary school students' science process skills and science attitudes. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 5(1), 48-68.
- Fraas, J. W., & Newman, I. (1997). The use of the Johnson-Neyman confidence bands and multiple regression models to investigate interaction effects: Important tools for educational researchers and program evaluators. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 24(1), 14-24.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Furtak, E. M., Seidel, T. vd. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching a meta-analysis. *Review of educational research*, 82(3), 300-329.
- Gallagher, J. J. (2007). *Teaching science for understanding: A practical guide for middle and high school teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement methods vs traditional methods: A six-thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.
- Hammer, D. (1996). More than misconceptions: Multiple perspectives on student knowledge and reasoning, and an appropriate role for education research. *American Journal of Physics*, 64, 1316-1325.
- Kanlı, U., & Temiz, B. K. (2006). The sufficiency of the science and mathematics questions in the student selection exam (SSE) in the year 2003 on the measurement of the students' scientific process skills. *Education & Science*, 31(140), 62-67.
- Koran, M. L., & Koran, JR., J. J. (1984). Aptitude-treatment interaction research in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(8), 793-808.
- Lazarowitz, R., & Huppert, J. (1993). Science process skills of 10th grade biology students in a computer-assisted learning setting. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(3). 366-382.
- Linn, M. C., & Eylon, B. S. (2006). Science education: Integrating views of learning and instruction. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 511-544). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lubin, A. (1961). The interpretation of significant interaction. *Educational and Psychological Measurement*, 21, 807-817.
- National Research Council (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Academy Press.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2).
- Peşman, H. (2005). *Development of a three-tier test to assess ninth grade students' misconceptions about simple electric circuits*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Peşman, H. & Eryılmaz, A. (2010). Development of a three-tier test to assess misconceptions about simple electric circuits. *The Journal of Educational Research*, 103, 208-222.
- Rao, D. B., & Kumari, U. N., (2008). *Science process skills of school students*. Arora Offset Press, Laxmi Nagar, Delhi-92.
- Schwab, J. J. (1962). *The teaching of science as enquiry*. In J. J. Schwab & P. F. Brandwein, The teaching of science. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Settlage, J., & Southerland, S. A. (2007). *Teaching science to all children: Using culture as a starting point*. New York: Routledge.
- Szyjka, S., Mumba, F. & Wise, K. C. (2011). Cognitive and attitudinal predictors related to line graphic achievement among elementary pre-service teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 563-578.
- Slota, J., & Peters, V. (2008, June). A blended model for knowledge communities: Embedding scaffolded inquiry. In *Proceedings of the 8th international conference on International conference for the learning sciences-Volume 2* (pp. 343-350). Utrecht, The Netherlands: International Society of the Learning Sciences.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New York, NY: Roudledge.
- Şen, H. C. (2010). *An aptitude-treatment interaction study: The effect of inquiry-based interaction and lecture instruction on high school students' physics achievement* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Vacha-Haase, T. & Thompson, B. (2004). How to estimate and interpret various effect sizes. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 473-481.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.).
- Wilke, R. R., & Straits, W. J. (2005). Practical advice for teaching inquiry-based science process skills in the biological sciences. *The American Biology Teacher*, 67(9). 534-540.

SUMMARY

Inquiry teaching may be very beneficial in science classes. In science classes where inquiry teaching is utilized students may not only acquire the scientific knowledge but also the science process skills used for generating the scientific knowledge. In inquiry teaching, students may obtain the same findings; however, they may draw different even wrong conclusions in spite of the same findings. In this case, guidance by the teacher gains importance. With respect to the level of the guidance, there are four types of inquiry teaching: (1) level 0 – verification, (2) level 1 – structured, (3) level 2 – guided, and (4) level 3 – open inquiry. In level 0, students are provided with the question to be investigated and the data collection method. In addition, although students are not aware of the conclusion they will draw, the teacher guides them so that they will draw an expected conclusion. In structured inquiry, the question to be investigated and the method for data collection are again provided by the teacher; however, students draw conclusions on their own. In guided inquiry, students decide how to test their hypothesis as well. In open inquiry, students generate even the question to be investigated. Therefore, the students are responsible almost for all stages of the investigation. In this study, a group of freshman science teacher candidates participated in physics laboratory (electricity and magnetism) where they were provided with the question to be investigated and the data collection method. However, the students were responsible for interpreting their findings (structured inquiry). Another group participated in the physics laboratory where scaffolding is used as they were drawing a conclusion so that they do not draw an unexpected conclusion. In other words, providing scaffolding while drawing a conclusion was expected to help students better understand the scientific conceptions and overcome the misconceptions on simple electric circuits. Therefore, two versions of inquiry teaching were used in this study: (1) inquiry teaching (IT) and (2) scaffolded inquiry teaching (SIT). As the research method, the Aptitude-Treatment Interaction (ATI) research was conducted. In such studies, a traditional experimental and correlational research is combined. As just mentioned, there are two types of treatments in this study. In summary, effects of the treatments with respect to prospective science teachers' different levels of science process skills on remediating misconceptions about simple electric circuits were compared in this study. Data of the study were collected by means of the Simple Electric Circuit Diagnostic Test (SECAT) and Science Process Skills Test (SPST). The former instrument, which was developed by Peşman (2005), was administered as the posttest while the latter, which was developed by Burns et al. (1985) and translated into Turkish by Özkan et al. (1992), was administered as the pretest. Because science process skills of the prospective science teachers is the "aptitude" whose interaction with the treatments is investigated, the SPST was used as the pretest. The population of the study includes pre-service science teachers at Firat University. The sample includes all the pre-service science teachers participating in the physics laboratory. The data were analyzed using Johnson-Neyman technique. There are steps in this analysis. First, if there is a significant interaction between the treatments (IT vs SIT) and aptitude (science process skills) is tested via multiple linear regression. Second, in case of a significant interaction, the intersection point on the scatterplot showing the interaction is calculated. Finally, boundary values for the regions at which the interaction is significant and not significant are identified. As a result, prospective science teachers with low levels of "variable identification," "hypothesis construction," and "data and graph interpretation" were observed to benefit better from SIT on remediating misconceptions on simple electric circuits. In other words, for those prospective science teachers, increasing the level of guidance in IT seems to be more effective, or dependence on the instructor increases. That is, they may have difficulty in drawing the desired conclusions by themselves without the support of instructor. Therefore, it can be concluded that prospective science teachers may draw correct conclusions in IT by themselves with minimum level of guidance if they have science process skills such as "data and graph interpretation," "hypothesis construction," and "variable identification."

Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderliğine İlişkin Öğretmen Algısı

Necdet KONAN, Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

O. Tayyar ÇELİK, Doktora Öğrencisi İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, , otayyar44@gmail.com

Öz: Bu araştırmanın temel amacı okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin öğretmen algılarının belirlenmesidir. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmanın evreni, Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt'taki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 6342 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemini ise evreni temsil eder nitelikte belirlenen 321 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Güçlendirici Liderlik Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t testi ve tekyönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu, okul müdürlerinin güçlendirici liderliğini erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden; bir yıl ile dört yıl ve üzeri süreyle okul müdürüyle birlikte çalışan öğretmenlerin iki yıl birlikte çalışan öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları; ancak hizmet süresi (kıdem), branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, liderlik, güçlendirici liderlik

Teacher Perception on the Empowering Leadership of School Principals

Abstract: The main purpose of this study is to determine teacher perceptions on what level the school principals exhibit empowering leadership. The population of this study designed in survey model covers 6342 teachers working in primary, secondary and high schools in Battalgazi and Yeşilyurt, the central districts of the province of Malatya. 321 teachers selected to represent this population constitute the sample. Data were collected through the Empowering Leadership Scale. In data analyses were utilized T-test and One-way Analysis of Variance (ANOVA). As a result, it was revealed that teacher perceptions regarding the empowering leadership of school principals are high, male teachers and teachers working with the school principal for one to four years and over perceive the empowering leadership of their school principals more positively than female teachers and teachers working for two years, respectively; however, their perceptions did not significantly differ according to seniority, branch and school type variables.

Key Words: School principal, leadership, empowering leadership

1. GİRİŞ

Örgüte ve yönetime yönelik bilimsel yaklaşımın ortaya çıkmasıyla birlikte farklı kuramlar ve uygulamalarda hızlı bir artış olmuştur. Ancak değişen çevre koşullarıyla birlikte örgütlerin yapısında, liderliğe ve insanın doğasına ilişkin bakış açısında, örgüt ortamında karşılaşılan sorunların niteliğinde ve niceliğinde önemli değişimler yaşanmıştır. Bu sebeple yeni olarak ortaya çıkan birçok kuram ve uygulamanın geçerliği sorgulanır olmuştur. Ayrıca bugünün örgütleri varlıklarını sürdürmek için karmaşık, dinamik ve zor çevre şartlarının üstesinden gelmek zorundadır. Yöneticilerin kendi kendilerine bu sorunlarla başa çıkmaları zor görünmektedir. Örgütsel işleyişi sağlamada örgüt çalışanları da anahtar bir rol oynayabilir. Bu bağlamda günümüz liderlik anlayışı, sorunların üstesinden gelme becerisini astlarına kazandırmış, çalışanları yeterli bilgi ve güçle donatmış bir liderlik anlayışını gerektirmektedir. Güçlendirme, zor ve rekabetçi koşullarla karşı karşıya kalan örgüt üyelerini tekrar harekete geçirmede ve değişimin yıkıcı etkilerine karşı örgüt üyelerini korumada lidere kolaylık sağlayabilir (Conger ve Kanungo, 1988, s. 476).

Yönetim uygulamalarında uzun bir geçmişe sahip güçlendirme kavramına yönelik yoğun bir ilgi bulunmaktadır. Bu ilginin sebebi, güçlendirmenin yönetsel ve örgütsel etkililiği sağlamanın temel bileşenlerinden biri olmasındandır. Ayrıca örgütsel ve yönetsel uygulamalarda yöneticinin güç ve kontrolü astlarıyla paylaşması örgütlerde genel bir üretkenliği ve verimi sağlamada etkili olmaktadır. Elverişli bir süreç olarak güçlendirme, astların göreve yönelik davranışlarını başlatma ve sürdürmede etkilidir (Conger ve Kanungo, 1988, s. 473). Kendi çalışmalarını ve yaşamlarını yönetmek için yeterli güç, yetki ve sorumluluk verilen çalışanlar, yenilikçi olacak ve yöneticiler tarafından sürekli yönlendirilme gereksinimi duymayacaklardır (Kuo vd., 2011, s. 1123).

Liderliğin en fazla ilişkili olduğu kavramlardan birinin güç olduğu; liderliğin güçle ilgisi olduğunu belirtmek yanlış olmasa gerekir. Çünkü güç, genellikle etkileyebilme ve diğerlerini yönlendirebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2011, s. 29). Güçlendirme davranışları üzerine yapılan deneysel ve kavramsal araştırmalardan sonra, 2000'li yıllara doğru güçlendirme bir liderlik biçimi olarak ele alınmaya ve örgütlerde incelenmeye başlanmıştır (Ahaerne vd., 2005; Arnold vd., 2000; Konczak vd., 2000). Güçlendirici liderliğin akademik kökü Ohio State liderlik araştırmalarına, destekleyici liderlik, katılımcı liderlik çalışmalarına ve duruma bağlılık liderlik kuramları kapsamında yetki devredici, katılımcı ve koçluk edici davranışlar üzerine yapılan çalışmalara dayanmaktadır (Srivastava vd., 2006).

Güçlendirici lider, izleyicilerinin kendiliğinden sorumluluk almasını teşvik eden, kendilerine güvenlerini sağlayan, kendi başlarına hedef belirlemelerine olanak veren, pozitif düşünme olanağı tanıyan ve kendi kendilerine problem çözmeleri için gerekli ortam ve kaynaklarını sağlayarak onları teşvik eden bireylerdir (Yılmaz 2011, s. 140). Ayrıca güçlendirici liderler sorumluluklarını yerine getirebilecekleri ölçüde astlarını yetkilendiren (Arnold, 2000), kişisel ve mesleki gelişimleri, önemli kararlar alabilmeleri için astlarına destek olan (Magni ve Maruping, 2013) liderlerdir.

Güçlendirici liderlik örgüt izleyenlerinin iş motivasyonunu arttıran ve güç paylaşımını kolaylaştıran lider davranışı olarak tanımlanmaktadır (Srivastava vd., 2006, s. 1240). Manz ve Sims (1987) ise güçlendirici bir lideri örgüt çalışanlarının kendi kendine liderlik becerilerini geliştirmelerini teşvik eden lider olarak tanımlar. Güçlendirici liderlik izleyenlere karar vermede, kontrolde, özerklik ve güç yetkisi sağlayarak onları güçlendirme girişimidir. Bu güçlendirme davranışları karşısında izleyenlerin işleriyle ilgili kontrol, bağlılık ve yeterlilik hislerine sahip olması beklenmektedir (Albrecht ve Andreetta, 2011, s. 229). Güçlendirme,

örgütsel değişimi başlatma ve yönetme girişiminde lidere önemli bir etki aracı olarak katkı sağlayabilir (Conger ve Kanungo, 1988, s. 476).

Güçlendirici liderlik, izleyenleri etkilemede konumun verdiği güce dayalı olarak dönüşümcü ve işlemsel liderlikten ayrılmaktadır. Dönüşümcü liderlik ilham verici motivasyona, entelektüel uyarıma ve bireyselleştirilmiş koşullara dayanmaktadır (Jung ve Sosik, 2002, s. 317). Dönüşümcü liderliğin aksine işlemsel liderlik, ödülleri aracılığıyla etkiye dayanmaktadır (Pearce vd., 2008). Dönüşümcü liderlikte ve güçlendirici liderlikte liderler izleyenlerine koçluk ve mentorluk edebilir. Ancak bu davranışlar farklı amaçlara hizmet etmektedir. Bu durum dönüşümcü liderlikte lider karizmasını ve lidere olan inancı arttırmaya hizmet ederken; güçlendirici liderlikte, izleyenlerine kendi kendine liderlik becerilerini öğretmeye hizmet etmektedir (Tuckey vd., 2012, s. 18).

Güçlendirici liderlik hiyerarşik kontrol sürecinden çok, çalışanların öz yeterliliği üzerine vurgu yapan bir liderlik yaklaşımıdır. Liderler sınırlı zamana, enerjiye, bilgiye ve yetki alanına sahip olduğundan güçlendirici liderlik biçimini kullanmaya özendirilmelidir. Çalışanlara daha fazla karar verme yetkisi verildikçe daha fazla motive olabilmektedirler (Yun, vd., 2006, s. 378). Güçlendirici liderlik yaklaşımı Arnold vd. (2000) tarafından tanıtılmıştır. Bu liderlik biçimi izleyenlerin güç duygusunu, öz yeterlilik ve öz denetim hislerini artırma sürecini teşvik eder. Ayrıca güçlendirici liderliğin geleneksel hiyerarşik yönetim yapısının değiştirilmesini kolaylaştırması beklenmektedir (Bobbio vd., 2012, s. 79).

Güçlendirici liderlik çalışanların kendi davranışlarını, öz denetimlerini geliştirmeyi hedefleyen bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik yaklaşımı, temel olarak gücün dağıtımında ve paylaşımında lidere reçete sunan bir yaklaşımdır (Liu vd., 2003, s. 133). İzleyenlerine rol model olarak güçlendirici liderler, örgüt çalışanlarının yaratıcı sonuçlara ulaşması, başarı için farklı yollar denemesi ve daha iyi performans için, işlerine olan bağlılıklarıyla ve çalışmalarlarıyla onlara yol gösterir.

Güçlendirici liderliğe ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalarda, güçlendirilen çalışanların örgüte olan bağlılıklarının arttığı, işlerine daha çok motive oldukları ve daha çok doyum yaşadıklarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Albrecht, S. L. ve Andreetta, 2011; Gao vd., 2011; Srivastava vd., 2006). Ancak Türkiye’de özellikle eğitim örgütlerinde güçlendirici lider davranışlarına ilişkin sınırlı sayıda (Gümüş, 2013; Koçak, 2016) araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar ise belirli öğrenim basamaklarındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Günümüzde popüler hale gelen güçlendirici liderliğin eğitim örgütlerinde de ele alınması, bütüncül bir bakış açısıyla mevcut durumun ortaya konması önem arz etmektedir. Ayrıca böyle bir araştırmanın eğitim örgütlerinde güçlendirici liderlik ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik araştırmaları da teşvik edeceği düşünülmektedir.

İnsan ögesinin belirleyici olduğu, lider ve izleyenlerin bilgi, beceri ve geçmiş yaşantılar açısından birbirlerine yakın yeterliklere sahip olduğu eğitim örgütlerinde güçlendirici liderliğin etkili olması beklenir. Bu beklenti ışığında, okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin öğretmen algılarının belirlenmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği sergilemelerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin öğretmen algıları cinsiyet, branş, hizmet süresi (kıdem), mevcut okul müdürüyle çalışma süresi ve görev yaptığı okulun türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde gösterdiklerine ilişkin öğretmen algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma tarama modelinde bir araştırmadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Malatya Büyükşehir Belediyesi merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt'taki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 6342 öğretmen oluşturmaktadır. Evrendeki tüm öğretmenlere ulaşmanın zaman ve maddi olanaklar açısından zor olduğu düşünülerek örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu evrenden, evreni temsil eder nitelikte seçkisiz olarak belirlenen, veri toplama aracını gönüllü olarak ve yönergeye uygun biçimde tam ve doğru yanıtlayan 321 öğretmen ise örnekleme oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	149	46,4
	Erkek	172	53,6
Öğrenim Kurumu	İlkokul	110	34,3
	Ortaokul	105	32,7
	Lise	106	33
Hizmet Süresi(kıdem)	(1-5) yıl	88	27,4
	(6-10) yıl	76	23,7
	(11-15) yıl	63	19,6
	(16-20) yıl	44	13,7
	21 yıl ve üzeri	50	15,6
Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	1 yıl	94	29,3
	2 yıl	84	26,2
	3 yıl	82	26,2
	4 yıl ve üzeri	59	18,4
Branş	Sınıf Öğretmeni	110	34,3
	Branş Öğretmeni	211	65,7

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 146'sı (%46,4) kadın, 172'si (%53,6) ise erkektir. Öğretmenlerin 110'u (%34,3) ilkokulda, 105'i (%32,7) ortaokulda ve 106'sı (%33) ise lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 88'i (%27,4) (1-5) yıl arası, 76'sı (%23,7) (6-10) yıl arası, 63'ü (%19,6) (11-15) yıl arası, 44'ü (%13,7) (16-20) yıl arası, 50'si (%15,6) 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin okul müdürüyle çalışma süreleri incelendiğinde 94'ü (%29,3) bir yıl, 84'ü (%26,2) iki-üç yıl ve 59'u (%18,4) ise 4 yıl ve üzeri aynı okul müdürüyle birlikte çalıştığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin 110'u (%34,3) sınıf öğretmeni ve 211'i (%65,7) ise branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Konczak, vd. (2000) tarafından geliştirilen, araştırmacılar tarafından eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlaması yapılan 17 maddeden oluşan "Güçlendirici Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacılar, ölçeğin eğitim örgütleri için

Türkçeye uyarlaması sürecinde yaptıkları AFA sonucunda faktör yük değerleri .608 ile .848 arasında değişen üç faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Bu faktörlere ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .76, .82 ve .80 olarak bulunmuştur. Yapının geçerliğini test etmek

için yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri; $\chi^2/Sd = 2,54$; GFI=0,92; AGFI= 0,90; NNFI= 0,98; CFI= 0,98; RMSEA= 0,054; RMR= 0,043; SRMR= 0,045 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Alt ve üst %27'lik grupların t-testi sonucunda maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve ayırt edici nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güçlendirici Liderlik Ölçeği *yetki verme, sorumluluk ve destekleme* olmak üzere üç alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi beşli derecelendirme biçiminde düzenlenen ölçeğin her bir maddesinin “hiç bir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “çoğu zaman” veya “her zaman” seçeneklerinden birinin işaretlenerek yanıtlanması beklenmektedir.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan beş madde bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir.

Veri toplama aracı tüm öğretmenlere görevli buldukları okullarda araştırmacılar tarafından dağıtılarak toplanmıştır. Uygulama yapılmadan önce araştırmanın amacıyla ilgili katılımcılara bilgi verilmiş ve gönüllü olanların katılımı sağlanmıştır. Veri toplama aracının yanıtlanması 6-9 dakika sürmüştür. Uygulama sonucunda toplam 338 öğretmenden veri elde edilmiştir. Eksik ve hatalı doldurulan 17 (%6) veri toplama aracı analizlere dahil edilmemiştir. Gerekli analizler 321 veri toplama aracı üzerinden yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS programına girilmiştir. Verilerin analizinde t testi ve tekyönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin öğretmen algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada yanıtı aranan sorulara ilişkin bulgular aşağıda sırayla verilmiştir.

3.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderliği Sergileme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ve alt boyutlarını ne düzeyde sergilediklerine ilişkin öğretmen algıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları

	N=321	
	\bar{X}	S
Güçlendirici Liderlik	3,74	,71
Sorumluluk	4,05	,72
Destekleme	3,63	,86
Yetki Verme	3,84	,93

Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde gösterdiklerine ilişkin öğretmen algılarının “çoğu zaman” düzeyine yakın ($\bar{X}=3,74$) olduğu, başka bir ifadeyle öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yüksek düzeyde güçlendirici liderlik davranışları sergilediği görülmektedir. Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik boyutlarından sorumluluk boyutu kapsamında yer alan davranışları daha

çok sergiledikleri ($\bar{X}=4,05$), destekleme boyutu kapsamında yer alan davranışları ise en az sergiledikleri ($\bar{X}=3,63$) tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin yetki verme boyutunda ise öğretmen algılarının ($\bar{X}=3,84$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

3.2. Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderliği Ne Düzeyde Sergilediklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet, Branş, Hizmet Süresi (Kıdem), Mevcut Okul Müdürüyle Çalışma Süresi ve Görev Yaptığı Okulun Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin cinsiyete göre algılarına yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Öğretmen Algılarının Cinsiyetlerine Göre Analizi

Güçlendirici Liderlik ve Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Güçlendirici Liderlik	Kadın	149	3,61	,76	319	2,96	,00	0,02
	Erkek	172	3,85	,66				
Sorumluluk	Kadın	149	4,02	,75	319	,695	,48	0,00
	Erkek	172	4,08	,69				
Destekleme	Kadın	149	3,48	,92	319	2,86	,00	0,02
	Erkek	172	3,75	,79				
Yetki Verme	Kadın	149	3,70	,96	319	2,58	,01	0,02
	Erkek	172	3,96	,88				

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(319)=2,96$, $p<.05$]. Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,85$) algı ortalamalarının kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,61$) algı ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Güçlendirici liderliğin yetki verme [$t(319)=2,58$, $p<.05$] ve destekleme [$t(319)=2,86$, $p<.05$] alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Güçlendirici liderliğin yetki verme [kadın (\bar{X})=3,70; erkek (\bar{X})= 3,96] ve destekleme [kadın (\bar{X})=3,48; erkek (\bar{X})= 3,75] alt boyutlarının her ikisinde de kadın öğretmenlerin algı ortalamalarının erkek öğretmenlerin algı ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk alt boyutunda ise öğretmen algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemektedir [$t(319)=,695$, $p<.05$]. Ayrıca eta-kare değerlerinden hareketle güçlendirici liderlik ($\eta^2=0,02$) ve güçlendirici liderliğin yetki verme ($\eta^2=0,02$) ve destekleme ($\eta^2=0,02$) alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algı ortalamalarındaki farklılaşmada cinsiyetin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin branşlarına göre algılarına yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Öğretmen Algılarının Branşlarına Göre Analizi

Güçlendirici Liderlik ve Boyutları	Branş	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Güçlendirici Liderlik	Sınıf	110	3,68	,75	319	,96	,33	0,00
	Branş	211	3,77	,69				
Sorumluluk	Sınıf	110	3,94	,78	319	1,99	,04	0,01
	Branş	211	4,11	,68				
Destekleme	Sınıf	110	3,58	,86	319	,72	,47	0,00
	Branş	211	3,65	,86				
Yetki Verme	Sınıf	110	3,82	,93	319	,221	,82	0,00

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde, okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediğine ilişkin öğretmen algılarının branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [t(319)=,96, p<.05]. Güçlendirici liderlik alt boyutlarından yetki verme [t(319)=,221, p<.05] ve destekleme [t(319)=,72, p<.05] alt boyutlarında da öğretmen algılarının branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Sorumluluk alt boyutunda ise öğretmen algılarında branşa göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [t(319)=1,99, p<.05]. Güçlendirici liderliğinin sorumluluk alt boyutuna ilişkin algı ortalamaları incelendiğinde branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,11$) algı ortalamalarının sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,94$) algı ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eta-kare ($\eta^2=0,01$) değerinden hareketle sorumluluk alt boyutunda öğretmenlerin algı ortalamalarındaki farklılaşmada branş değişkeninin oldukça küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ve pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin hizmet sürelerine göre algılarına yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Algılarının Kıdemlerine Göre Analizi

	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)
Liderlik	(1-5) yıl	88	3,6	,12	Gruplararası	2,006	4	,501	,972	,42	
	(6-10) yıl	76	3,8	,25							
	(11-15) yıl	63	3,7	,31	Gruplarıçi	162,93	316				
	(16-20) yıl	44	3,6	,24							
	21 yıl ve	50	3,8	,44	Toplam	164,94	320				
	Sorumluluk	(1-5) yıl	88	4,0	,25	Gruplararası	,645	4	,161	,303	,87
(6-10) yıl		76	4,0	,36							
(11-15) yıl		63	4,0	,45	Gruplarıçi	167,97	316				
(16-20) yıl		44	4,0	,57							
21 yıl ve		50	3,9	,42	Toplam	168,62					
Destekleme		(1-5) yıl	88	3,5	,64	Gruplararası	3,295	4	,824	1,096	,35
	(6-10) yıl	76	3,6	,42							
	(11-15) yıl	63	3,6	,32	Gruplarıçi	237,61	316				
	(16-20) yıl	44	3,5	,60							
	21 yıl ve	50	3,8	,21	Toplam	240,91					
	Yetki Verme	(1-5) yıl	88	3,7	,34	Gruplararası	5,305	4	1,326	1,538	,19
(6-10) yıl		76	4,0	,62							
(11-15) yıl		63	3,8	,16	Gruplarıçi	272,46	316				
(16-20) yıl		44	3,7	,69							
21 yıl ve		50	3,9	,79	Toplam	277,77					

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde, okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlikteki toplam hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(4-316)} = ,972, p > .05$]. Güçlendirici liderliğin yetki verme [$F_{(4-316)} = 1,538, p > .05$], sorumluluk [$F_{(4-316)} = ,303, p > .05$] ve destekleme [$F_{(4-316)} = 1,096, p > .05$] alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında da hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin okul müdürüyle çalışma süresine göre algılarına yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Öğretmen Algılarının Mevcut Okul Müdürüyle Çalışma Süresine Göre Analizi

Güçlendirici Liderlik	Müdürle Çalışma Süresi	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)
	1 yıl	94	3,8	,46	Gruplararası	5,853	3	1,951	3,887	,00	1-2
2 yıl	84	3,5	,52								
3 yıl	84	3,7	,39	Gruplarıçi	159,09	317	,502			2-4	
4 yıl ve üzeri	59	3,8	,48								
	Toplam				164,94	320					

Sorumluluk	Müdürle Çalışma Süresi	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)
	1 yıl	94	4,0	,24	Gruplararası	2,656	3	,665	1,264	,28	
2 yıl	84	4,0	,35								
3 yıl	84	3,9	,42	Gruplarıçi	275,11	317	,526				
4 yıl ve üzeri	59	4,1	,28								
	Toplam				277,77	320					

Destekleme	Müdürle Çalışma Süresi	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)
	1 yıl	94	3,7	,62	Gruplararası	9,921	3	3,307	4,538	,00	1-2
2 yıl	84	3,3	,53								
3 yıl	84	3,6	,60	Gruplarıçi	230,99	317	,729			2-4	
4 yıl ve üzeri	59	3,6	,48								
	Toplam				240,91	320					

Yetki Verme	Müdürle Çalışma Süresi	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)
	1 yıl	94	3,8	,77	Gruplararası	5,305	3	,885	1,020	,38	
2 yıl	84	3,7	,52								
3 yıl	84	3,8	,62	Gruplarıçi	272,46	317	,868				
4 yıl ve üzeri	59	3,9	,45								
	Toplam				277,77	320					

Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde gösterdiklerine ilişkin öğretmen algılarının mevcut okul müdürüyle çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(3-317)}=3,887, p<.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda güçlendirici liderliğe ilişkin öğretmen algılarındaki farklılığın okul müdürüyle 1 yıl ve 2 yıl ile 2 yıl ve 4 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, mevcut okul müdürüyle 1 yıl ($\bar{X}=3,85$) ve 4 yıl ($\bar{X}=3,85$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin algı ortalamalarının mevcut okul müdürüyle 2 yıl ($\bar{X}=3,52$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin algı ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0,03$) değerinden hareketle okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algılarındaki farklılaşmada mevcut okul müdürüyle çalışma süresinin küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Güçlendirici liderliğin destekleme alt boyutunda da mevcut okul müdürüyle çalışma süresine göre öğretmen algılarında anlamlı farklılık görülmektedir [$F_{(3-317)}=4,538, p<.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan

LSD testi sonucunda destekleme alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarındaki farklılığın okul müdürüyle 1 yıl ve 2 yıl ile 2 yıl ve 4 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde destekleme alt boyutunda mevcut okul müdürüyle 1 yıl ($\bar{X}=3,79$) ve 4 yıl ($\bar{X}=3,66$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin algı ortalamalarının mevcut okul müdürüyle 2 yıl ($\bar{X}=3,34$) çalışma süresine sahip öğretmenlerin algı ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca destekleme alt boyutu için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0,04$) değerinden hareketle öğretmen algılarındaki farklılaşmada mevcut okul müdürüyle çalışma süresinin orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Güçlendirici liderliğin sorumluluk [$F_{(3-317)}=1,264, p>.05$] ve yetki verme [$F_{(3-317)}=1,020, p>.05$] alt boyutlarında ise mevcut okul müdürüyle çalışma süresine göre öğretmen algılarının farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin görev yaptığı öğrenim kurumuna göre algılarına yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Algılarının Görev Yaptığı Öğrenim Kurumuna Göre Analizi

Liderlik	Öğrenim Kurumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)
	İlkokul	110	3,7	,52	Gruplararası	,392	2	,796	,379	,68	
Ortaokul	105	3,7	,71	Gruplarıçi Toplam	164,55	318	,517	164,94			
Lise	106	3,7	,63								
Sorumluluk	Öğrenim Kurumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)
	İlkokul	110	3,9	,32	Gruplararası	4,123	2	2,062	3,986	,02	2-3
Ortaokul	105	3,8	,18	Gruplarıçi Toplam	164,79	318	,517	168,62			
Lise	106	4,2	,25								
Destekleme	Öğrenim Kurumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)
	İlkokul	110	3,6	,26	Gruplararası	1,505	2	,752	,999	,36	
Ortaokul	105	3,7	,35	Gruplarıçi Toplam	239,40	318	,753	240,91			
Lise	106	3,5	,42								
Yetki Verme	Öğrenim Kurumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (LSD)
	İlkokul	110	3,8	,54	Gruplararası	,775	2	,388	,445	,64	
Ortaokul	105	3,8	,62	Gruplarıçi Toplam	276,77	318	,871	277,77			
Lise	106	3,7	,65								

Tablo 7 incelendiğinde, okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin öğretmen algılarının görev yaptığı öğrenim kurumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(2-318)}=,379, p>.05$]. Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin destekleme [$F_{(2-318)}=,999, p>.05$] ve yetki verme [$F_{(2-318)}=,445, p>.05$] alt boyutlarında da öğretmen algılarının görev yaptığı öğrenim kurumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin sorumluluk alt boyutunda ise öğretmen algılarının görev yaptığı öğrenim kurumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2-318)}=3,986, p<.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda sorumluluk alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarındaki farklılığın ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında olduğu

tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde güçlendirici liderliğin sorumluluk alt boyutuna ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,21$) ortaokulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=3,95$) daha yüksek algı ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sorumluluk alt boyutu için hesaplanan eta-kare ($\eta^2=0,02$) değerinden hareketle öğretmen algılarındaki farklılaşmada görev yapılan öğrenim kurumunun küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türk Eğitim Sistemi merkezi bir yapıya sahiptir. Merkezden yönetimin daha da güçlendirilmesinin, karmaşık örgüt ve çevre ortamlarında varlığını sürdüren okul örgütleri için başarıyı da getirebileceğini söylemek zordur. Eğitimde fonksiyonel kurumlar okullar olup eğitim ve öğretimin doğrudan uygulandığı, öğrencilerin eğitim gördüğü, bizzat somut uygulamaların yapıldığı yerler okullardır (Cafıoğlu, 1995). Okulların örgütsel amaçlara ulaşmasında ise öğretmen ve güçlü okul liderleri en önemli faktörler olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla karmaşık örgüt ve çevre koşullarına karşılık başta okul müdürleri olmak üzere öğretmenlerin güçlendirilmesinin yönetim anlayışı olarak daha olumlu sonuçlar doğurabileceğini söylemek mümkündür. Bu kapsamda öğretmenlerin güçlendirilmesinde ise en önemli sorumluluk güçlendirici liderler olarak okul müdürlerine düşmektedir.

Güçlendirici lider davranışlarına yönelik farklı örgütlerde çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen okul örgütlerinde bu alanda yeterince araştırma yapılmadığı söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediğine ilişkin öğretmen algıları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yüksek düzeyde güçlendirici liderlik davranışları sergilediği, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik boyutlarından sorumluluk boyutu kapsamında yer alan davranışları daha çok sergiledikleri en az ise destekleme boyutu kapsamında yer alan davranışları sergilediği belirlenmiştir. Koçak (2016) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olması, okul müdürlerinin güçlendirici liderler olarak öğretmenlerin kendi başına karar verme, problem çözme gibi becerilerini geliştirmeye yönelik davranışlar sergilediği şeklinde de yorumlanabilir. Bu bağlamda piramidin en aşağısında ama öğrencilere en yakın örgüt çalışanları olarak öğretmenlerin problemlere hızlı ve yaratıcı çözümler üretmesine, sorumluluk almalarına güçlendirici liderliğin katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmada güçlendirici liderliğin sorgulama alt boyutunda öğretmen algılarının daha yüksek destekleme alt boyutunda ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada olduğu gibi Gümüş (2013) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmenlerin algı ortalamalarının en yüksek sorumluluk alt boyutunda en az ise destekleme alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle birebir iletişim halinde olmaları, öğrenci başarısında ve okul etkililiğinde önemli bir faktör olması sebebiyle öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin sorumluluk almalarına dönük yüksek düzeyde güçlendirici lider davranışları sergilemeleri olasıdır. Ancak sorumluluk alt boyutuna ilişkin algı ortalamaları yüksekken destekleme alt boyutunda öğretmen algılarının daha düşük düzeyde olması dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ne düzeyde sergilediklerine ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından bir farklılaşma gözlenmiştir. Araştırma bulguları erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerle karşılaştırıldığında okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde destekleme ve yetki verme alt boyutlarında da erkekler lehine cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırmalarda da okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Koçak, 2016; Odabaş, 2014). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik sergilemeleri sürecinde öğretmenlere koçluk etmeleri beklenmektedir. Bu süreçte cinsiyetin, iletişim sürecini ve destek algısını etkileyeceği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkeklerden oluştuğu da göz önüne alındığında, bu faktörlerin erkekler lehine bir farklılığa sebep olabileceği söylenebilir.

Branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde güçlendirici liderliğe ve güçlendirici liderliğin destekleme ve yetki verme boyutuna ilişkin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılık görülmezken, sorumluluk boyutunda branş öğretmenleri lehine öğretmen algılarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu farklılığa ilişkin eta-kare değeri manidarlığı sorgulanabilecek derecede düşük çıkmıştır. İlgili bir çok araştırma (Gümüş, 2013; Kıral, 2015; Koçak, 2016) da okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin branş değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin hizmet süresine (kıdem) göre ise okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ve alt boyutlarını ne düzeyde sergilediklerine ilişkin öğretmen algılarının anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıral (2015), Gümüş (2013) ve Koçak (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlikteki hizmet süresine (kıdem) göre anlamlı farklılığa rastlanırken, Odabaş (2014) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güçlendirici liderlik davranışları daha çok okul yöneticisinin yönetim ve liderlik tarzına bağlı olarak ortaya çıktığından, öğretmenlikteki hizmet süresinden çok okul müdürüyle çalışma süresinin öğretmen algılarında daha belirleyici olacağı söylenebilir.

332

Öğretmenlerin mevcut okul müdürüyle çalışma süresine göre okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ve destekleme alt boyutuna ilişkin algılarının çalışma süresi 1 yıl, 4 yıl ve üzeri olanlar lehine anlamlı derecede farklılaştığı gözlenmiştir. Bunun nedeni, mevcut okul müdürüyle çalışma süresi az olan öğretmenlerin, göreve yeni başlamaları sebebiyle sosyalleşmeleri ve okulun amaçlarını benimsemeleri için okul müdürlerinin güçlendirme bağlamında teşvik edici davranışları olabilir. Okul müdürünün göreve yeni başlamış olması durumunda da yapıyı kurma ve anlayış gösterme çerçevesinde okul müdürlerinin davranışlarının öğretmen algılarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Mevcut okul müdürüyle çalışma süresi dört yıl ve üzeri olan öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ve destekleme alt boyutuna ilişkin algılarının yüksek olması ise okul müdürlerinin yakından tanınması sebebiyle bu tür öğretmenlere görevlerinde daha fazla otonomi sunmasına bağlanabilir.

Görev yaptığı öğrenim kurumuna göre ise okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algıları anlamlı düzeyde farklılaşmazken sadece sorumluluk alt boyutunda öğretmen algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Algı ortalamaları incelendiğinde lisede görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre sorumluluk daha yüksek algı ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Koçak (2016) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Güçlendirici liderliğe ilişkin okul örgütlerinde yurt içinde sınırlı sayıda araştırma olmakla birlikte yurt dışında yapılan araştırmalarda güçlendirici liderliğin; iş doyumu, motivasyon, iş stresi, öğretmen bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışı, uyum ve okul müdürüyle çatışma gibi birçok örgütsel davranışla ilişkili olduğu sonucuna

ulaşmıştır (Bogler ve Somech, 2004; Davis ve Wilson, 2000; Jhonson, 1998). Bu bağlamda okul müdürlerinin güçlendirici liderliğinin, farklı örgütsel ve kişisel faktörlerle olan ilişkisinin araştırılması alana katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Ahearne, M., Mathieu, J. vd. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945.
- Albrecht, S. L. ve Andretta, M. (2011). The influence of empowering leadership, empowerment and engagement on affective commitment and turnover intentions in community health service workers: *Test of a model. Leadership in Health Services*, 24(3), 228-237.
- Arnold, A.J. Arad, S. vd. (2000). The empowering leadership questionnaire the construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*. 21, 249-269.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 13(49), 253-279
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(4), 549-556.
- Conger, J. A., ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review*, 13(3), 471-482.
- Gao, L., Janssen, O. vd. (2011). Leader trust and employee voice: The moderating role of empowering leader behaviors. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 787-798.
- Davis, J. ve Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The clearing house*, 73(6), 349-353.
- Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Johnson, P. E. ve Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management ve Administration*, 26(2), 147-159.
- Jung, D. I. ve Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups the role of empowerment, cohesiveness, and collective-efficacy on perceived group performance. *Small group research*, 33(3), 313-336.
- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, S. (2016). *Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Konczak, L. J., Stelly, D. J. vd. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301-313.
- Kuo, R. Z., Lai, M. F. vd. (2011). The impact of empowering leadership for KMS adoption. *Management Decision*, 49(7), 1120-1140.

- Liu, W., Lepak, D. P. vd. (2003). Matching leadership styles with employment modes: strategic human resource management perspective. *Human resource management review*, 13(1), 127-152.
- Magni, M. ve Maruping, L. M. (2013). Sink or Swim: Empowering leadership and overload in teams' ability to deal with the unexpected. *Human Resource Management*, 52(5), 715-739.
- Manz, C. C. ve Sims Jr, H. P. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 12(4), 106-129.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: öğretmenler üzerinde bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Pearce, C. L., Conger, J. A. vd. (2008). Shared leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 19(5), 622-628.
- Srivastava, A., Bartol, K. M. vd. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1239-1251.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Tübbak Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Tuckey, M. R., Bakker, A. B. vd. (2012). Empowering leaders optimize working conditions for engagement: a multilevel study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(1), 15.
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici Liderlik*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Yun, S., Cox, J. vd. (2006). The forgotten follower: a contingency model of leadership and follower self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 374-388.

SUMMARY

It is expected that empowering leadership can be the best for school organizations in which human capital is the pioneering figure and both leader and his followers have similar information, capabilities and past experiences. This study has been done in order to determine to teachers' perceptions on the degree school heads' empowering leadership roles prior to this so called expectation.

This study, conducted to reveal teachers' perceptions on school heads' empowering leadership behaviors, has been designed in survey method. Our research universe consists of 6342 teachers teaching at schools with primary and secondary degrees located in central boroughs, Battalgazi and Yeşilyurt, of Malatya province. Considering that reaching all these teachers is difficult because of time and financial issues, it has been preferred to take a sample from this large universe. Thus, 321 teachers who have been selected randomly and representing the whole universe, answered data collecting tool eagerly and true, are the sample for this study. Our data collecting tool is the "Empowering Leadership Scale" with 17 items developed by Konczak et al (2000) which has been adapted in Turkish by us.

As a result, prior to teachers' perceptions, it has been found that school heads highly act empowering leadership behaviors; they mostly show "responsibility" one of the sub-scales while their least behaviors are those in "assisting sub-scale". It can be said that male teachers compared with females have higher perceptions for school heads' empowering leadership roles.

However, it has been found that teachers' perceptions do not differ according to their length of teaching experience but, there is a significant difference according to total time of working together in which teachers' perceptions differ for the advantage of those who are working together for 4 years and more. On the other hand it has been found that teachers' perceptions do not differ according to school type while only "responsibility sub-scale" significantly differs.

The perceptions of teachers' for school heads' empowering leadership role and sub-scales has been tried to be revealed within this study. There is a limited number of studies related to empowering leadership in our country. Thus it can be recommended to research empowering leadership together with different organizational and personal factors.

Pedagogical Formation Students' Dispositions toward Lateral Thinking

Nuriye SEMERCİ, Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nsemerci@bartin.edu.tr

Abstract: The purpose of this study is to determine pedagogical formation students' dispositions toward lateral thinking. The survey method is used in this study. The population of this study is 520 students in Bartın and Fırat Universities in Turkey. The sample of the study is totally 408 students from Bartın (129 Students) and Fırat (279 students) Universities. The rate of sample to the population is %78. The assessment instrument is the scale of disposition toward lateral thinking (LATD), developed by Semerci. KMO value of LATD scale has been found to be 0.794 and the value of Bartlett test has been found to be 1585.363 (DF= 36, p=0.000). LATD scale is a unidimensional scale. Having proved to be valid and reliable, the LATD scale has gone through confirmatory factor analysis with the help of AMOS program (Chi-square = 6,744, Sd = 16, GFI = 0.998, CFI = 1.000, RMSEA = 0.000). According to research findings, students have mostly lateral thinking. There are no statistically significant differences in lateral thinking dispositions of the students according to gender. There is a statistically significant difference between the departments of Science group (Chemistry, Biology, Physics) and "Education of Religion and Ethics" according to LSD as a Post Hoc Tests.

Key Words: Disposition to lateral thinking, lateral thinking, Pedagogical formation

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Yanal Düşünme Eğilimleri

Öz: Araştırmanın amacı, pedagojik formasyon öğrencilerinin yanal düşünme eğilimlerinin belirlenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Bartın Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi'nde bulunan toplam 520 öğrencidir. Araştırmanın örneklemi ise Bartın Üniversitesi (129 öğrenci) ve Fırat Üniversitesi'nde (279 öğrenci) olmak üzere toplam 408 öğrencidir. Örneklemin evrene oranı %78'dir. Ölçme aracı Semerci tarafından geliştirilen Yanal düşünme eğilimi (YADE) ölçeğidir. YADE ölçeğinin KMO değeri 0.794, Bartlett testi değeri 1585.363'dir (Sd= 36, p=0.000). YADE ölçeği 9 maddeli olup tek boyutludur. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler çoğunlukla yanal düşünme eğilimlerinin olduğunu vurgulamışlardır. Cinsiyete göre, istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Branşlara göre, Matematik ile Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği arasında Scheffe t testine göre istatistiksel bir farklılık belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon, yanal düşünme, yanal düşünme eğilimi

1. GİRİŞ

Today's world is changing rapidly and it is expected that it will increase the velocity of this change more in the future as well. This change has accompanied the sophistication and it has changed the skills that are expected from individuals. Especially at this point, the importance of some skills has increased more. One of the most important of these skills will be thinking that severs human being from other living beings (Dewey, 1957, 14). To sustain individuals' existences strongly and accommodate themselves to the change, it has become compulsory to own the ability of thinking today (Seferoğlu & Akbıyık, 2006, 193) and this necessity will be felt more strongly in the future, too.

Many different definitions of thinking have been launched. Thinking can be defined as formalising of the knowledge which are acquired through the channels like experience, observation, intuition, reasoning and etc (Özden, 2010, 139). It is a process of creating new knowledge via prior knowledge consists of data processing, output and making a selection, interpretation, saturation, learning and using knowledge properly (Halpern, 1997, 3). Thinking is, cutting across the existing knowledge or a mentation which contains reaching new knowledge, observation, experience and feelings of individual based upon these knowledge (Aydede, 2009, 41). The basis of thinking bases on hesitation, doubt and confusion (Dewey, 1910, 4; Dewey, 1957, 12; Yağcılar, 2010, 65), and it is a way of making sense of the world at the same time (Chaffee, 1997, 47; Çubukcu, 2006, 1). Accordingly, thinking facility can be explained as the process of thinking of statements and connecting the probable links in favor of finding the truth, getting rid of the hesitations. When analyzing the definitions of thinking, it can be said that it is needed to use knowledge and go further the existing knowledge in order to get rid of the doubt and confusion.

There have been different constructions and kinds of thinking such as critical, creative, reflective thinking. While there have been similarities between these thinking types, there have been different sides and construction among them. Bono (1990, 43) divided thinking into two groups as vertical and lateral; while he defines "vertical thinking" as personal pleasure in favor of getting success in reaching the result, he defines "lateral thinking" as using the knowledge charmingly in an attempt to formation, with the exception of personal profit. "Vertical thinking" is a thinking way which is used in very special cases, following an order and choosing the most probable ways by focusing on concerning knowledge, proceeding to find the truth as every stage that will be accurate and concluded in truth. De Bono (1977, 195) defined it as deepening the same well. "Lateral thinking" is a process which is more productive, unfollowing an order and considering the different and non concerning knowledge as well, probabilistic and thoroughly performed (Bono, 1990, 37-42).

According to De Bono (1990), the differences between lateral and vertical thinking:

"(1) Vertical thinking is selective, lateral thinking is generative, (2) Vertical thinking is moves only if there is a direction in which to move, lateral thinking moves in order to generate a direction, (3) Vertical thinking is analytical, lateral thinking is provocative, (4) Vertical thinking is sequential, lateral thinking can make jumps, (5) With vertical thinking one has to be correct at every step, with lateral thinking one does not have to be, (6) With vertical thinking one uses the negative in order to block off certain pathways. With lateral thinking there is no negative, (7) With vertical thinking one concentrates and excludes what is irrelevant, with lateral thinking one welcomes chance intrusions, (8) With vertical thinking categories, classifications and labels are fixed, with lateral thinking they are not, (9) Vertical thinking follows the most likely pats, lateral

thinking explores the least likely, (10) Vertical thinking is a finite process, lateral thinking is a probabilistic one." (De Bono (1990, 37-43).

Lateral thinking is a process of solving problem creatively. It is an intentional and systematic thinking process which brings creative thinking. The theory of lateral thinking is a theory which compromises the theory of solving problem and supports the skill of handling problem with substantially new perspectives (Onargan vd. 2004, 2). As seen from these definitions, lateral thinking is an important component of creative thinking and problem solving (De Bono, 1990, 9).

The lateral thinking is skipping one pattern to another around a problem (De Bono, 1999, 137-138; De Bono, 1968, 6). In other words, it is dealing with a problem in different perspectives (Onargan vd., 2004, 2). The lateral thinking is a concept similar to the productive and divergent thinking which is even fairly difficult to sort out these concepts from one another (Moir, 1986, 44; Ergeneli & Özyurda, 1996, 139; Acar & Oğurlu, 2009, 3-5; Hu, 2002, 400-401; Runco & Okuda, 1991; Guilford, 1977, 184; Halpern, 1997, 244; Nystron, 1979, 40). As these concepts are similar to one another, assessing the lateral thinking means assessing the productive and divergent thinking as well. Within this context, the person who thinks laterally, thinks both productively and divergently at the same time.

Some of the features of the lateral thinking are as follows (1) The ones thinking laterally don't know what they search for until they find it out. (2) It is productive. (3) There is a cycle to produce thinking. (4) There is a provocation, some of the interferences are accepted as normal and there is no promise to solve them (De Bono, 1990, 1-62; De Bono, 1977, 180-200). The people thinking laterally primarily accept the previous thoughts as they are and search for different viewpoints for the problems. On the other hand they use the brain storming technique that means playing with the thoughts (Sungur, 1997, 267-268). It is an enigma if the lateral thinking makes difference between gender and departments. In this paper students' dispositions toward lateral thinking is tried to be determined.

1.1. The Purpose of the Study

The main purpose of this study is to determine the students' dispositions toward lateral thinking. In line with this aim, it is also determined to reveal whether there is a difference in students' dispositions toward lateral thinking in terms of gender and department variables.

2. METHOD

The survey method was used in this study. This method means to manifest and describe the cases as they are (Sönmez & Alacapınar, 2011, 46; Büyüköztürk et al., 2009, 16-17; Kaptan, 1998, 59; Karasar, 1995, 77).

2.1. Population and Sample

The population of this study is 520 students attending pedagogical formation certificate programme from the departments of Education of Religion and Ethics (ERE), Science group (Chemistry, Biology, Physics) (SciG), Mathematics (Maths) and Turkish Language and Literature (TLL) in Bartın and Firat Universities in Turkey. The sample of the study is totally 408 students from Bartın (129 Students) and Firat (279 students) Universities in Turkey. The rate of sample to the population is %78. The range of the students by universities and departments is given in Table 1.

Table 1.
 The Distribution of The Sample According to Universities and Departments.

Universities	Education of Religion and Ethics	Science group (Chemistry, Biology, Physics)	Mathematics	Turkish Language and Literature	TOTAL
Bartın University	48	-	40	41	129
Firat University	20	110	81	68	279
TOTAL	68	110	121	109	408

2.2. Data Collection

The assessment instrument is the scale of disposition toward lateral thinking (LATD), developed by Semerci (2016). KMO value of LATD scale has been found to be 0.794 and the value of Bartlett test has been found to be 1585.363 (DF= 36, p=0.000). LATD scale is a unidimensional scale. Having proved to be valid and reliable, the LATD scale has gone through confirmatory factor analysis with the help of AMOS program (Chi-square = 6,744, Sd = 16, GFI = 0.998, CFI = 1.000, RMSEA = 0.000).

3. FINDINGS

243 (59.6%) of the students participating the study were female and 165 (40.4%) were male. Lateral thinking dispositions of these students according to gender are given below.

Table 2.
 t-test Results Of Lateral Thinking Dispositions Of Students According To Gender.

Groups	N	\bar{X}	SD	DF	Lev. Test	p	t	p
Male	243	3.77	.60	406	0.151	.698	1.861	.064
Female	165	3.66	.51					
Total	408							

p>.05

There are no statistically significant differences in lateral dispositions of the students according to gender (t=1.861, Df= 406, p>.05). Although both male and female students emphasized the option "Mostly agree" about lateral thinking disposition no statistically differences were found in terms of gender variable. Anyway, statistically, it can be stated that, male students (\bar{X} =3.77) think much more lateral than female students (\bar{X} =3.66) (Table 2).

Table 3.
 ANOVA Results of Lateral Thinking Dispositions Of Students According To Departments.

	Sum of Squares	DF	Mean square	F	p
Between groups	1.597	3	0.532	1.445	0.229
Within groups	148.746	404	0.368		
TOTAL	150.343	407			

P>0.05

In terms of the departments, there was not a statistically significant difference among lateral thinking dispositions of the students (F=1.445, p>0.05). However, in terms of the LSD (as

a Post Hoc Tests) results, there is a significant difference between SciG and ERE, favoring SciG. In other words, SciG students think more laterally than do ERE students (Tablo 3).

Table 4. Descriptives of departments

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Edusation of Religion & Ethics	68	3,5915	,66319	,08042	3,4310	3,7520	2,00	4,67
Science Group	110	3,7818	,67627	,06448	3,6540	3,9096	2,89	9,11
Mathematics	121	3,7401	,56247	,05113	3,6389	3,8414	2,56	5,00
Türkish Language & Literature	109	3,7136	,53975	,05170	3,6111	3,8160	2,33	5,00
Total	408	3,7195	,60778	,03009	3,6603	3,7786	2,00	9,11

On the other hand, according to the departments, although there are no statistically significant differences, there is a difference between the means. When considered the means, the departments can be sorted as; SciG (\bar{X} =3.78, Std.Dev.=0.68), Mathematics (\bar{X} =3.74, Std.Dev.=0.56), TLL (\bar{X} =3.71, Std.Dev.=0.54), and ERE (\bar{X} =3.59, Std.Dev.=0.66)(Table 4). According to the results, while SciG students are more lateral thinkers, the ERE students are the less lateral thinkers.

Table 5.

t-test Results Of Lateral Thinking Dispositions Of Students According To The Verbal And The Quantitative Group.

Groups	N	\bar{X}	SD	DF	Lev. Test	p	t	p
The verbal group (TLL &ERE)	177	3.67	.591	406	0.100	.698	-1.540	.124
The quantative group (Math-SciG)	231	3.76	.618					
Total	408							

p>.05

When characterized TLL and ERE departments in verbal group, and SciG and mathematics departments in the quantative group, it is observed that, there is no difference between verbal and quantative groups ($t=-1.540$, $p>0.05$). It can be said that, verbal and quantative groups think laterally at the level of "mostly agree". Though, considered the differences between the means, it can be stated that, quantative group students (\bar{X} =3.76, Std.Dev.=0.618) think a bit more laterally than do verbal group students (\bar{X} =3.67, Std.Dev.=0.591) (Table 5).

Table 6.
Descriptives statistics according to items.

		Mean	Std. Dev.
1	I'm clever at innovation.	3.95	.74
2	I tell different things to change one's mind.	3.70	.78
3	I have aims in my aim.	3.86	.86
4	I create alternative solutions against a problem.	3.81	.81
5	I don't follow only one way when thinking about a subject, I create new aspects.	3.78	.86
6	I look at very different aspects of the events.	3.72	.89
7	I can brainstorm about all aspects of a subject.	3.52	.85
8	I don't have fixed categorizations, classifications and etiquettes while thinking.	3.56	.90
9	I can be interested in improbable approaches while thinking.	3.53	1.0

Considering all the students participating in the research, students centred on the "mostly agree" option for all the survey options. However, "I'm clever at innovation" ($\bar{X} = 3.95$, Std.Dev.= 0.74), "I have aims in my aim" ($\bar{X} = 3.95$, Std.Dev.= 0.74), "I create alternative solutions against a problem" ($\bar{X} = 3.95$, Std.Dev.= 0.74) items are the most fulfilled, "I can brainstorm about all aspects of a subject" ($\bar{X} = 3.95$, Std.Dev.=0.74), "I can be interested in improbable approaches while thinking" ($\bar{X} = 3.95$, Std.Dev.=0.74) and "I don't have fixed categorizations, classifications and etiquettes while thinking" ($\bar{X} = 3.95$, Std.Dev.=0.74) survey items are the least fulfilled according to the sort of the means.

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

In this study, lateral thinking dispositions of pedagogical formation students were aimed to determine. It was found out that ERE, SciG, Maths and TLL Department students mostly thought laterally. The students who think laterally were found to be intelligent at innovation, create different situations to change people's ideas, have aims within aims, put forward alternative solutions when having a problem, find different directions instead of just following one about a topic, investigate the situations from different angles, brainstorm in a situation thinking every different aspect, have different categories and classifications, be aware of there are unlike approaches when thinking.

In terms of the departments, lateral thinking dispositions do not change statistically, although, there is a difference between SciG and ERE students favoring science group. From the most lateral thinking group students to the least lateral thinking group students, can be sorted as: SciG, mathematics, TLL, and ERE. Consequently, an individual who thinks laterally can think creatively as well.

Lateral thinking concept is closely related to creativity concept. In creativity, intrinsic motivation (Amabile, 1988, 123-125; Torrance, 1968) and curiosity are important (Vural, 2008, 30). One of the reasons why SciG Department students' lateral thinking dispositions are high can be explained as they have intrinsic motivation and try to arise curiosity.

This study was carried out on the students who take pedagogical training. University students, particularly education faculty students' lateral thinking dispositions can be found out. Moreover, some studies to integrate lateral thinking activities into secondary and high school curricula can be carried out.

Some suggestions related to the research are as follows

1. Lateral thinking activities must be specified and applied in the courses for the SciG, mathematics, TLL, and ERE students.
2. Lateral thinking disposition of varied departments can be researched and lateral thinking activities can be integrated into the curriculum.
3. All students must be made think laterally to solve problems easier.

REFERENCES

- Acar, S. ve Oğurlu, U. (2009). Başarı ile yakınsak ve iraksak düşünme arasındaki ilişki [The relationship between convergent and divergent thinking with the success], XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 13 Ekim 2009, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Amabile, T.M. (1988). "A model of creativity and innovation in organizations." In B.M. Straw and L.L. Cummings (Eds.). *Research in Organizational Behaviour*, 10. Greenwich, CT: JAI Press, 123-167.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz-yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyükoztürk, Ş.; Çakmak, E.K.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemler [Scientific research methods]*, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Chaffee, J. (1997). *Thinking critically, 5th Edition*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Çubukcu, Z. (2006). critical thinking dispositions of the turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 5 (4), Article 4.
- De Bono, D. (1968). *New think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basics books.
- De Bono, D. (1977). Information processing and new ideas-lateral and vertical thinking. In S. J. Parnes, R.; B. Noller, and A. M. Biondi (Eds.) *Guide to creative action: Revised edition of creative behavior guidebook*. New York: Scribner's.
- De Bono, D. (1990). *Lateral thinking: A Textbook of Creativity*. London: Penguin Books.
- De Bono, E. (1999). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği* (Çev. E.Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dewey, J. (1910). How we think. Selections from Part One. *The Problem of Training Thought*, 1-14. Boston: D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1957). *Düşüncenin terbiyesi*. (Çeviri: Ovide Decroly, Orhan Etker, Baha Arıkan). İstanbul: İstanbul Muallimler Cemiyeti.
- Ergeneli, A. ve Özyurda, M. (1996). Çalışanların yaratıcılıklarına imkan veren liderlik stili algıları ile yöneticilerin iraksak düşünme becerisinin ilişkisi [The relationship of employees' perceptions of leadership style that allows their creativity with divergent thinking skills of managers]. *Amme İdaresi Dergisi*, 29 (1), 135-144.
- Guilford, J.P. (1977). *Way beyond the IQ*. Great Neck, N.Y.: Creative Education Foundation.
- Halpern, D. F. (1997). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought and knowledge*, London: LEA Publishers.
- Hu, W. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri [Scientific research and statistical techniques]*, Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*, 7. Basım, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Moir, P.E (1986). *Training continuing educators for divergent thinking (lateral thinking)*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Washington, PQDT.
- Nystron, H. (1979). *Creativity and innovation*. New York : John Wiley and Sons.
- Onargan, T.; Cöcen, İ.; Akar, A.; Tatar Ç.; Köktürk, U.; Mordoğan, H. ve Batar, T. (2004). Maden mühendisliği eğitiminde probleme dayalı öğretim (PDÖ) için yapılanma modeli [A structuring model for the problem-based teaching (PBT) in mining engineering education]. *1. Ulusal Mühendislik Kongresi*, 20-21 Mayıs 2004, Eski Foça, İzmir.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*, 10. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Runco, M. A., & Okuda, S. M. (1991). The instructional enhancement of the ideational originality and flexibility scores of divergent thinking tests. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 435-441.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-201.
- Semerci, Ç. (2016). Yanal Düşünme Eğilimi (YADE) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [Developing A Lateral Thinking Disposition (Latd) Scale: A Validity and Reliability Study]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]*, 12(1), 358-371.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri [Exemplified scientific research methods]*, Ankara: ANI Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce [Creative Thinking]* (2. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Torrance E. P. (1968). *Education and creative potential: Modern School Practices Series (5)*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Vural, C.T. (2008). Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: Yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi [Creative thinking in social studies education: The evaluation to develop creativity used in teaching fifth grade social studies activities in the new primary education curriculum]. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yağcılar, H. (2010). *Critical thinking in teaching english as a foreign language: from theory to practice*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi İstanbul.

GENİŞ ÖZET

Yanal düşünme, bir problem etrafında bir kalıptan diğerine atlanmasıdır (De Bono, 1999, 137-138; De Bono, 1968, 6). Bir başka deyişle, probleme farklı perspektiflerle bakılması sözkonusudur (Onargan vd., 2004, 2). Yanal düşünme, yaratıcı düşünme ve ıraksak düşünme kavramlarına yakın bir kavramdır, hatta bu kavramları birbirinden ayırmak oldukça zordur (Moir, 1986, 44; Ergeneli ve Özyurda, 1996, 139; Acar ve Oğurlu, 2009, 3-5; Hu, 2002, 400-401; Runco ve Okuda, 1991; Guilford, 1977, 184; Halpern, 1997, 244; Nystron, 1979, 40).

Bu kavramların birbirine yakın olmasından hareketle yanal düşünmenin ölçülmesi aynı zamanda yaratıcı düşünmenin ve ıraksak düşünmenin ölçülmesi anlamını taşır. Bu bağlamda, yanal düşünen bir birey aynı zamanda hem yaratıcı hem de ıraksak düşünmüş olur.

Yanal düşünmenin özelliklerinden bazıları şunlardır: (1) Yanal düşünen kişiler buluncaya kadar ne aradığı bilmez, (2) Üreticidir, (3) Düşünme üretmek adına bir döngü bulunur, (4) Bir kıskırtma vardır, bazı müdahaleler normal karşılır ve çözüm vaadi verilmemektedir (De Bono, 1990, 1-62; De Bono, 1977, 180-200). Yanal düşünen insanlar öncelikle eski düşünceleri olduğu gibi kabul eder ve sorunlara farklı bakış açısı ararlar. Diğer taraftan, düşüncelerle oynama tekniği olan beyin fırtınası tekniğini kullanırlar (Sungur, 1997, 267-268). Yanal düşünme, bu özellikleriyle cinsiyet ve branşlar arasında farklılık gösterip göstermeyeceği merak konusudur. Bu çalışmada, öğrencilerinin yanal düşünme eğilimlerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı, pedagojik formasyon öğrencilerinin yanal düşünme eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde, pedagojik formasyon öğrencilerinin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre, yanal düşünme eğilimlerinde bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, olayları olduğu gibi ortaya koyma ve betimleme anlamına gelmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, 46; Büyüköztürk vd., 2009, 16-17; Kaptan, 1998, 59; Karasar, 1995, 77). Bu kapsamda yanal düşünme eğilimleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evreni, Bartın Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi sertifikasına Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen grubu (Kimya, Biyoloji ve Fizik), Matematik ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden katılan toplam 520 öğrencidir. Araştırmanın örnekleme ise Bartın Üniversitesi (129 öğrenci) ve Fırat Üniversitesi'nde (279 öğrenci) olmak üzere toplam 408 öğrencidir. Örneklemin evrene oranı %78'dir.

Ölçme aracı Semerci (2014) tarafından geliştirilen Yanal düşünme eğilimi (YADE) ölçeğidir. YADE ölçeğinin KMO değeri 0.794, Bartlett testi değeri 1585.363'dir (Sd= 36, p=0.000). YADE ölçeği 9 maddeli olup tek boyutludur. AMOS programı ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan uyum indeksi değerleri ($\chi^2/Sd = 0.421$, RMSEA=0.000, SRMR=0.0097, GFI=0.998, AGFI=0.995, CFI=1.000, NFI=0.996) ölçeğin geçerli bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 243'ü (%59.6) kadın ve 165'i (40.4) erkek öğrencidir. Öğrencilerin yanal düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=1.861$, Sd= 406, $p>.05$). Kadın ve erkek tüm öğrenciler, çoğunlukla yanal düşünme eğilimlerinin olduğunu vurgulamışlardır. Toplam 9 maddeden "İnovasyon (yenilikçilik) konusunda zekiyimdir" maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=3.94$, SS=.74) ve "Düşünürken ihtimal dışı yaklaşımlarla ilgilenilirim" maddesi ($\bar{X}=3.53$, SS=1.00) en düşük ortalamaya sahiptir. Tüm maddeler 3.53-3.94 ortalama ranj arasındadır.

Bölgelere göre öğrencilerin yanal düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamaktadır ($F=1.445$, $p<0.005$). Bununla beraber LSD (post Hoc Tests) sonuçları, Fen grubu (Kimya, biyoloji, fizik) ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği arasında Fen grubu lehine bir farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile fen grubu öğrencileri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerine göre daha fazla yanal düşündükleri söylenebilir. Diğer taraftan, sözel ve sayısal gruplar t-testi aracılığıyla karşılaştırıldığında istatistiksel olarak farklılık olmadığı görülmektedir ($t= -1.540$, $p>0.05$). Bu iki grup çoğunlukla yanal düşünmekte ancak sayısal grup istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da sözel gruba göre biraz daha fazla yanal düşünmektedirler.

Araştırmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin yanal düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi sertifikasına Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen grubu (Kimya, Biyoloji ve Fizik), Matematik ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden katılan öğrencilerin çoğunlukla yanal düşündükleri görülmektedir. Yanal düşünen öğrencilerin, inovasyon (yenilikçilik) konusunda zeki oldukları, bir kişinin fikirlerini değiştirmek için farklı durumlar anlattıkları, amaç içinde amaçlarının olduğu, bir problemle karşılaştıklarında alternatif çözümler ürettikleri, bir konu etrafında düşünürken bir yön takip etmeyip yeni yönler ürettikleri, olaylara çok farklı açılardan baktıkları, bir konunun tüm yönleriyle ilgili beyin fırtınası yapabildikleri. düşünürken kategori, sınıflama ve etiketlerinin sabit olmadığı, değişkenlik gösterdiği ve düşünürken ihtimal dışı yaklaşımlarla ilgilenebildikleri görülmektedir.

Yanal düşünme yaratıcılık kavramına yakın bir kavramdır. Yaratıcılıkta, içsel motivasyonun (Amabile, 1988, 123-125; Torrance, 1968; 1995) ve merak duygusunun uyandırılması için önemlidir (Vural, 2008, 30). DİKAB Bölümü öğrencilerinin yanal düşünme eğilimlerinin daha yüksek çıkmasının bir sebebi de içsel motivasyon sağlamaları ve merak duygusu uyandırmaya çalışmaları olabilir.

Bu çalışma pedagojik formasyon eğitimi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin özellikle eğitim fakültesi öğrencilerinin yanal düşünme eğilimleri de belirlenebilir. Ayrıca, ortaokul ve lise öğretim programlarına yanal düşünme etkinliklerinin yerleştirilmesi dönük çalışmalar yapılabilir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin, Dijital Oyunların İngilizce Kelime Öğrenimine Katkısına Yönelik Görüşleri

Sibel CEYLANER; İngilizce Öğretmeni, Barbaros Ortaokulu, sibelceylaner@outlook.com

Tuğba YANPAR YELKEN; Prof.Dr, Mersin Üniversitesi, tyanpar@gmail.com

Öz: Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyunların kelime öğrenimine katkısına yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılında, Mersin ili, Silifke ilçesindeki üç farklı okul türündeki altı farklı ortaöğretim kurumunda okuyan toplam 250 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, verilerin analizine dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla elde edilmiştir. Veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin en çok yarış ve aksiyon/serüven türünde oyunları tercih ettikleri, dijital oyunları genelde stres atma ve zaman geçirme amacıyla oynadıkları saptanmıştır. Hızla gelişen teknolojiyle oyunlara en çok akıllı telefonlar aracılığıyla ulaştıklarını belirten öğrencilerin çoğunluğu dijital oyunların kelime öğrenimine ve iletişime katkı sağladığına dair olumlu görüş belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: dijital oyunlar, yabancı dil öğrenimi, kelime öğrenimi, teknoloji

Views of Secondary School Students on the Contributions of Digital Games to Their Vocabulary Knowledge in English

Abstract: The aim of this study is to investigate the views of secondary school students on the contributions of digital games to their vocabulary knowledge in English. This research is a descriptive study examining the research questions based on the analysis of qualitative data. Data of the study were collected through questionnaire applied in six secondary school students(250 students) in Silifke, Mersin the academic year of 2014-2015. The results indicated that students mostly prefer racing and action / adventure type of games. It was found that digital games are usually played in order to spend free time and blow off steam. Most of students usually get through smart phones to play games and state a positive opinion that digital games contribute to their knowledge of English Vocabulary and communication in English.

Key Words: digital games, language learning, vocabulary learning, technology.

1. GİRİŞ

Oyun, her birey için vazgeçilmez bir kavramdır. İnsanlık tarihi kadar eski ve süreklilik gösteren bir aktivite olan oyunun insanın gelişimine olan etkileri henüz kapsamlı bir şekilde açıklanmış değildir. Her yaş grubundan bireyi ilgilendiren bir etkinlik olarak görülen oyun ile ilgili görüşler, bilimsel çalışma ve bulgularla birlikte önemini artırmış ve bazı bilim adamlarını bu alana yönlendirmiştir. Oyun kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu oyunu “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” veya “bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2010). Bu alanda yapılan en kapsamlı tanımlardan biri Fransız sosyolog Roger Caillois (1957) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre oyun, eğlenmek için yapılan, belirli bir alan ve zamanda sürdürülen, beklenmeyen sonuçları ve kuralları olan, gerçek hayattan farklı olduğu bilinciyle gönüllü yapılan bir etkinliklerdir. Zamanla bu etkinlikler teknolojiye gelişmelerle birlikte dışarıdan iç ortamlara taşınmıştır.

Teknolojinin gelişmelerle yaşamımıza giren en önemli araçlardan biri olan bilgisayarlar, günümüz dünyasının en gelişmiş araçlarından ve hayatımızın her alanında etkileri görülmektedir. Bilgisayarların ortaya çıkışlarından kısa bir süre sonra bilgisayar oyunları da tanıştığımızı görürüz (Durdu, Tüfekçi ve Çağıltay, 2005). Teknolojinin hayatımıza kattığı bu kavram zaman ilerledikçe geniş kitlelerce kabul görmeye başlamış ve yaygınlaşmıştır. Elbette bu kavramın yaygınlaşması süresince olumlu ve olumsuz algılar oluşmuştur. Örneğin oyunlar sanat dünyası tarafından kabul görmemektedir, çünkü halk hala oyunları çocuk oyuncağı olarak görmektedir (Martin, 2007). Benzer şekilde, bilgisayar oyunları da “kendini tatmin etme” ya da “zaman öldürme” aracı olarak algılanmaktadır. Ancak çok büyük kitleler tarafından tercih edilen bu oyunlar zamanla karşımıza olumlu algılarıyla da çıkmaya başlamıştır.

Oyunların ulaştığı kitleler ve oyuna ayrılan zaman göz önüne alındığında aslında oyun dünyasının her yaşta insan için vazgeçilmez unsurlardan biri haline geldiği gözlemlenmektedir. Sürekli gelişen teknolojinin etkisiyle oyun kavramı, teknolojik araçlarla farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Gelişen teknoloji ile farklı cihazlar ile hayatımıza giren bu tarz oyunlar zamanla “video oyunları”, “mobil oyunları” ve “bilgisayar oyunları” terimleri olarak birbirlerinin yerine dönüşümlü olarak kullanılmışlardır (Kirriemuir, 2002). Ancak, günümüzde yeni teknolojik gelişmelerle dönüşüm geçiren oyunlar konsol sistemler aracılığıyla yerini yeni oyun kültürüne bırakmıştır. Bu yeni oyun kültürü “**dijital oyun**” olarak ifade edilmektedir.

Dijital oyun sektörünün tarihi, analog ekran üzerindeki basit uygulamalar esas alınarak 1940’lı yıllara dayandırılmaktadır. Ancak modern anlamda örnekler ancak 1970’li yıllarda ortaya çıkmıştır. 1970’li yıllarda dijital oyunlar genellikle bilimsel deneyler için kullanılmış ve daha sonra 1980’li yıllarda popüler bir akım haline gelmiştir. 1990’lı yıllarda dijital oyunlar sektörleşmiştir. Elbette sadece teknolojik gelişmeler değil ekonomik, kültürel hatta politik gelişmeler bile dijital oyunların çeşitlenmesinde etkili olmuştur. Türlerine göre sınıflandırılmak istendiğinde birçok alt dalı olmasına karşın dijital oyunlar; macera, aksiyon, rol yapma, strateji, simülasyon, spor, dövüş ve online oyunlar şeklinde ayrılır (Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu raporu, 2012).

Dünyada bir milyarın üzerinde, Türkiye’de 20 milyonu geçen insan dijital oyun oynamaktadır ve insanlar giderek daha küçük yaşlarda (5-6 yaş) oyunla tanışmaktadırlar (Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu raporu, 2012). Dijital oyunlara bu kadar erken yaşlarda başlanıyor olması elbette akla bunların etkilerini getirmektedir. Oyun yaşının düşmesi ve bağımlılık gibi genellikle çocuk gelişimindeki olumsuz etkileri ön plana çıkartılsa da dijital oyunların çok sayıda akademik çalışma ile çocukların zihinsel gelişimine, el göz koordinasyonuna yardımcı olması da dâhil olmak üzere önemli miktarda olumlu etkilerinin

olduğu da tespit edilmiştir. Oyunların belli bir yere kadar, çocuğun gelişim aşamasında içgüdüsel başarma ve ilerleme, gelişme ihtiyacını giderdiği, problem çözme ve çoklu görev yetisini kuvvetlendirdiği bulunmuştur (Tüzün, 2006).

Eğitmenlerin ve ebeveynlerin en büyük kaygılarından birisi dijital nesillerin zamanlarının çoğunu bilgisayar ve oyun konsollarının başında geçirmeleridir. Dijital oyunların zararlarından ve bağımlılık yapmasından bahseden ve bu konuda kaygı duyan birçok araştırmacı ve eğitimci vardır ve genellikle dijital oyunların olumsuz taraflarına odaklanmaktadır (Griffiths, 2002; Gee, 2007; Steinkuehler, 2010). Saatlerce oynanan dijital oyunlar çoğu zaman ebeveynler tarafından hoş karşılanmayan bir durumdur ve ebeveynler böyle durumlarda genellikle dijital oyunların zararlı olduğunu düşünmektedirler (Griffiths, 2002; Gee, 2007; Steinkuehler, 2010). Bavelier (2012), hayatta her şey gibi dijital oyunlarında standart olmadığını iyi kalitede veya kötü kalitede oyunlar olabileceğini belirtmiştir. Bavelier'e göre (2012), dijital oyunların öğrenme, dikkat ve görsellik gibi beynimizin gelişmesine yardımcı olan unsurlara sahip olduğunu ve bu durumun avantaja çevrilmesi gerekmektedir.

Dijital oyunların algısal, dikkat ve bilişsel süreçlere katkısını fark eden firmalar da artık oyun tasarımlarını sadece eğlence amaçlı normal kullanıcılar için değil, **eğitim sektörü** içerisindeki potansiyel kullanıcılar içinde üretmeye başlamıştır. Örneğin, Nintendo (2008) firması yeni tasarladığı bir oyunda düşünme, hatırlama, analiz etme, hesaplama ve tanımlama kategorilerinde beynimizi eğitebileceğimiz Big Brain Academy isimli oyunu tanıtmıştır.

Tüm bu gelişmelerle birlikte, eğitimde başarı kavramı ve beceriler teknolojiyle beraber tekrar sorgulanmaya başlamıştır. Tor (2004), çağdaş toplumda başarılı bir öğrencinin sahip olması gereken becerileri şöyle sıralamaktadır; Bilgi teknolojilerindeki araçları ustalıkla kullanabilme, veri toplama, yorumlama ve bu verileri kullanabilme. Bu becerilerin yanı sıra yabancı dil öğrenimini oluşturan temel kavramların da dil becerileri edinimi olduğu düşünülürse buna ayak uydurabilen bireylerin başarıya ulaşmaları kolaylaşacaktır. Tüm bu becerilerin kazanılmasında elbette ki dijital oyunların etkisini göz ardı etmek mümkün değildir.

Yabancı dil öğreniminde dijital araçlar giderek yaygınlaşmakta ve etkisini arttırmaktadır. Bireye çoklu öğrenme ortamı sunan bu araçların, evrenselleşmiş oyunlarla dil öğrenimine katkı sağlayıp sağlayamayacağı merak uyandırmıştır. Yabancı dil öğrenen kimse, o dildeki becerileri kazanırken oyunun içeriklerinden yararlanarak bunu daha kolay ve eğlenceli hale getirebilir. Öğrencilerin dijital ortamları genelde oyun kültürü üzerinden takip ettikleri de göz önüne alınırsa en çok etkileşimi bu alanda gösterdikleri fark edilmektedir.

Son zamanlarda dijital oyunlar, birçok araştırmacı tarafından eğitimde kullanılabilecek potansiyel bir öğrenme aracı olarak görülmektedir. Önceden bilgisayar oyunu olarak ifade edilen ve günümüzde yerini dijital oyuna bırakan bu kavram yabancı dil kelime öğrenimini geliştirmede faydalı mıdır? Bir eğitim aracı olarak kullanılabilir mi? Bu çalışmada, dijital oyunların bir öğrenme aracı gibi kullanılıp kullanılmayacağına, dijital oyunların eğitim sürecinde faydalarının olup olmadığına dair öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma ile zamanla daha erken yaşlarda oynanmaya başlanan dijital oyunların, yabancı dil becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını tespit ederek, öğrencilerin kelime öğrenimlerini nasıl etkilediği hakkındaki görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

'Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyunların, kelime öğrenimine katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?'

1.1.1. Alt Problemler

1. Ortaöğretim öğrencilerinin teknolojik alt yapı ve dijital oyunlara ilişkin **mevcut durumları** nelerdir?
2. Dijital oyunların kelime **dinleme becerisine** katkısına yönelik ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
3. Dijital oyunların kelime **konusma (telaffuz?) becerisine** katkısına yönelik ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
4. Dijital oyunların kelime **okuma becerisine** katkısına yönelik ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
5. Dijital oyunların kelime **yazma becerisine** katkısına yönelik ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
6. Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyunların kelime öğrenimine katkısına ilişkin görüşlerinde **cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık** var mıdır?
7. Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyunların kelime öğrenimine katkısına ilişkin görüşlerinde **okul türüne bağlı anlamlı bir farklılık** var mıdır?
8. Dijital oyun oynayan ortaöğretim öğrencilerin oyunlardan en çok edindikleri **kelime grubu** hangileridir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyunların, kelime öğrenimine katkısı hakkındaki görüşlerini incelenmiştir. Araştırma, nicel ve nitel verilerin analizine dayalı araştırma sorularını incelemeye yönelik yapılmış betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar mevcut durumu ortaya çıkarmaya yarayan çalışmalardır (Erkuş, 2013; Çepni, 2009). Betimsel modellerle, bir konudaki hali hazırdaki durum araştırılır. Katılımcılardan, anketler aracılığıyla yazılı olarak bilgi alınabileceği gibi, görüşmeler yoluyla sözlü olarak da bilgi toplanabilir (Özdamar, 1999).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mersin ili Silifke ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya esas örneklem grubu, amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. 2014-2015 öğretim yılı, Mersin ili, Silifke ilçesindeki ortaöğretim kurumlarından 3 (üç) farklı okul türüne ait 6 (altı) farklı okul seçilmiş ve bu okullarda okuyan öğrencilerin dijital oyunların kelime öğrenimine katkısına ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik araştırma yürütülmüştür. Araştırma için seçilen okul türleri; Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Özel Lisedir. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları okul türlerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okudukları Okul Türlerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Okuduğu Okul Türü	Öğrenci Sayısı <i>f</i>	Yüzde %	Cinsiyet	
			Kız <i>f</i>	Erkek <i>f</i>
Meslek Lisesi	90	36.0	25	65
Anadolu Lisesi	60	24.0	25	35
Özel Lise	100	40.0	49	51
TOPLAM	250	100.0	99	151

Araştırmaya, toplam 250 öğrenci katılmış, bu öğrencilerin % 60.4 ’ünü erkek, % 39.6 ’sını de kız öğrenciler oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Yapılacak bir araştırmadan istenilen sonuçların elde edilebilmesi için konuya uygun soruların seçilmesi ve bunların soru kâğıdı üzerinde uygun biçimde düzenlenmesi çok önemlidir. (Balcı, 1985). Anketin en kuvvetli yönü, uygun durumlarda, geniş bir gruptan, çok miktarda veriyi, kısa zamanda toplama olanağı yaratmasıdır. Özellikle kapalı uçlu sorularla yapılan anketlerde, cevapların belli sınırlar içinde toplanabilmesi mümkündür. (Karasar, 2003).

Bu araştırmada uygulaması planlanan anket maddelerinin belirlenmesi için öğrenciler için açık uçlu sorulardan oluşan bir form hazırlanmış, bu form rastgele seçilen bir grup ortaöğretim öğrencisine uygulanmış ve anket maddeleri öğrencilerin cevapları doğrultusunda ve ilgili alınyazın incelenerek oluşturulmuştur. Böylelikle öğrenilmek istenen görüşlere yönelik uygun maddelerin seçilmesi sağlanmış ve maddeler alınyazından da faydalanılarak doğru bir anket formatında hazırlanmıştır. Yapılan bu ön çalışma sonrasında öğrencilere aşağıdaki 4 bölümden oluşan anket uygulanmıştır.

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler
2. Bölüm: Dijital Oyunlara Yönelik Anket Soruları
3. Bölüm: Dijital Oyunların Kelime öğrenimine Katkısına Yönelik Sorular
4. Bölüm: Açık Uçlu Sorular

Anketi oluşturan maddeler için kullanılan cevap seçenekleri, likert tipinde 5'er basamaktan oluşmuştur. Olumludan olumsuz doğru "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde hazırlanan seçenekler yardımıyla ölçek cevaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesinde ilk olarak güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Alpha güvenilirlik katsayısı, 0.78 olarak gerçekleşmiştir.

Anketi oluşturan maddelerin, öğrenilmek istenen görüşleri belirlemede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını tespit etmek için Eğitim Programları ve Öğretim alanından 4 (dört), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından 2 (iki) uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan anketin taslak formunda yer alan maddeleri kapsam geçerliliği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmada ayrıca ankete katılanların ek yorumlarına ihtiyaç duyulmuştur. Burada cevaplayıcılara, kendileri için önemli olanları ve istediklerini kendi cümleleriyle yazabilmeleri için boş bir alan bırakılmış ve açık uçlu soru türleri kullanılmıştır. Ölçme aracının uygulanması aşamasında, araştırma için hazırlanan anket öğrencilere kendi okullarında araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analiz edilmesi için SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin boxplot analizi ve normallik testi yapılmış, uç değerlerin olmadığı tespit edilmiştir. Değerler 0.05' den büyük olduğu için verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir. Veriler, öğrencilerin cinsiyetleri, okudukları okullar karşılaştırılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada, incelenen değişken açısından gruplar arasında farklı koşullar altındaki tepkilerinde, farklılığın olup olmadığını incelemesine yönelik olarak bağımsız gruplar için **t testi** uygulanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerden oluşan 250 öğrenciye yöneltilen anket maddeleri karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı ve aradaki farkın rastlantısal mı, yoksa istatistiksel olarak anlamlı mı olduğuna karar verilmiştir. Küçük örnekleme teorisi olarak da bilinen t dağılımı, bu araştırmadaki küçük örnekleme de çalışmaya imkân verdiği için araştırma için büyük kolaylık sağlamıştır. Araştırmaya dâhil edilen 3 (üç) tür okul

grubu bulunmaktadır. Bu okul türlerindeki öğrencilerin anket maddelerinde belirttikleri görüşleri arasında fark olup olmadığını istatistiksel olarak analiz etmek için ANOVA kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin, dijital oyunların, kelime öğrenimine katkısına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmış ve aşağıda verilen bulgulara ulaşılmıştır.

3.1.Ortaöğretim Öğrencilerinin Teknoloji ve Dijital Oyunlara İlişkin Mevcut Durumları

Tablo 2' de araştırmaya katılan öğrencilerin internet bağlantısına sahip olma oranları verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İnternet Bağlantısına Sahip Olma Oranları

İnternet Bağlantısına Sahip Olma	Öğrenci Sayısı <i>f</i>	Yüzde %
Evet	173	69.2
Hayır	67	26.8
Belirtmeyen	10	4
TOPLAM	250	100

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerin % 69.2' si evlerinde internet bağlantısı olduğunu belirtirken, % 26.8' i internet bağlantısı olmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 4' ü internet bağlantısı olup olmadığına dair bilgi vermemiştir.

Tablo 3'de araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyun oynama sıklığı verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Dijital Oyun Oynama Sıklıkları

Dijital Oyun Oynama Sıklığı	Öğrenci Sayısı <i>f</i>	Yüzde %
Haftada en az 1-2 saat	90	36.0
Haftada en az 3-4 saat	80	32.0
Haftada 6 saatten fazla	44	17.6
Haftada en az 5-6 saat	33	13.2
TOPLAM	247	98.8

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 36'sı dijital oyunları haftada en az 1-2 saat oynadığını belirtirken, %32' si haftada en az 3-4 saat, % 17.6' sı haftada 6 saatten fazla oynadığını belirtmiştir.

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin oynadıkları dijital oyunlara göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4*Öğrencilerin Oynadıkları Dijital Oyun Türleri*

Dijital Oyun Türleri	Öğrenci Sayısı <i>f</i>	Yüzde %
Yarış	119	47.6
Aksiyon/Serüven	119	47.6
Strateji	102	40.8
Spor	101	40.4
Bilgi Yarışması	73	29.2
Simülasyon	63	25.2
Bulmaca	52	20.8
Platform Oyunları	36	14.4
FRP Oyunları(Rol Yapma Oyunları)	24	9.6
Diğer	12	4.8

Araştırmaya katılan öğrenciler oynadıkları dijital oyun türünü belirtirken en çok **yarış (%47.6)** ve **aksiyon/serüven (%47.6)** türünde oyunları tercih ettiklerini belirtirken bunları sırayla **strateji(% 40.8)** ve **spor (%40.4)** türündeki oyunlar takip etmiştir.

Tablo 5' de araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyunları oynama nedenlerine ait dağılım verilmiştir.

Tablo 5*Öğrencilerin Dijital Oyun Oynama Nedenleri*

Dijital Oyun Oynama Nedenleri	Öğrenci Sayısı <i>f</i>	Yüzde %
Stres Atma	182	72.8
Zaman Geçirmek	181	72.4
Sosyal İletişim	83	33.2
Meydan Okuma	82	32.8
Merak	61	24.4
Düşsel Ortamlar	34	13.6
Diğer	15	6.0

Araştırmaya göre öğrencilerin dijital oyunları oynama amaçları sorulduğunda en çok işaretledikleri seçenekler **stres atma (%72.8)** ve **zaman geçirmek (%72.4)** olmuştur. Öğrencilerin **%33.2'si sosyal iletişim** için oyun oynadığını belirtirken, **%32.8' i meydan okuma** duygusuyla oyun oynadığını işaretlemiştir.

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyunları hangi teknolojik araçlarla oynadıklarına dair dağılım yer almaktadır.

Tablo 6*Öğrencilerin Dijital Oyun Oynadıkları Teknolojik Araç*

Kullanılan Teknolojik Araç	Öğrenci Sayısı <i>f</i>	Yüzde %
Akıllı Telefon	199	79.6
Laptop	104	41.6
Ev Bilgisayarı	95	38.0
Tablet	70	28.0
Oyun Konsolu	67	26.8
Netbook	8	3.2
Diğer	4	1.6

Tablo 7'ye göre, araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyunları en çok **akıllı telefonları (%79.6)** aracılığıyla oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. En az kullanılan dijital oyun aracı olarak **netbook (%3.2)** işaretlenmiştir.

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyunları oynarken tercih ettikleri dil seçeneği dağılımı verilmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerin Dijital Oyun Oynarken Tercih Ettiği Dil Seçeneği

Tercih Edilen Dil Seçeneği	Öğrenci Sayısı <i>f</i>	Yüzde %
İngilizce	210	84
Türkçe	38	15.2
Diğer	2	0.8
TOPLAM	250	100.0

Tablo 7 incelendiğinde, dijital oyunları hangi dil tercihinde oynadıkları sorulan öğrencilerin % 84' ü İngilizce seçeneğini belirtirken, % 15.2' si Türkçe dil seçeneğini işaretlemiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen 2 öğrenci, dil seçeneği olarak oynadıkları oyunun formatı gereği Rusça oynadıkları belirtmişlerdir.

3.2. Dijital Oyunların, Kelime Dinleme Becerisine Katkısına İlişkin Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşleri

Tablo 8' de araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerisine yönelik anket maddelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Dinleme Becerisine Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Yüzdeleri

Anket Maddeleri	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	<i>f</i> %	<i>f</i> %	<i>f</i> %	<i>f</i> %	<i>f</i> %
1-Oynadığım dijital oyunlardaki sesli komutları/yönergeleri anlayabiliyorum.	80	115	44	8	2
	32.0	46.0	17.6	3.2	0.8
2- Dijital oyunlardaki karakterlerin konuşmalarını anlayabiliyorum.	54	97	74	23	2
	21.6	38.8	9.6	9.2	0.8
3- Dijital oyunları sık oynamak kelimeleri anlamamı kolaylaştırmıyor.	5	9	2	102	68
	2.0	3.6	24.8	40.8	7.2
4- Oynadığım dijital oyunlarda duyduğum kelime telaffuzları aklımda kalıcı oluyor.	96	96	45	10	3
	38.4	38.4	18.0	4.0	1.2
5- Önceden yanlış telaffuz ettiğim bazı kelimelerin doğru söylenişini dijital oyun esnasında duyup öğreniyorum.	90	106	40	9	5
	36.0	42.4	16.0	3.6	2.0

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu, dinleme becerisine yönelik anket maddelerine verdikleri cevaplarda, oynadıkları dijital oyunlardaki sesli komutları ve konuşmaları anlayabildikleri, duydukları kelimelerin telaffuzunun akıllarında kalıcı olduğu ve

kelimelerin söylenişini doğru dinleyip öğrendikleri yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir. Oyunları sık oynayanın kelimelerin kalıcılığını ve kolaylığını arttırmadığına da katılmadıklarını belirtmişlerdir.

3.3. Dijital Oyunların, Kelime Konuşma Becerisine Katkısına Yönelik Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşleri

Tablo 9 'da araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik anket maddelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Yüzdeleri

Anket Maddeleri	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %
6- Oynadığım dijital oyunlarda sözlü komutları konuşurken kullanıyorum.	66 26.4	68 27.2	70 28.0	39 15.6	7 2.8
7- Yurtdışı oyun sağlayıcılarından (server) diğer oyuncularla, dilinde iletişim kurmak için konuşma programlarını kullanıyorum.	24 9.6	60 24.0	57 22.8	59 23.6	47 18.8
9- Oynadığım dijital oyunlarda duyduğum kelimelerin telaffuzlarını tekrar edemiyorum.	16 6.4	38 15.2	58 23.2	89 35.6	42 16.8
10- Sesli komut gerektiren () dijital oyunlar oynuyorum.	49 19.6	74 29.6	66 26.4	42 16.8	16 6.4

Ankete katılan öğrencilerin %28 i oyunlardaki sözlü komutları normal konuşmada kullanma konusunda kararsız olduğunu belirtirken, konuşma programları (chat) kullandığını söyleyen öğrenciler, kullanmayan öğrenciler ve kararsız öğrencilerin de yüzdelerinin birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sesli komut gerektiren oyunları da tercih ettikleri ve bu oyunları oynarken gerekli sesli tekrarları da yapabildikleri görüşü ortaya çıkmaktadır.

3.4. Dijital Oyunların, Kelime Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşleri

Tablo 10 'da araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisine yönelik anket maddelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Yazma Becerisine Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Yüzdeleri

Anket Maddeleri	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %
11- Dijital oyunlardaki bazı kelimelerin ekranda yazıyor olması o kelimenin nasıl yazıldığını öğrenmeme katkı sağlıyor.	122 48.8	75 30.0	38 15.2	7 2.8	3 1.2
12- Dijital oyunlardaki kısaltmaların ne anlama geldiğini oyun içinde öğrenebiliyorum.	94 37.6	87 34.8	47 18.8	15 6.0	4 1.6
13- Önceden yanlış yazdığım İngilizce kelimenin doğru yazılışını dijital oyun esnasında görüp öğrendiğim oluyor.	87 34.8	93 37.2	50 20.0	10 4.0	9 3.6
14- Dijital oyunlar oynarken diğer oyuncularla yazarak iletişim kurabildiğim yazma programlarını (chat) kullanıyorum.	52 20.8	55 22.0	58 23.2	51 20.4	31 12.4
15- Dijital oyunlarda yeni öğrendiğim kelimeleri not alıyorum.	15 6.0	25 10.0	58 23.2	68 27.2	80 32.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %80 ine yakını oyun esnasında kelimenin ekranda yazıyor olmasının o kelimeyi öğrenmesinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun oyun içindeki kısaltmaları anlayabildiğini tespit edilmiştir. Oyun esnasında geçen kelimelerin öğrenciler tarafından çoğunlukla not edilmediği ortaya çıkmıştır.

3.5. Dijital Oyunların, Kelime Okuma Becerisine Katkısına Yönelik Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşleri Nelerdir?

Tablo 11 'de araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerisine yönelik anket maddelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Okuma Becerisine Yönelik Anket Maddelerine Verdikleri Cevapların Yüzdeleri

Anket Maddeleri	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %
16- Dijital oyunlar oynarken ekranda yazan kelimeleri okuyabiliyorum.	104 41.6	119 44.0	28 11.2	4 1.6	3 1.2
17- Dijital oyunlardaki kelimelerin görsel grafiklerle desteklenmesi o kelimeyi okumama katkı sağlıyor.	99 39.6	96 38.4	42 16.8	6 2.4	4 1.6

18- Dijital oyunlar oynarken altyazıları anlayamıyorum.	13	21	74	93	47
	5.2	8.4	29.6	37.2	18.8
19- Dijital oyunları sık oynayınca aynı kelimeleri sık okumak kelimeyi öğrenmeye katkı sağlıyor.	89	104	37	10	7
	35.6	41.6	14.8	4.0	2.8
20- Oyun oynarken ekranda okuduğum bilinmeyen kelimenin anlamı için dijital sözlük kullanıyorum.	28	48	71	49	53
	11.2	19.2	28.4	19.6	21.2

Araştırmaya katılan öğrencilerin %85.6' sı oyun esnasındaki kelimeleri okuyabildiğine dair olumlu görüş belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu görsel olarak kelimenin anlamının destekleniyor olmasının kelimeyi daha anlaşılır yaptığını, alt yazıları anlayabildiklerini sık oynamanın öğrenmeye katkısı olduğunu görüşünü belirtmiştir. Ancak, öğrenciler yeni okudukları bir kelimenin anlamı için sözlük kullanma konusunda kararsız ya da olumsuz görüş ifade ettikleri gözlenmiştir.

3.6. Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyunların kelime öğrenimine katkısına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişimi

Tablo 12' de araştırmaya katılan öğrencilerin, dijital oyunların kelime öğrenimine katkısına ilişkin görüşlerinde cinsiyete bağlı bir farklılık olup olmadığına dair yapılan t-testi sonuçları verilmiştir. İstatistiksel olarak aralarında anlamlı fark bulunan maddeler aşağıda Tablo13' de yer almaktadır.

Tablo 12

Anket Maddelerinin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	d	t	p	Anlamlı Farklılık
3	kadın	96	4.0625	.90394	244	2.367	.019	p< .05
	erkek	150	3.7800	.91864				
6	kadın	99	2.6364	1.14691	248	2.593	.010	p< .05
	erkek	151	2.2649	1.08137				
7	kadın	98	3.4898	1.18622	245	3.151	.002	p< .05
	erkek	149	2.9799	1.28120				
8	kadın	96	3.5521	1.23859	244	4.132	.000	p< .05
	erkek	150	2.8533	1.32800				
14	kadın	99	3.1919	1.19247	245	3.777	.000	p< .05
	erkek	148	2.5608	1.34633				

Tablo 12 incelendiğinde, Mersin ili, Silifke ilçesinden seçilen 3 (üç) farklı okul türünde okuyan 250 öğrenciye uygulanan anket sonuçlarına göre, öğrencilerin dijital oyunların kelime öğrenimlerine katkılarına yönelik görüşleri, aşağıda verilen 3. 6. 7. 8. ve 14. soru maddelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

1., 2., 4., 5., 9., 10., 11., 12. ve 13. soru maddelerine verilen cevaplara göre ortaya çıkan öğrenci görüşlerinde cinsiyete bağlı farklılık görülmemiştir.

3.7. Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyunların kelime öğrenimine katkısına ilişkin görüşlerinin okul türüne göre değişimi

Tablo 13' de araştırmaya katılan öğrencilerin, dijital oyunların kelime öğrenimine katkısına yönelik görüşlerinde okul türüne bağlı bir farklılık olup olmadığına dair sonuçlar verilmiştir. Sorular ve okullara göre anlamlı farklılık olan gruplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 13
Anket Maddelerinin Okul Türüne göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	f	Sig.	Anlamlı Farklılık
1	Gruplar Arası	7.619	2	3.809	5.659	.004	Meslek – Anadolu – Özel
	Grup İçi	165.594	246	.673			
	Toplam	173.213	248				
3	Gruplar Arası	19.574	2	9.787	12.619	.000	Meslek – Anadolu – Özel – Meslek
	Grup İçi	188.463	243	.776			
	Toplam	208.037	245				
4	Gruplar Arası	7.174	2	3.587	4.455	.013	Meslek – Özel – Anadolu – Özel
	Grup İçi	198.890	247	.805			
	Toplam	206.064	249				
5	Gruplar Arası	5.194	2	2.597	3.134	.045	Anadolu – Özel
	Grup İçi	204.650	247	.829			
	Toplam	209.844	249				
6	Gruplar Arası	8.242		4.121	3.345	.037	Meslek – Anadolu
	Grup İçi	304.322	247	1.232			
	Toplam	312.564	249				
8	Gruplar Arası	17.930	2	8.965	5.197	.006	Meslek – Anadolu – Özel
	Grup İçi	419.163	243	1.725			
	Toplam	437.093	245				
11	Gruplar Arası	12.928	2	6.464	8.370	.000	Meslek – Özel – Anadolu – Özel
	Grup İçi	186.885	242	.772			
	Toplam	199.812	244				
16	Gruplar Arası	4.505	2	2.252	3.540	.030	Anadolu – Özel
	Grup İçi	156.515	246	.636			
	Toplam	161.020	248				
19	Gruplar Arası	7.851	2	3.925	4.341	.014	Meslek – Özel – Anadolu – Özel
	Grup İçi	220.660	244	.904			
	Toplam	228.510	246				
20	Gruplar Arası	14.059	2	7.029	4.361	.014	Meslek – Özel – Anadolu – Özel
	Grup İçi	396.496	246	1.612			
	Toplam	410.554	248				

Tablo 13 incelendiğinde, grupların dijital oyunlara yönelik görüşleri arasında 1., 3., 4., 5., 6., 8., 11., 16., 19. ve 20. maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

2., 7., 9., 10., 12., 13., 14., 15., 17. ve 18. soru maddelerine verilen cevaplara göre ortaya çıkan öğrenci görüşlerinde, okul türüne bağlı farklılık görülmemiştir.

3.8. Dijital oyun oynayan ortaöğretim öğrencilerin oyunlardan en çok edindikleri kelime grubu

Tablo 14 'te araştırmaya katılan öğrencilerin, oynadıkları dijital oyunlardan akıllarında en çok kalan kelimelerin neler olduğuna dair verdikleri cevapların sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Dijital Oyunlardan Akıllarında En Çok Kalan Kelimelerin Neler Olduğuna Dair Cevapları

Kelime Türü	Kelime Sayısı <i>f</i>	Yazılan Kelime Örnekleri
İsim	351	Level, Ability, Power, Settings, Duration, Ready, World, Team, Criminal, Champion, Exhibition, Option, Key, Kingdom, Mission, Engine, Customer, Speed, Race, Player, etc.
Sıfat	235	Good, Fast, Easy, Perfect, Funny, Delicious, Strange, Missing, etc.
Fiil	110	Play, Start, Resume, Replay, Try, Support, Finish, Go, Stop, Buy, Win, Restart, Add, Feed, Pass, Help, Lose, Load, Continue, Skip, Move, etc.
Cümle	34	Are you ready? Can you hear me? You win. Follow me. Let's go. Start a new game.
Bağlaç	7	And, But, By the way, Then
Edat	5	On, In, At
Zamir	3	You, I, Mine
Belirteç	2	The, A/An

358

Araştırmaya katılan öğrencilerin, '**Oynadığınız dijital oyunlardan akıllınızda en çok kalan İngilizce kelimeler nelerdir?**' sorusuna verdikleri cevaplar derlenmiş ve frekansları alınmıştır. Buna göre; öğrencilerin kelime gruplarından en çok **isimleri** hatırladıkları ortaya çıkmıştır. İkinci sırada ise **sıfatları** hatırladıkları görülmektedir. **Eylem** bildiren kelimelerin hatırlanma durumu üçüncü sırada yer almaktadır. Kelimelerin çeşitliliği oynadıkları oyunun içeriğine göre değişiklik göstermektedir. Kelimelerin yanı sıra öğrenciler bazı kelimeleri cümle içinde hatırladıklarını belirtmişlerdir. Cümle kalıplarının bu şekilde akılda kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin kelime gruplarına verdikleri örnekler derlendiğinde en sık yazılan kelime örnekleri yukarıdaki tabloda verilmiştir.

3.9. Ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyunlarda karşılaştıkları kelimeleri derslerinde ya da iletişimde kullanıp kullanmadıklarına yönelik görüşleri

Tablo 15 'de araştırmaya katılan öğrencilerin, dijital oyunlarda karşılaştıkları kelimeleri derslerinde ya da iletişimde kullanıp kullanmadıklarına dair görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Dijital Oyunlarda Karşılaştıkları Kelimeleri Kullanıp Kullanmadıklarına Dair Görüşleri

	Olumlu Görüş Belirten Öğrenciler	Olumsuz Görüş Belirten Öğrenciler
Öğrenci Sayısı	150	54
Görüşleri	<ul style="list-style-type: none"> Arkadaşlar arası iletişimimi artırıyor. Konuşma etkinliklerinde işime yarıyor. Aynı dijital oyunu oynamak arkadaşlarımla benzer kelimeleri bilmemize yardım ediyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrendiğim kelimeleri oyun içinde kullanıyorum ama derslerine faydası olmuyor. Öğrendiğim kelimeleri oyun bitince unutuyorum. Öğrendiğim kelimeler basit olduğu için çok işime

- Dijital oyundaki kelimeleri eğlence amaçlı taklit ederek söylüyorum.
- Telaffuzuma olumlu etkisi oluyor.
- Online oyunlarda yabancı oyuncularla konuşmak (chat) pratik yapmamı sağlıyor.
- Hikâye bazlı oyunlarda süreklilik olumlu katkı sağlıyor.
- Kelime bilgim farkında olmadan artıyor.
- Görsel olarak desteklenen kelimeleri unutmuyorum.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ‘**Dijital oyunlarda karşılaştığınız kelimeleri İngilizce derslerinde ya da İngilizce iletişimde kullanıp ilişkilendirebiliyor musunuz?**’ sorusuna verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde 150 öğrencinin olumlu görüş belirttiği, 54 öğrencinin ise olumsuz görüş belirttiği görülmüştür. Sonuçlara göre öğrencilerden alınan görüşlere ait ifadeler yukarıdaki belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 46’ sı aynı soruya herhangi bir yorum yapmamış, fikir beyan etmemiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, örnekleme ait her sınıf düzeyindeki ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyunlarla iç içe oldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %70 ’e yakınının internet bağlantısına sahip olduğunu göz önüne aldığımızda dijital ortamlara ve oyunlara ulaşımın daha kolay olduğu görülmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin aileleri dijital alışkanlıkların olumsuz yönlerine odaklansa da artık teknolojik gelişmelerin ve ortamların kaçınılmaz olduğunu fark etmektedirler. Ebeveynlerin çocuklardan beklentileri genellikle kitap okumak, şiir yazmak gibi entelektüel etkinliklerdir (Brody, 1993). Ancak, her şeyin dijitalleştiği bir dünyada sadece günlük yaşantımızda kullandığımız araçlar değil, çocuklar ve çocukların hayat şekilleri de dijitalleşme yönünde bir dönüşüme uğramıştır. Bu yüzden değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde yeni neslin alışkanlıklarını değerlendirirken empati kurmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %17.6’ sı haftada en az 6 saat dijital oyun oynadığını ifade etmiştir. McGonigal (2010), dijital oyun kültürünün güçlü olduğu bir coğrafyada yaşayan bir gencin 21 yaşına kadar yaklaşık 10.000 saat çevrimiçi oyun oynadığını ifade etmiştir. Haftada en az 1 saat oyunlara ayırdığını belirten öğrenciler, görüşleri sorulduğunda bunun sadece bilgisayar üzerinden düşündükleri süre olduğunu belirtmişlerdir. Yani bu sürenin daha da fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Uzun süreler geçirilen dijital oyunların öğrencilerin hayatında oldukça geniş yeri olduğunu görerek bu süre öğrenme amaçlı etkinliklere dönüştürebilir.

Araştırmaya katılan öğrenciler oynadıkları dijital oyun türünü belirtirken en çok yarış (%47.6) ve aksiyon/serüven (%47.6) türünde oyunları tercih ettiklerini belirtirken bunları sırayla strateji(% 40.8) ve spor (%40.4) türündeki oyunlar takip etmiştir. Alan yazındaki çalışmalara benzer şekilde Media Analysis Laboratory (1998) en fazla tercih edilen oyun türünün aksiyon-macera türü olduğunu rapor etmiştir. Kendilerine verilen oyun seçeneklerinden en çok aksiyon ve yarış türünü tercih ettikleri görülen öğrencilerin görüşlerini belirtirken bu tür oyunlarda sesli komutların ve karakterlerin daha etkileyici olduğunu düşündükleri görülmüştür. Gerçeğe yakın karakterler, ses ve görüntü efektleri yeni teknolojilerle ilerlemekte ve bu sebepten dolayı dijital

oyunlara olan ilgi her geçen gün artmaktadır (Brand, Knight ve Majewski, 2003). Tercih edilen oyunlarda bulunan karakterlerin yabancı dilde kullandıkları ifadeler bu bağlamda öğrencilerin kelime ve cümlelerle olan aşinalığını arttırmaktadır.

Oyun oynama nedenleri incelendiğinde ayarıştıranlardan stres atma (%72.8), zaman geçirme (%72.4), sosyal iletişim (%33.2) ve meydan okuma (32.8) seçeneklerinin öne çıktığı görülmektedir. Oynayanı eğlendirirken başarısını ödüllendirmesi, gelişim hissi vermesi ve sosyalleşme ihtiyacını karşılaması, aktif olarak katılan, başarı tatmini veren bir süreç olması, kadınlara, aileye ve çocuklara yönelik olarak farklılaşması oyunların giderek daha fazla insana hitap etmesini sağlamaktadır (TTNET, 2008).

Ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuca göre; öğrenciler en çok akıllı telefon (%79.6) aracılığıyla oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili benzer araştırmalara bakıldığında, 2-14 yaşları arasındaki çocuklar arasında en popüler dijital etkinliğin dijital oyunlar olduğu görülmektedir. Bir çocuk ortalama 6 yaşında bilgisayardan, 10 yaşında ise telefonda oyun oynamaya başlar (Shuler, 2009). Günümüz şartlarında pek çok öğrencinin akıllı telefona sahip olması dijital oyunlara ulaşma kolaylığını da beraberinde getirmektedir.

Günümüzde öğrenenlerin neyi, nasıl öğrendikleri tamamen onlara özgü bir durumdur (Annetta, 2008). Araştırmaya katılan öğrencilerden olumlu görüş belirtenler, dijital oyunların kendilerine sunduğu esneklikten memnun olduğunu ve arkadaş çevresiyle aynı oyunu oynayarak aynı oyun dilini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun da arkadaşlar arası iletişim ve kabul için önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Eğitimde bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ve bilgisayar oyunlarına olan ilginin artması, öğrenme ortamlarında bilgisayar oyunlarının faydalı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu düşünceyle birlikte birçok eğitsel yazılım geliştirilmiştir (Güngörmüş, 2007). Mevcut eğitsel dijital oyunların yanı sıra öğrencilerin tercih ettikleri dijital oyunlarda da doğru yönlendirmeler yapılarak fayda sağlanabileceği fark edilmiştir. Oyunların bu denli ilgi çekici olması birçok kesim gibi eğitimcilerin de dikkatini çekmiştir. Bu düşüncenin bir sonucu olarak öğrenenlerin geleneksel öğrenme araçları yerine, dijital oyunları bir eğitim aracı olarak kullanma fikri yaygın bir araştırma konusu olmuştur. Eğitim teknolojisi sayesinde öğrenme ve öğretme faaliyetleri zevkli bir hale gelmektedir. Öğrenciler, bu ortamlarda isteyerek, oynayarak ve severek öğrenmektedirler (İşman, 2005). Çok farklı ve geniş bir yelpazede kullanılan oyunlarla ilgili gelecekte deneysel çalışmaların yapılması ve oyun yapımı sürecinde açık ve gizil öğrenme yaklaşımlarıyla tasarlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dijital oyunların kelime öğrenimlerine katkısına yönelik görüşlerinde, dil becerileri temel alındığında büyük oranda olumlu görüş belirttikleri gözlemlenmiştir. Oyunlardaki sesli komutları, karakterlerin konuşmalarını anlayabildiklerini; oyunlarda geçen kelimelerin görsel grafiklerle desteklenmesinin akılda kalıcılığı sağladığını; oyun esnasında duydukları kelimelerin telaffuzlarını tekrar edebildiklerini; oyun oynarken yazma programları kullanarak diğer oyuncularla iletişim kurabildiklerini; kelimelerin ekranda yazıyor olmasının okumalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Dil becerilerinin kazanılmasında bahsedilen özelliklerin oldukça önemli yeri bulunmaktadır.

Öğrencilerin oyun esnasında oyundan uzaklaşmalarına neden olacak eylemleri kullanmadıkları da gözlemlenen davranışlar arasındadır. Örneğin öğrenciler bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında ayrı bir sözlük programı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Tekrar deneme yöntemiyle kelimenin anlamını tahmin etme yoluna gittiklerini belirten öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirdiği fark edilmiştir.

Dijital oyunların avantajları kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Yapılan araştırmada özellikle kız öğrencilerin oyunlardaki argo içeriklerden rahatsız oldukları görülmüştür. Elbette içeriği tamamen değiştirmek söz konusu değildir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta dijital oyunu eğitim sürecine doğru zamanda, doğru oranda, planlı ve belirli amaçlar doğrultusunda aktarmaktır. Tamamen bireyin kontrolünde olan ve onun tasarımına göre şekillenecek bir öğrenme ortamı, sanal bir dünya yaratmak tamamıyla bireyin elindedir. Bu noktadan hareket etmesi gereken eğitimcilerin dijital oyunların potansiyelini kullanmaları gerekmektedir. Dünya çapında oyunların evrenselleştiği ve alt yapılı tasarlandığı göz önüne alınırsa yabancı dil edinilmesinde oyunların varlığının yok sayılması mümkün görünmemektedir.

Hämäläinen ve arkadaşları (2006), 3-Boyutlu oyun çevrelerindeki işbirlikçi öğrenme üzerine yaptıkları araştırmada, bu tür oyunların öğrencileri işbirliği yapmaya ikna ettiği ortaya çıkmıştır. Birlikte oynanan oyunların bu işbirliğini arttırdığını ve benzer oyunları oynayan öğrencilerin oyunlarda geçen kelimeleri kullanarak iletişim kurduklarını ankette verdikleri cevaplardan da anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmaya göre ortaöğretim öğrencilerin yarısından fazlası dijital oyunların kelime öğrenimine olumlu yönde katkısı olduğunu belirtmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinden, öğrencilerin teknoloji ve dijital oyunlara yakınlığı görülmektedir. Öğrenciler, farkında olarak ya da olmayarak edindikleri kelimelerin öncelikle diğer oyuncularla, daha sonrasında derslerinde ve iletişimde işe yaradığını belirtmişlerdir.

Dijital oyunlar eğitsel unsurlar ile birleştirilebilir. Prensky(2001) bu şekildeki yaklaşımı “Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme” olarak adlandırmıştır. “Dijital oyun + eğitim” şeklinde tasarımı olan ortamlar geleneksel ortamlara göre öğrenenler için daha çekici, daha eğlenceli ve daha etkili olabilirler (Prensky, 2001). Dijital oyunlarla eğitim, öğrenme deneyimi sırasında eğlenceyi de sağladığı için eğlence ve eğitim ifadelerinin karşılığı olan “edu-tainment” kavramıyla ifade edilmektedir (Griffiths, 2002). Öğrencilerin büyük çoğunluğunun oyunları stres atma ve eğlence amacıyla oynadığını ifade ettiğini düşünürsek eğlence faktörünün eğitimin vazgeçilmez bir parçası olması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma eğitsel dijital oyunların aksine öğrencilerin mevcut oynadıkları dijital oyunları temel aldığı için, öğrencilerin ilgilerini daha çok çekmiştir. Bu da gösteriyor ki öğrenciler, belli zaman aralığında planlı şekilde yapılan dijital aktivite ya da oyunlardan ziyade kendi oynadıkları oyunların içindeki temalarla daha çok ilgilenmektedirler. Günümüzde dijital oyun sektöründeki gelişmelerde göz önüne alındığında her türde oyuna rastlanmaktadır. Mevcut oyunların eğitimciler tarafından da takip edilerek, işe yarayacağı düşünülen dijital oyunların eğitim sürecine dâhil edilmesinde öğrencinin motive edilmesinde önemli yer tutacağı gözlenmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara paralel olarak yapılan öneriler şunlardır:

- Dijital oyunları sadece yabancı dil öğrenimine katkı sağlayabilecek bir araç gibi düşünmek yerine, planlama, hedef koyma, strateji oluşturma, eleştirel düşünme gibi becerilerin kazandırılmasında da önemli bir eğitim ve eğlence aracı olarak düşünmek gerekmektedir.
- Oyundan edinilen kelime öğreniminin kullanımını yaygınlaştırmak için oyunu temel alan aktivitelerle dil öğrenimi etkinlikleri zenginleştirilebilir.
- Dijital oyunlardan edinilen bilgilerin farklı alanlarda nasıl kullandığı konusunda disiplinler arası işbirliği yapılarak konu genişletilebilir ve geliştirilebilir.
- Bundan sonraki araştırmalarda dijital oyunların deneysel olarak öğretime katkısını arttıracak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Annetta, L. A. (2008) *Video Games in Education: why they should be used and how they are being used. Theory Practice* 47 (3):229–239.
- Bavelier, D. (2012). Your brain on video games. TALKS-TED 2012. www.ted.com/talks/daphne_bavelier_your_brain_on_video_games (Erişim Tarihi: 2015, 15 Mayıs).
- Balcı, A. (1985). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem yayınları
- Brand, J.E., Knight, S.J. ve Majewski, J. (2003). *The diverse worlds of computer games: A content analysis of spaces, populations, styles and narratives*. First level up digital games research conference, University of Utrecht, The Netherland.
- Caillois, R. (2006). *The game design reader, a rules of play anthology*. London, England: The MIT Press
- Caillois, R. (1957). *Lesjeux et leshommes*. Gallimard. (Oyunlar ve Erkekler). <http://en.wikipedia.org/wiki/Game> (Erişim Tarihi: 2015, 20 Nisan).
- Durdu, P., Tüfekçi, A. ve Çağiltay, K. (2005). *Türkiye'deki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve gazi üniversitesi öğrencileri arası bir karşılaştırma*. Eurasian Journal of Educational Research, 19, 66-76.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.
- Griffiths, M. D., (2002). *The Educational Benefits of Video Games*. Education and Health, 20(3), 47–51
- Güngörmüş, G. (2007). *Web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hämäläinen, R., Manninen, T., Järvelä, S., & Häkkinen, P. (2006). *Learning to collaborate: Designing collaboration in a 3-D game environment*. Internet and Higher Education, 9, 47-61.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kirriemuir, J. (2002). *Video Gaming, Education and Digital Learning Technologies*. DLib Magazine, 8(2).
- Martin, B.(2007). *Should Video Games Be Viewed As Art?*, Video Games and Art, Intellect Books: The University of Chicago Press, Amerika.
- McGonigal, J.(2010). Gaming can make a better World. TED TALKS 2010. www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.html (Erişim Tarihi: 2015, 08 Nisan).
- Nintendo,(2008). What is bigbrain Academy? www.bigbrainacademy.com/ds/what/index.html (Erişim Tarihi: 2015, 10 Nisan).
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (2.Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-based Learning*. New York: McGraw-Hill.

- Shuler, C. (2009). Advancing children learning in a digital age. The Joan Ganz Cooney Center at SesameWorkshop. www.joanganzcooneycenter.org/wpcontent/uploads/2012/11/game-changer-presentation.pdf (Erişim Tarihi: 2015, 10 Mayıs).
- Steinkuehler, C., (2010). *Video Games and Digital Literacies*, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61-63
- Sümbüloğlu, V. ve Sümbüloğlu, K. (2000). *Sağlık Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Tor, H.,& Erden, O. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma*.3(1), s.120-130.
- TÜDOF (Türkiye Dijital Oyunlar Federasyonu). (2012) *Türkiye ve Dünyada Dijital Oyunlar Sektörü Hakkında Genel Rapor*. www.tudof.org/ (Erişim Tarihi: 2015, 26 Nisan).
- Türk Dil Kurumu (2015). *Büyük Türkçe Sözlük*. www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi: 2015, 15 Nisan).

SUMMARY

Since the beginning of 21st century, technology has evolved into a more dynamic setting which allows the collaboration of tech-users who enjoy using and playing digital games. Digital games lead to creation of a new culture which has its own citizens and virtual environment. This issue grasps the attention of teachers and instructors. In literature, there are conducted some research which show that digital games may be one way to engage students in the learning process. Digital games are increasingly becoming widespread and influential, especially in foreign language learning. The aim of this study is to investigate the views of secondary school students on the contributions of digital games to their vocabulary knowledge in English. This research is a descriptive study examining the research questions based on the analysis of qualitative data. Data of the study were collected through questionnaire applied in six secondary school students (250 students) in Silifke, Mersin the academic year of 2014-2015. Expert opinions have been gathered for checking its validity.

According to this research, it appeared that secondary school students at each class level were intertwined with digital games. According to the results of this research on the students at the secondary education level, most of the students (79.6%) reported that they were playing the games via their smartphones. When we look at similar research on the subject, it is seen that digital games are the most popular digital activity among children between 2 and 14 years old. In today's conditions, the fact that many students have a smartphone also brings the convenience of accessing digital games. The findings of this study indicate that students do not use the actions that will cause them to move away from the game during the game. For example, students stated that they did not use a separate dictionary program when they encountered a word they did not know. It has been noticed that students have indicated that they are going to attempt to guess the meanings of unknown words by retrying, learn by doing, by living. The results indicated that students mostly prefer racing and action / adventure type of games. It was found that digital games are usually played in order to spend free time and blow off steam. Most of students usually get through smart phones to play games and state a positive opinion that digital games contribute to their knowledge of English Vocabulary and communication in English. Digital game-lover students in this study indicated that digital games were satisfied with the flexibility they offered and that they used the same game language by playing the same game with their friends. They also emphasized the importance of communication and acceptance among friends. It has been observed that students who participated in the research have a positive opinion on the contribution of digital games to vocabulary learning. The voice commands in the games allow the characters to understand their conversations; the support of the words in the games with visual graphics makes it possible to keep it in mind; They can repeat the pronunciations of the words they hear during the game; They can communicate with other players by using chat programs while playing games; They make it easier to read if the words are written on the screen. Digital gaming has its disadvantages as well as its advantages. However, it's also important to transfer the digital game into the training process at the right time, in the right place, in a planned way and for certain purposes. Creating a learning environment -a virtual world entirely in the control of a person and created according to his design- is entirely individual.

Consequently, more than half of the secondary school students expressed that digital games contributed positively to vocabulary learning. The analysis of the data obtained shows that students are close to and familiar with technology and digital games. Students stated that the words they acquire, whether they are aware or not, are often used with other actors, later in their lessons and in communication. Unlike educational digital games, research has attracted more students' attention because students are based on digital games they currently play. This shows that the students are more interested in the planned activities in a certain period of time, or in the games themselves, than in digital activities or games. Nowadays, all kinds of games are seen in the developments in the digital game sector. It was observed that existing games were followed by the trainers and it was observed that the digital games appeared to be useful and important in motivating the students when they were included in the education process.

Romantic Relationship Satisfaction Levels of Female University Students in Turkey: Examining through Attachment Dimensions, Perceived Abuse in Relationship and Future Time Orientation of Relationship

Aylin DEMİRLİ YILDIZ, Yrd. Doç. Dr., Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, adyildiz@baskent.edu.tr
Gökçe ÇOKAMAY, Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, gokceokamay@gmail.com
Müge ARTAR, Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, mgeartar@gmail.com

Abstract: The study mainly aimed to identify an important task of emerging adulthood i.e. romantic relationships by investigating possible roles of socio-economic status of families, attachment dimensions, future orientation and perceived abuse in relations on relationship satisfaction of female university students. In this context, it is aimed to understand the role of being a student of state or private universities, as well as grades, relationship durations, family income, mothers' and fathers' education level and marital status of parents' among perceived abuse in relationship and satisfaction in relationship. To that end, we carried out the research in two different universities whose students have different socio-economic background with the assumption that it has an important role in perceiving abuse as well as in determining the value of romantic relationship. According to findings, students of the private university have more satisfaction in their romantic relationships than students of the state university. Females who are at higher-grades and have relatively longer relationship also have more relationship satisfaction. Besides, according to findings of regression analysis, predictive factors of romantic relationship satisfaction in sequence are avoidance attachment, perceived abuse in romantic relationship, anxiety attachment and future time orientation in romantic relationship.

Key Words: attachment dimensions, abuse in romantic relationship, abuse, relationship satisfaction, future orientation.

Kadın Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki Doyumunun Bağlanma Boyutları, İlişkide Algıladıkları İstismar ve Gelecek Zaman Yönetimi Açısından İncelenmesi

Öz: Araştırmanın temel amacı beliren yetişkinlik döneminin en önemli gelişimsel görevlerinden biri olarak romantik ilişkileri araştırmaktır. Bu bağlamda ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, bağlanma boyutlarının, gelecek yöneliminin ve ilişkilerinde algıladıkları istismarın kadın üniversite öğrencilerinin ilişki doyumu ile ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda, vakıf üniversitesinde okuyan öğrenciler ile devlet üniversitesi öğrencilerinin ilişkide algıladıkları istismar düzeyi ve ilişkide algıladıkları doyumun düzeyi sınıf, ilişki süresi, gelir durumu, ailelerin eğitim düzeyi ve evlilik durumu gibi değişkenlere açısından farklı olup olmadığı ele alınmıştır. Bu amaca uygun olarak çalışmalar iki ayrı üniversitede eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları vakıf üniversitesi öğrencilerinin romantik ilişkilerinde daha fazla doyum yaşadıklarını ortaya koymuştur. Dahası, üst sınıf öğrencileri ve daha uzun süreli ilişki sahibi olanların ilişki doyumu daha yüksek bulunmuştur. Son olarak regresyon analizi sonuçları romantik ilişki doyumunun sırası ile kaçınan bağlanma, romantik ilişkilerde algılanan istismar, kaygılı bağlanma ve ilişkide gelecek yönelimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: bağlanma boyutları, romantik ilişkilerde doyum, istismar, romantik ilişkilerde istismar, gelecek yönelimi

1. INTRODUCTION

In the eighteenth century, Rousseau called the period between 15-20 years of age puberty and defined adolescence as 'rebirth' in his work "Emile" by his words: "*We are born, so to speak, twice over; born into existence, and born into life.*" However, adolescence being an intermediate phase in which one is neither a child nor an adult, has no social responsibilities but can explore, examine and try out these roles, is a 3staged transitional period throughout which physiological, psychological and social developments occur significantly and rapidly. According to Bloss (1962) these stages are 1) Early Adolescence 2) Middle Adolescence and 3) Late Adolescence.

The intense psychosocial development that is the key feature of adolescence requires the adolescent to develop a realist and positive self-view and identity. When it comes to fields of psychosocial development, as part of identity development, the adolescent would try to perform one's duty to become independent and especially to set oneself free from parents. Other than becoming independent, solving the issues about identity, gaining a realistic and positive self-view and improving vocational qualifications, which are demands of adult life, are among other developmental duties of adolescence. Another important developmental duty of this period is being described as developing relationship skills to get close to the opposite sex, coping with sexual desires and impulses in a healthy way (Erikson, 1968; Feldman and Gowen, 1998). Late adolescence, in today's world is ensuing by emerging adulthood period which is also antecedent of adulthood.

Emerging adulthood lasts until the end of age 20, involving the university years have many developmental tasks. In the period of emerging adulthood, the locus on identity issues in emerging adulthood can be seen in the three main areas of identity exploration: love, work, and worldviews which is the late period of adolescence and early period of adulthood (Arnett, 2000). Hence, the development role particularly coming forward includes developing interpersonal relationship skills such as learning to cope with developing sexuality and reaching the level of mature sexuality as well as the capacity of intimacy in romantic relationships and preparing to be close partners with others (Arnett, 2000).

Romantic relationships, which are crucially important during the emerging adulthood development period, were analyzed in terms of precursors, process and impact throughout the literature. Developing healthy romantic relationships is correlated with the satisfaction level of that relationship. The happiness of relationship and ensuring the stability of the relationship is only possible with relationships that are satisfactory (Metts and Cupach, 1990; Sullivan and Schwebel, 1995; Stackert and Bursik, 2003). Therefore, examining the factors affecting the relationship satisfaction level would be of great importance. According to prior studies relationship satisfaction is correlated with variables such as empathic behavior (Davis and Oathout, 1987), problem solving skills (Metts and Cupach, 1990), conflict behavior (Russell-Chapin, Chapin and Sattler, 2001), depression (Cramer, 2004), relationship stress (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell and Rogge, 2007), communication styles (Olderbak and Figueredo, 2009), perfectionism (Stoeber, 2012) and attachment styles (Towler and Stuhlmacher, 2013). Furthermore, studies focus on the future impact of romantic relationships in emerging adulthood suggests that the romantic relationships during this period have a great deal of effects on developing necessary behaviors for better adjustment to adulthood.

Romantic relationships, which are crucially important in emerging adulthood's personal and social development, seem to affect one for a lifetime. In this period, emerging adulthoods practice the romantic relationships they will have in their adulthood. The experiences gained at that period of time affect the quality and adjustment level of romantic

relationships during adulthood (Furman, 2002; Sabetelli, 1988). Young people in emerging adulthood seem to experience a wide range of romantic relationships with the influence of their previous lives and relationship experiences. The effects of those relationships are on different aspects of one's development. Some relationships impact the development positively, prepare one for the next developmental period and ensure one to gain necessary skills for developing supportive relationships in the future. On the other hand, many relationships may involve inhibitory and intense abusive patterns. Additionally, youngsters who fail to develop satisfied relationships tend to feel deeply isolated. Studying the range and premises of romantic relationship, which is influential both on future orientation and in current life, in relation to women who are in emerging adulthood would fill the void in literature.

The current study aimed to look into the romantic relationship satisfaction, which is one of the most important elements during identity formation, of female students in terms of attachment levels, perceived abuse in romantic relationship, and future time orientation in romantic relationship. Socio-demographic attributes of the family were also included in the study since it was observed to be an important variable through the literature. In a study conducted by Foshee *et al.* (2004), the role of socio-demographic features and social status was examined within abusive romantic relationships. Results of the research showed that; conditions such as being raised in a young family, friends or neighbors' (Ackard, Neumark-Sztainer and Hannan, 2003; Foshee *et al.*, 2009) and low socio-economic status, disadvantaged educational background of the family can be considered to be risk factors for romantic relationship abuse (Foshee *et al.*, 2009). According to Hazan and Shaver (1987), one develops an attachment to the person they have a romantic relationship similar to the one they had with their caregiver through their childhood. Romantic relationships, then, involve the sum of previous childhood identifications in which the attachment dimensions and socio economic status of family play a crucial role in formation and cultural conceptualization of being about relations (Steinberg, 1985). The research conducted by Kalkan (2008) discussed the influence of familial factors in future time orientation in romantic relationships. That research suggested that the parents' approach and self-perception of the individual within the family is effective on temporary or long-term romantic relationship orientation.

Bowlby (1969, 1972, and 1980) also suggests that experience of early relationship or mental representations of children are being constructed by their caregivers during childhood (Shorey, Cornelius and Bell, 2008). That is, those early relationship experiences will be consistent in time and will be a template for future relationships. According to attachment theory, individuals tend to choose their romantic relationship partner and maintain their relationships with reference to their early relationship experiences (Waters, Posada, Crowell and Keng-ling, 1993). An ideal experience of early relationship encourage infants to improve their relationships more than the one with their primary caregiver. Through later identifications, the child then tends to admire ones with characteristics or features that are familiar to them. Studies on attachment show that secure attachment is correlated with positively perceived romantic relationships. Individuals who had a secure attachment tend to be more optimistic about their romantic relations (e.g. Carnelley and Janoff-Bulman, 1992), build more consistent relationships (e.g. Kirkpatrick and Davis, 1994), experience higher relationship satisfaction (e.g. Collins and Read, 1990; Simpson, 1990), show more affection and support to those they have a relationship with and communicate healthier (e.g. Collins and Feeney, 2000) than the individuals who had an insecure attachment. Furthermore, as Bowlby (1980) indicates, quality of the relationship with the parent also defines the quality of relationships the infant will develop with others and influences identity development. Therefore, establishing and maintaining close and romantic relationships during adolescence

and emerging adulthood can take place under the shadow of one's childhood, early adolescence experiences and relationships. As Hazan and Shaver (1987) also discussed, individuals who have an avoidant attachment style, which was developed by addressing the fear, failure, dependency requirements experienced during childhood with neglect, criticism or mockery because of the absence or inconvenience of the parent(s), tend to be partners who develop less trusting towards their mates, have negative expectations about the relationship and avoid intimacy. This untrustworthy and distant position may decrease the relationship satisfaction and may also bring about abusive behavior.

Saltzman, Fanslow, McMahon and Shelley (2002) describe abuse in romantic relationships as: *"Physical, sexual and emotional harm towards one another within an emotional relationship."* In addition, Merrell (2001) explains abuse in a romantic relationship as: *"Behaviors and attitudes establishing power and control towards one another or one over another by means of psychological, physical and sexual force within an emotional relationship."*

In terms of implementation of abuse during dating period, verbal abuse rates seem to vary between 11% and 15% whereas physical abuse rates seem to vary between 9% and 43% (Price, and Byers, 1999). The National Violence against Women Study (NVAWS) estimates that lifetime prevalence rates of intimate partner violence are 22.1% for women and 8% for men (Tjaden and Thoennes, 2000). In addition, the National Center for Injury Prevention and Control (2003) estimates that 4.5 million intimate partner assaults occur annually.

As it is in domestic violence, abuse in romantic relationships is a type of violence which can be difficult to intervene in for the third parties as individuals try to solve these on their own and keep living with it privately, mostly choosing to hide from others (Aslan, Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Erdost and Temel, 2008). Thus, romantic relationships which can be beneficial for the development of youngsters in emerging adulthood, can also turn into a mechanism which can affect the development of late adolescents negatively when it involves violence and abuse. Nevertheless, individuals in an abusive relationship show tendency to continue this relationship. Moreover, interestingly there are studies showing that the length of the relationship increases with the level of abuse (as cited in Choice and Lamke, 1999). Even though this situation may look like a paradox, social judgments according to gender roles that make being in a relationship a priority for women and thus ignorance of this violence can lead individuals to focus on the continuity of their relationship. In other words women sometimes do not realize they are being abused. When the literature is generally reviewed, it can be seen that some of the most important reasons for dating violence are societies' perception of men being superior to women and tolerating erroneous behaviors of men more than those of women (Aslan et al., 2008). The emphasis put on continuity and future of the relationship may make it understandable for women to disregard the abuse in the relationship in some cases (Macke, 2010). In other words, when the woman's primary objective perceive as to be involved in a close relationship and maintain it then she needs to be more adjustable to her partner to be able to ignore conflicts and interpret the violent experiences as acceptable behavior. Research also shows that in relationships with lower satisfaction level, the ones who are less willing to end the relationship are the ones that are more future-oriented individuals. Moreover, some research paradoxically show that as the relationship satisfaction decreases, future orientation increases (Öner, 2001). Other research (Öner, 2002) points out those low self-monitoring individuals have high future time orientation in romantic relationships, which means they tend to make prudential plans about the long-term relationship and have higher measures of attachment.

Reviewing Turkey specifically it is witnessed that research suggest women have to deal with abuse and violence in their relationships. According to data of Turkish Statistical Institute on Violence Against Women (2008), the percentage of women who experienced physical violence from their spouse or partner in any period of life is 39.3%, percentage of those who were sexually violated is 15.3%, women who experienced physical or sexual violence is 41.9%, those who experienced emotional violence/abuse is 43.9% and in the context of being exposed to controlling behavior, percentage of needing to know where the other person at all times is 68.8%, forbidding to see friends is 12.4%. As it can be seen by these values, violence in close relationships is widespread in this country. Within the studies conducted with university students, Dogan (2012) in his research examined the problem areas of students who got help from the counseling center between years 1997-2008, and determined that problems in romantic relationships are one of the most important problem areas for university students. Another research study emphasized that university students may have the tendency to recognize the primary objective of women as establishing a close relationship and in order to sustain the relationship she may not care about the conflicts and may regard violent experiences as acceptable (Kepir-Savoly, Ulaş, and Demirtaş-Zorbaz, 2014). Kaygusuz (2013) pointed that irrational romantic relationship beliefs are positively correlated with physical abuse in the relationship, emotional abuse and problem solving behaviors'.

As in Turkey, the situation seems to be concerning women who are university students throughout the world as well as women in lower SES. Limited numbers of studies were conducted on university students and those studies conducted in different cultures demonstrate that women university students have to cope with abuse and violence in their relationship. For example, Aluede, Imhonde and Eguavoen (2006) determined that 22% of Nigerian university students who applied to the psychological counseling center in university for aid had been through relationship problems and 7.4% of them were sexually harassed. Another study conducted at an urban Australian University showed that 45.7% of university students applied to the psychological counseling center because of emotional problems and 4.3% due to sexual harassment (Schweitzer, 1996).

To that end, one of the main objectives of this study is to understand the role of perceived abuse, attachment dimension and future orientation in relationship satisfaction of female university students in two different universities where one is a state university and the other one private. The reason selecting one private and one state university is to understand whether there is a difference among the perception of students due to their families' socioeconomic status with the assumption that cultural background has an important role in perceiving abuse as well as determining the value of romantic relationship. To sum up, the main research question of the study is:

1. To what extent can relationship satisfaction be predicted from attachment dimensions, perceived abuse in relationship and future time orientation of relationship?

The other research questions are if there any difference among;

- a. Relationship satisfaction in state and private universities with respect to grades, relationship durations, family income, mothers' and fathers' education level and marital status of parents?

- b. Perceived abuse in relationship in state and private universities in relation to grades, relationship durations, family income, mothers' and fathers' education level and marital status of parents?

2. METHOD

This chapter involves the description of the methodological procedures of the study. First, the demographic information about participants, and the procedures related to sampling are presented. Then, data collection instruments of the study are given together with their psychometric properties, reliability, and validity processes. Finally, procedures for data collection, and methods for data analysis are presented.

2.1. Participants

The data for the present study was collected from undergraduate students enrolled in two different education faculties, one is a state university, which is Ankara University and other one is a private university, which is Başkent University during the spring semester of 2013-2014 academic year by convenience sampling method. It is aimed to understand the role of being a student of state or private universities, as well as grades, relationship durations, family income, mothers' and fathers' education level and marital status of parents' among perceived abuse in relationship and satisfaction in relationship. To that end, we carried out the research in two different universities whose students have different socio-economic background with the assumption that it has an important role in perceiving abuse as well as in determining the value of romantic relationship. 410 university students volunteered in the study with the mean age of 23. Among them, 257 (62.7 %) of the participants are from Ankara University, 153 (37.3 %) participants are from Başkent University. 83 (20.2 %) participants are freshmen, 59 (14.4 %) participants are sophomore, 95 (23.2 %) participants are junior, 115 (28 %) participants are senior students.

Relationship status and durations are also examined in study. It is found that 29 (7.1 %) participants had relationships for less than 1 month, 35 (8.5 %) participants had relationships for between 1 to 3 months, 41 (10.0 %) participants had relationships for between 3 to 6 months, 58 (14.1 %) participants had relationships for between 6 month to one year. In addition to these, 74 (18.0 %) participants had relationships lasting between 1 to 2 years, 93 (22.7 %) participants had relationships for between 2 to 4 year, 42 (10.2 %) participants had relationships lasting between 4 to 6 years, and 31 (7.6 %) participants had relationships lasting 6 years and more. Moreover, 348 (84.9 %) participants noted that their parents were married and living together, while 25 (6.1 %) reported that their father or mother was dead, 4 (1.0 %) participants reported that both of their parents were dead, 22 (5.4 %) stated their parents were divorced, 7 (1.7 %) participants' parents were married but they did not live together, 4 (1.0 %) participants' parents did not live together because of their jobs.

2.2 Data Collection Instruments

Data collection instruments which are demographic Information Form, Relationship Assessment Scale, Future Time Orientation in Romantic Relationships Scale, Experiences in Close Relationships-Revised Inventory and Romantic Relationship Assessment Inventory clarified in this part of study.

2.2.1. Demographic Information Form

Demographic Information Form was prepared by the researchers in order to gather information about the participants including their age, university, grade level, family economic status, and togetherness status of parents.

2.2.2. Relationship Assessment Scale (RAS)

This scale was developed by Hendrick in 1988 to measure the satisfaction individuals get from their romantic relationships. The total score obtained from the scale shows how much satisfaction one gets from their relationship. The highest score indicates highest

satisfaction. Within the scale, a footnote was given to inform those who were not in a romantic relationship at the time of the execution of the scale to answer the questions in the scale assuming their last relationship. The factor analysis of the scale with a single factor (Hendrick, 1988) showed 46% of the total variance can be explained. Item-total correlation differed between .57 and .76.

Turkish adaptation of study was carried out by Çelik (2014) with data collected from 336 married couples. For structural validity, confirmatory factor analysis was done. Confirmatory factor analysis provided a good fit to the data ($\chi^2 = 52.87$, $df = 13$, $p = 0.00$, $RMSEA = .069$, $GFI = .95$, $CFI = .97$, $IFI = .97$, $NFI = .95$, and $SRMR = .04$). The internal consistency coefficient was found .87. In the result of the item analysis, corrected item-total correlations ranged from a low of .52 to a high of .74, and were statistically significant at the $p < 0.001$. The reliability of the scale was examined with internal consistency and split-half test methods. Scale's internal consistence reliability coefficient was $\alpha = .87$. (Çelik, 2014).

2.2.3. Future Time Orientation in Romantic Relationships Scale (FTORR)

Future Time Orientation in Romantic Relationships Scale was developed by Oner (2000). Seven items in the scale were then extended with four other items focusing on current romantic relationship. A few examples from the scale are "I prefer to enjoy the present time without considering the future of my relationships with the opposite sex", or "I usually think about and make plans about the future of my romantic relationships". The answers given to the quadruple likert-type scale differed from "this is not at all accurate to me" to "this is very accurate to me". The highest score of the scale indicated one has higher future time orientation in a romantic relationship. The scores of this scale can change between 11 and 44. The Cronbach alpha internal consistency coefficient was .81 of the scale.

2.2.4. Experiences in Close Relationships-Revised Inventory (ECR-R)

The Experiences in Close Relationships Questionnaire was developed by Fraley, Waller, and Brennan (2000). ECR-R is a 36- item 7-point Likert type self-report measure of adult attachment. More specifically, it measured adult attachment within the context of romantic relationships. 18-item sub scales measured anxiety and avoidance dimensions of attachment. The anxiety sub scales measured one's self-reported degree of anxiety in romantic adult relationships, whereas avoidance assessed the extent of avoidance of intimacy in such relationships. Fraley, Waller and Brennan (2000) examined reliability coefficients of the ECR-R in comparison with the Adult Attachment Scale-AAS, (Collins and Read, 1990); the Relationship Style Questionnaire-RSQ, (Griffin and Bartholomew, 1994); and the Experiences in Close Relationships-ECR, (Brennan, Clark, and Shaver, 1998). The ECR-R had higher test re-test reliability coefficients ranging from .93 to .95 then the other measures.

Selçuk, Günaydın, Sümer, and Uysal (2005) adopted the ECR- R into Turkish. In this study, the items were loaded in two factors as had been done in the original study. The internal consistencies of attachment avoidance and anxiety sub scales were found to be satisfactory (.90 and .86, respectively). Selçuk et al. (2005) also found that the ECR- R Turkish version had high test- retest reliability. Coefficients were .81 for avoidance sub scale and .82 for anxiety sub scale.

2.2.5. Romantic Relationship Assessment Inventory (RRAI)

Items of the single-dimensional scale had a five-point Likert type answering system. RRAI contained 70 items and did not involve any items scored in the reverse order. Items can be answered as "never", "rarely", "sometimes", "frequently" and "very frequently". In the scoring, "never" was given 1, "rarely" was given 2, "sometimes" was given 3, "frequently" was

given 4 and “very frequently” was given 5 points. The lowest score of the scale was 70 and highest score was 350 and increased score meant increased levels of abuse experienced in the romantic relationship. It was seen that there were 13 dimensions with an eigenvalue higher than 1, and that these dimensions explained 64.89 % of the total variance. It was observed that the first dimension explained the total variance in 33.50 % with an eigenvalue of 23.45. It was determined that the Cronbach Alpha reliability coefficient of the inventory is 0.97. For test re-test reliability of the RRAI, rank-order correlation was calculated as 0.89 ($p < 0,001$). Rank-order correlation between the RRAI and Relationship Satisfaction Scale points was determined as -0.76 ($p < 0.001$).

2.3. Data Collection Procedure

Initially, the necessary permission was granted from both Ankara University and Başkent University Ethics Committees. The researchers collected data in a 6-week period during the 2013-2014 academic year spring semester. Six hundred booklets including demographics form and other measures of the study were given to each participant during regular classroom hours. Volunteered students completed the questionnaire at the end of the regular class hours. The students were told that they were free not to fill out the questionnaires and hence not to participate in the study. To ensure confidentiality and anonymity, the participants were not asked for any identifying information. The questionnaires were administered in the following order: Demographics Information Form, RAS, Experiences in Close Relationships-Revised Inventory (ECR-R), Future Time Orientation Scale (FTORR), and Romantic Relationship Assessment Inventory (RRAI). It took the participants about 30 minutes to complete the questionnaire. After the completion of the questionnaires, the participants were thanked for their participation.

2.4. Data Analysis

In accordance with the objectives of the study the theoretical relationships among dependent, and independent variables were investigated through variance analyses and regression analysis. Before conducting the variance analyses, linearity, independence of observations, normality, homoscedasticity and correlational values were tested for variance analyses and regression analysis.

Firstly, variance analyses were conducted to understand the relation of perceived abuse in romantic relationship in terms of some demographic features, which were university, grade, and duration of romantic relationship, family income and marital status of parents. Secondly, Hierarchical Regression a statistical method of testing hypotheses about, a dependent variable and several independent variables and exploring the relationship among them, was conducted since it is typically used to evaluate the relationship between the set of independent variables and the dependent variable, taking into account the impact of a different set of independent variables on the dependent variable. The hierarchical model calls for a determination of R^2 as well as that of the partial coefficients of each variable at the point at which it is added to the equation. In hierarchical regression, the independent variables are entered into the analysis in a sequence of blocks, or groups that may contain one or more variables (Tabachnick and Fidell, 2007).

3. RESULTS

In the results section of the study, firstly descriptive statistics and preliminary analysis then relation of individuals' demographic characteristics with perception of relationship abuse and relationship satisfaction and hierarchical regression model analysis will be given in sequence.

3.1. Design and Preliminary Analysis

Firstly, missing value analysis was conducted to find the patterns of missing data. Findings of univariate statistics indicate that there was no missing value of all major variables more than 5. Moreover, separate variance t-tests were performed to highlight the patterns of missing data. Results showed no systematic relationship between missingness of variables. Analyses provided evidence that data are missing randomly.

In order to test normality, descriptive statistics, including mean, standard deviation, skewness, kurtosis and histograms were conducted. Results of these statistics demonstrated that normality was not violated. Before conducting the analysis, major assumptions of the multiple regression analysis were tested. Table 1 shows descriptive statistics of variables and coefficient correlations. In addition, multicollinearity was tested and no inter-correlation was found above .70. Additionally, tolerance and VIF values were used for indicators of multicollinearity, and Durbin-Watson was used to test the autocorrelation of variables. As a result, considering the acceptable values (Tabachnick and Fidell, 2007) multicollinearity and autocorrelations of independent variables were not detected in the present data.

Table 1

Means and Standard Deviations and Correlations of Relationship Satisfaction, Attachment Dimensions, Perceived Abuse in Relationship, Future Time Orientation of Relationship

	M	SD	Correlations					
			1	2	3	4	5	
1.Relationship Satisfaction	32.50	8.38	.00					
2. Anxiety	3.55	.99	.42*	.00				
3. Avoidance	3.18	.96	.43*	.47	.00			
4.Perceived Abuse In Relationship	94.40	29.61	.36*	.27	.23	.00		
5.Future Time Orientation	33.92	5.23	.16*	.01	.02	.04	.00	

As seen in Table 1, relationship satisfaction was correlated negatively with anxiety ($r = -.42, p < .001$), with avoidance dimensions ($r = -.43, p < .001$) of the attachment scale. Moreover, there was a negative correlation between relationship satisfaction and perceived abuse in relationship ($r = -.36, p < .001$). On the other hand, relationship satisfaction was positively correlated with future time orientation of relationship ($r = .16, p < .001$). Lastly, avoidance and anxiety sub scales were correlated significantly positively with each other ($r = .47, p < .001$).

3.1.1 Part 1: Relation of Individuals' Demographic Characteristics with Perception of Relationship Abuse and Relationship Satisfaction

As part of the study, variance analyses were conducted to understand the relation of perceived abuse in romantic relationship in terms of some demographic features, which were university, grade, and duration of romantic relationship, family income and marital status of parents. Firstly, the results showed that there was a significant difference between Ankara University being the state university and Baskent university as the private one in terms of perceived abuse in romantic relationship, $F(3,406)=4,672, p < .01$. It was also found that, female students in Ankara University had more satisfaction in their romantic relationships than students in Başkent University. Secondly, it was found that there was a significant difference

between grades (2nd to 4th grade) in terms of RAS $F(5,404)=2.86$, $p<.01$. Therefore, female students in 4th grade had more satisfaction in their relationships than students in 2nd grade. Finally, there was a significant difference between relationship durations in terms of perceived abuse in romantic relationship, $F(7,395)=6.72$, $p<.01$. According to findings, the students who had a relationship less than 1 month had less relationship satisfaction than the students who had a relationship between 6 month-1 year, 1-2 years, 2-4 years, 4-6 years, and more than 6 years. Also, the students who had a relationship lasting 3-6 months had less relationship satisfaction than the ones with relationships lasting 1-2 years, 2-4 years, 4-6 years and more than 6 years.

Moreover, One-way ANOVA was conducted to see the differences of family income and marital status of parents on total score of Relationship Assessment Scale (RAS). According to findings, there were no significant differences between family income status and marital statuses in terms of perceived abuse in romantic relationship. To see the differences of mother and fathers' education level, on total score of Relationship Assessment Scale (RAS) One-way ANOVA was conducted. As variances did not show homogeneity, Kruskal-Wallis, which is a non-parametric test, was resorted to for analysis. According to findings, there were no significant differences between those variables in terms of RAS. Moreover, according to analysis, there was a negative correlation between age and RAS, $r= -.12$, $p<.01$. In addition, according to findings, while age increased, relationship satisfaction decreased.

3.1.2 Part 2: Model Summary of Hierarchical Multiple Regression Analysis

Hierarchical analysis of the variables typically adds to the researcher's understanding of the phenomena being studied, as it requires thoughtful input by the researcher in determining the order of entry of independent variables, and yields successive tests of the validity of the hypotheses, which determine that order (Tabachnick and Fidell, 2007). In the study, avoidance and anxiety dimensions were entered in the first block, perceived abuse in relationship was entered in the second block and future orientation in relationship was entered as the third block.

A hierarchical regression analysis was conducted to examine the extent to which independent variables, namely attachment dimensions, measured as anxiety and avoidance, perceived abuse in romantic relationship and future time orientation of romantic relationship predicted relationship satisfaction. Standardised regression coefficients (β), t values, partial correlation coefficients, zero-order correlation coefficients, and part correlation coefficients of the models are presented in Table 2.

Table 2

Model Summary of Hierarchical Multiple Regression Analysis and the Bivariate and Partial Correlations and the Significance Levels of β

Model	R ²	ΔR^2	β	Correlations			Durbin-Watson
				Zero-order	Partial	Part	
(Constant)	.19*	.19*					

Avoidance			.43*	-.43	-.43	-.43	
(Constant)	.25*	.24*					
Avoidance			.30*	-.43	-.30	-.27	
Anxiety			.27*	-.42	-.27	-.24	
(Constant)	.30*	.30*					
Avoidance			.27*	-.43	-.28	-.24	
Anxiety			.22*	-.42	-.23	-.19	
Perceived Abuse			.24*	-.36	-.26	-.23	
(Constant)	.32*	.32*					
Avoidance			.27*	-.43	-.28	-.24	
Anxiety			.23*	-.42	-.23	-.20	
Perceived Abuse			.23*	-.36	-.26	-.22	1.80
Future Orientation			.15*	.16	.18	.15	

1. Predictors: (Constant), Avoidance

2. Predictors: (Constant), Avoidance, Anxiety

3 Predictors: (Constant), Avoidance, Anxiety, Perceived Abuse

4. Predictors: (Constant), Avoidance, Anxiety, Perceived Abuse, Future Orientation

Dependent Variable: Romantic Relationship Satisfaction

In the overall model, attachment dimensions which were avoidance and anxiety, perceived abuse in relationship, and future time orientation of relationship significantly predicted relationship satisfaction with beta values of $\beta = -.27, p < .01$; $\beta = -.23, p < .01$; $\beta = -.23, p < .01$; and $\beta = .15, p < .01$, respectively. The avoidance attachment dimension significantly predicted relationship satisfaction, $R^2 = .19, \Delta R^2 = .19, F(1, 408) = 95.37, p = .00$. The regression equation with both the avoidance and anxiety dimensions was also significant, $R^2 = .25, \Delta R^2 = .24, F(1, 407) = 31.66, p = .01$. In addition, the regression equation of perceived abuse in relationship and attachment dimensions was significant, $R^2 = .30, \Delta R^2 = .30, F(1, 406) = 30.63, p = .01$.

Finally, the regression equation of avoidance and anxiety dimensions of attachment was significant, $R^2 = .32, \Delta R^2 = .32, F(1, 405) = 13.53, p = .00$, for family environment and gender, indicating that 32% of the variance in relationship satisfaction is explained by all factors operating jointly. To understand the unique contribution of each variable to the prediction of loneliness, partial and zero-order bivariate correlations were reported for each of the individual variables in attachment dimensions, perceived abuse in relationship and future time orientation of relationship. Of these variables, avoidance and anxiety dimensions were the strongest predictors of relationship satisfaction. Eliminating the effects of other predictors, all variables, namely avoidance dimension, anxiety dimension, perceived abuse in relationship and future time orientation of relationship, were significantly correlated with relationship satisfaction; and among them, the avoidance dimension was the most strongly correlated

variable. Strength of the partial correlation between avoidance and relationship satisfaction was .43 ($p = .00$) and between anxiety, avoidance and relationship satisfaction was .30 ($p = .00$).

4. Discussion

The results of the analyses suggested that socio demographic variables, grade level, and duration of the relationship were correlated with relationship satisfaction. What is more, age was found negatively correlated with relationship satisfaction whereas there was no significant correlation between income, education status and marital status of the family and relationship satisfaction. Research findings seemed to be consistent with the analyses of other researchers. A recent study by Saraç, Hamamcı and Güçray (2015) suggested that gender, age, duration of relationship and class level does not significantly predict the relationship satisfaction. Parallel to the findings of the study, studies of Büyükşahin (2006) and Buğa (2009) found that relationship status significantly predicts satisfaction.

The fact that there was no significant correlation found between socio-demographic characteristics of the family and romantic relationship satisfaction was one of the most thought provoking results of the study considering the correlation displayed by attachment dimensions. According to the results of the study, a moderately significant correlation was found between anxiety and avoidance dimension of the attachment and relationship satisfaction. After the attachment dimensions, perceived abuse in relationship was also found to be in correlation with relationship satisfaction. Lastly, it was found that there was a low significant correlation between future time orientation in romantic relationships and relationship satisfaction.

One of the highlights of the study was that attachment dimensions showed more correlation than perceived abuse in relationship. This situation can be explained by the assumption that university students with avoidant attachment styles may have a hard time trusting their friends thus perceive abuse as a natural part of the relationship. Simpson (1990), and Kesner and McKenry (1998) found a significant correlation between avoidant attachment style and spousal abuse. Along with the avoidant attachment style, anxious attachment dimension was also correlated with relationship satisfaction. It can be said that for individuals who have anxious attachment, to feel worthless and to have low self-esteem play an important role in accepting abuse in romantic relationships (Bartholomew and Horowitz, 1991). In other words, university students with anxious attachment style have positive expectations from their partner about their romantic relationship, and this may lead them to see the abusive behaviors of their partner as a natural part of this relationship (Kılınçer, 2012).

Another explanation why the correlation of abuse and relationship satisfaction was found to be lower than expected is the effects of common cultural features in Turkey. It can be seen that there is a stereotyped thought that men have the strength and power over the relationship whereas women seem to have an accepting attitude towards this stereotyped thought full of power and violent behavior when the common cultural features of Turkey examined (Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu and Taşkın, 2007). Having these kinds of stereotyped judgments about romantic relationships can lead to problems in the relationship and couples may engage in physical and psychological violent acts towards each other. In fact, gender roles have a very important role on accepting and engaging in violence in romantic relationships (Aslan et al., 2008).

The least predictive variable of the study was future time orientation in romantic relationship even it was still significant. It is relevant with studies like Oner's (2000) indicating

that general planning for the future was a helpful characteristic in terms of relationship satisfaction, while a high demand for commitment in a relationship negatively affect romantic relationship satisfaction. Gürcan (2015) found that no significant correlation between future time orientation and romantic relationship satisfaction among university students.

In a study conducted by Kalkan (2008), the effect of family related factors on future time orientation was discussed. Research pointed out that parents' manner of approaching the child and individual's self-perception within the family influence temporary or long-term romantic relationship orientation. Romantic relationships that are experienced and that bear the traces of the past during university years in which cognitive, social and emotional changes occur also have a very important role on shaping an individual's future. Considering that individuals' behaviors and interaction patterns displayed on their romantic relationships are the ones that come along with their families, it can be seen that they try to solve their current relationship problems with changing the traces of the past (Goldenberg and Goldenberg, 1996). To this end, knowing the family history increases the predictability of future generations (Bowen, 1981).

As a result, being involved in a romantic relationship is a developmental duty of emerging adults to explore their identity. According to research conducted within this study, female university students' attachment dimensions and perceived abuse in relationship seem to influence their relationship satisfaction as well as future time orientation. As Furjman and Schaffer (2003) stated that romantic relationships experienced during emerging adulthood period, provide important opportunities to develop necessary behaviors for better adjustment to adulthood. Therefore, psychological counseling services can be provided in psychological counseling departments of the universities in order to help students cope with their problems in romantic relationships. This psychological support can be more effective by the attendance of both parties of the relationship. Moreover, various educational programs can be prepared in universities for individuals to be more sensitive about their partners' individual rights and freedom and for them to form realistic and healthy relationships with their partners providing relationship satisfaction. Strategies can be developed according to the findings of these studies.

Lastly, it is worth mentioning the limitations of study. One of the limitations is that not all of the participants were in a relationship. Researchers asked them to think about the recent relationship because taking out the female university students who did not have any romantic relationship then would be a risk of decreasing the number of participants. Another limitation of study was its cultural bounds. It was conducted in the capital city of Turkey and it is not possible to validate the results of study to the university students in conservative provinces. Moreover, additional research can be conducted in order to analyze the intercultural differences to understand the relevance of results with other cultures. The present study, which was conducted with university students, can also be conducted with adult groups or different occupational groups in order to reveal any differences in adult groups with different occupational features.

REFERENCES

- Ackard, D. M., Neumark-Sztainer, D., & Hannan, P. (2003). Dating violence among a nationally representative sample of adolescent girls and boys: Associations with behavioural and mental health. *Journal of Gender-Specific Medicine*, 6, 39-48.
- Aluede, O., Imhonde, H., & Eguavoen, A. (2006). Academic, career and personal needs of Nigerian University students. *Journal of Instructional Psychology*, 33(1), 50-57.

- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 5(55), 469-480.
- Aslan, D. Vefikuluçay, D. Zeyneloğlu, S.Erdost, T. & Temel, F. (2008), Ankara'daki İki Hemşirelik Yüksekokulunun Birinci ve Dördüncü Sınıflarında Okuyan Öğrencilerinin Flört Şiddetine Maruz Kalma, Flört İlişkilerinde Şiddet Uygulama Durumlarının ve Bu Konudaki Görüşlerinin Saptanması Araştırması, http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/flort_siddeti.pdf Accessed 15 October 2016.
- Barnes, S., Brown, K.W., Krusemark, E., Campbell, W.K. & Rogge, R.D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482-500.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Blos, P. (1962). On adolescence: a psychoanalytic interpretation. Glencoe, IL: Free Press.
- Bowen, M. (1981). Family therapy in clinical practice. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss, Vol. 1: Attachment. New York, NY: Basic Books.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). *Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview*. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), Attachment theory and close relationships (pp. 46-76). New York: Guilford Press.
- Büyüksahin, A. (2006). *Yakın ilişkilerde bağlanım: yatırım modelinin bağlanma stilleri ve bazı ilişkisel değişkenler yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buğa, D. (2009). *Yakın ilişkilerde İstikrar: Bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carnelley, K. B., & Janoff-Bulman, R. (1992). Optimism about love relationships: General vs specific lessons from one's personal experiences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 9, 5-20, doi:10.1177/0265407592091001
- Choice, P. & Lamke, L.K. (1999). Stay/leave decision-making processes in abusive dating relationships. *Personal Relationships*, 6(3), 351-367.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644-663.
- Collins, N.L. & Feeney, B.C. (2000). A Safe Haven: An Attachment Theory Perspective on Support Seeking and Caregiving in Intimate Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(6), 1053-1073.
- Connolly, J. A., & Konarski, R., 1994. "Peer Self-Concept in Adolescence: Analysis of Factor Structure and of Associations with Peer Experience". *Journal of Research on Adolescence*, 4, 385-403.
- Cramer, D (2004) Emotional support, conflict, depression and relationship satisfaction in a romantic partner. *Journal of Psychology*, 138 (6), 532-542.
- Curun, F. (2001). *The effects of sexism and sex role orientation on romantic relationship satisfaction*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.

- Çelik, E. (2014). Adaptation of relationship assessment scale to Turkish culture: study of validity and reliability. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 1(1), 1-7.
- Davis, M. H., & Oathout, H. A. (1987). Maintenance of satisfaction in romantic relationships: Empathy and relational competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 397-410.
- Doğan, T. (2012). A long-term study of the counseling needs of Turkish university students. *Journal of Counseling & Development*, 90, 91-96.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Feldman, S., & Gowen, C. (1998). Conflict negotiation tactics in romantic relationships in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(6), 691-705.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Linder, G. F., Benefield, T., & Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health*, 94, 619-624.
- Foshee, V. A., Benefield, T., Suchindran, C., Ennett, S. T., Bauman, K. E., Karriker-Jaffe, K. J., et al. (2009). The development of four types of adolescent dating abuse and selected demographic correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 380-400.
- Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.
- Furjman, W. & Schaffer, L. (2003). *The Role of Romantic Relationships in Adolescent Development*. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior: Theory, Research, and Practical Implications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 177- 180.
- Goldenberg, I & Goldenberg, H. (1996). *Family therapy: An overview*. Pasific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Gürçan, T. (2015). İlişkisel belirsizlik: İlişki doyumunu, romantic ilişkilerde gelecek zaman yönelimi ve çatışma çözme tepkileri arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü/Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
- Hendrick, S.S (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage & The Family*, 50(1), 93-98, Doi:10.2307/352430.
- Kalkan, M. (2008). Do psychological birth order positions predict future time orientation in romantic relationships? *Interpersona*, 2(1), 89-101.
- Kaygusuz, C. (2013). Irrational beliefs and abuse in university students' romantic relations. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 141-156.
- Kepir-Savoly, D., Ulaş, Ö. & Demirtaş-Zorbaz, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Çiftler Arası Şiddeti Kabul Düzeylerini Etkileyen Etmenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 5(42), 173-183.

- Kesner, J.E. & McKenry, P.C. (1998). The role of childhood attachment factors in predicting male violence toward female intimates. *Journal of Family Violence, 13*(4), 417-432.
- Kılınçer, A.S. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerinde Algıladıkları İstismar*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kirkpatrick, L.A & Davis, K.E. (1994). Attachment style, gender, and relationship stability: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 502-512.
- Macke, C. A. (2010). Adult romantic attachment as a risk factor for intimate partner violence victimization. University of Kentucky, ProQuest Dissertations Publishing, 3451424.
- Merrell, J. (2001). Social support for victims of domestic violence. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services, 30* (11), 30-34.
- Metts, S. & Cupach, W. R. (1990). The influence of relationship beliefs and problem solving responses on satisfaction in romantic relationships. *Human Communication Research, 17*, 170–185.
- National Center for Injury Prevention and Control (2003). *Costs of intimate partner violence against women in the United States*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.
- Olderbak, S., & Figueredo, A. J. (2009). Predicting romantic relationship satisfaction from life history strategy. *Personality and Individual Differences, 46*, 604-610, doi: 10.1016/j.paid.2008.12.019
- Öner, B. (2000a). Relationship satisfaction and dating experience: Factors affecting future time orientation in relationships with the opposite sex. *The Journal of Psychology, 134*(5), 527-536.
- Öner, B. (2000b). Future time orientation and relationships with the opposite sex. *The Journal of Psychology, 134*(3), 306-314.
- Öner, B. (2001). Factors predicting future time orientation for romantic relationships with the opposite sex. *The Journal of Psychology, 135*, 430–438.
- Öner, B. (2002). Self-monitoring and future time orientation in romantic relationships. *The Journal of Psychology, 136*(4), 420-424
- Price, E. L., Byers, E. S., & the Dating Violence Research Team (1999). The Attitudes Towards Dating Violence Scales: Development and initial validation. *Journal of Family Violence, 14*, 351-375.
- Russell-Chapin, L.A., Chapin, T.J. & Sattler, L.G. (2001). The Relationship of Conflict Resolution Styles and Certain Marital Satisfaction Factors to Marital Distress. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 9*(3), 259-264.
- Sabatelli, R.M. (1988). Exploring relationship satisfaction: a social exchange perspective on the interdependence between theory, research and practice. *Family Relations, 37*(2), 217-222.
- Saltzman, L. E., Fanslow, J. L., McMahon, P. M., & Shelley, G. A. (2002). *Intimate partner violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

- Saraç, A., Hamamcı, Z. & Güçray, S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki Doyumunu Yordaması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 69-81.
- Schweitzer, R. D. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban Australian university. *Journal of American College Health*, 45 (2), 73-77.
- Selçuk, E., Gunaydin, G., Sumer, N. & Uysal A. (2005). Yetişkin bağlanma boyutları için yeni bir ölçüm: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II'nin Türk örnekleminde psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8, 1-11.
- Shorey, R.C., Cornelius, T.L. & Bell, K.M. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and Violent Behavior*, 13, 185-194.
- Simpson, J. A. (1990). The influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971-980.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (F.Çok, Trans.). Ankara: İmge (Original work published 1985).
- Stackert, R. A., & Bursik, K. (2003). Why am I unsatisfied? Adult attachment still, gendered irrational relationships beliefs, and young adult romantic relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 34, 1419-1429.
- Stoeber, J. (2012). Dyadic perfectionism in romantic relationships: Predicting relationship satisfaction and long-term commitment. *Personality and Individual Differences*, 53 , 300-305.
- Sullivan, B. F., & Schwebel, A. (1995). The relationships beliefs and expectations of satisfaction in marital relationships. *Journal of Family Therapy*, 3, 298-306.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tjaden, P., & Thoennes, N. (2000). *Extent, Nature, and Consequences of Intimate Partner Violence* (NCJ 181867). Washington, D.C., U.S. Department of Justice, National Institute of Justice.
- Towler, A.J. & Stuhlmacher, A.F. (2013). Attachment styles, relationship satisfaction, and well-being in working women. *Journal of Social Psychology*, 153, 297-298.
- Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet (2009). Public Sector & Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü & BNB Consulting, Ankara.
http://kadininstatusu.aile.gov.tr/data/542a8e86369dc31550b3ac33/ana_rapor_mizan_1.pdf Accessed in 10 October 2016.
- Türkiye İstatistik Kurumu [Turkish Statistical Institute]. (2008). Kadına yönelik aile içi şiddet istatistikleri [Domestic violence against women statistics].
http://www.turkstat.gov.tr/VeriTabanlari.do?ust_id=109&vt_id=31 accessed in 20.07.2016.
- Vefikuluçay D, Zeyneloğlu S, Eroğlu K. & Taşkın L (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 26-38.
- Waters, E., Posada, G., Crowell, J. & Keng-ling, L. (1993). Is attachment theory ready to contribute to our understanding of disruptive behavior problems? *Development & Psychopathology*, 5, 215-224.

GENİŞ ÖZET

Günümüzde 20'li yaşların sonuna doğru uzamış olan ve üniversite yıllarını da kapsayan dönem "beliren yetişkinlik denemi" olarak da adlandırılmaktadır. Ergenlik çağının sonrası, yetişkinlik çağının öncülü olan beliren yetişkinlik döneminde özellikle ön plana çıkan gelişim görevlerinden biri romantik ilişkilerde yakınlaşma kapasitesi ve başkalarıyla yakın partner olmaya hazırlanma gibi kişiler arası ilişki becerilerini geliştirmektir. Bu dönemde gençler, yetişkinlik döneminde yaşayacakları romantik ilişkilerin provasını yaparlar. Burada edinilen deneyimler, onların yetişkinlik dönemi romantik ilişkilerinin kalitesini ve uyum düzeyini etkiler (Furman, 2002; Sabetelli, 1988). Beliren yetişkinlik dönemindeki gençler, geçmiş yaşantı ve ilişki deneyimlerinin de etkisi ile romantik ilişkilerini oldukça geniş bir yelpazede deneyimlemektedir. Üstelik bu ilişkilerin kişinin gelişimine etkisi de birbirinden farklıdır. Bazı ilişkiler gelişimi olumlu yönde etkileyip, kişinin sonraki gelişim dönemlerine hazır olmasını ve gelecekte de destekleyici ilişkiler kurabilmesi için gerekli becerileri kazanmasını sağlamaktadır. Öte yandan pek çok ilişki ketleyici ve hatta içerisinde yoğun istismar barındıran bir örüntü izleyebilmektedir. Saltzman, Fanslow, McMahon ve Shelley (2002), romantik ilişkilerde yaşanan istismarı "duygusal birliktelikte eşlerin birbirilerine uyguladıkları fiziksel, cinsel ve duygusal zararlar" olarak açıklamaktadır. Merrell (2001), ise romantik ilişkilerde yaşanan istismarı, "duygusal bir beraberlik yaşayan çiftlerin karşılıklı olarak birbirilerine uyguladıkları veya birinin diğerine uyguladığı psikolojik, fiziksel ve cinsel zorlama yoluyla güç ve kontrol sağlama davranış ve tutumları" olarak tanımlamıştır. Flört dönemindeki istismar uygulanması açısından sözel istismar oranları %11 ile %15 arasında değişmekteyken, fiziksel istismar oranları %9 ile %43 arasında değişim göstermektedir (Price ve ark., 1999).

Üstelik bu ilişkileri kurmayı başaramayan genç, derin bir yalıtılma duygusu duyabilmektedir. Hem gelecek yönelimi hem güncel yaşantı üzerinde etkili olan romantik ilişkinin kapsadığı alanı ve öncüllerini özellikle beliren yetişkinlik dönemindeki kadınlar açısından araştırmak literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu bağlamda araştırma beliren yetişkinlik döneminin en önemli gelişimsel görevlerinden biri olarak romantik ilişkileri araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın temel amacı "Bağlanma boyutları, ilişkide algılanan istismar ve ilişkide gelecek yönelimi ilişki doyumunu yordamakta mıdır?" olarak belirlenmiştir. Diğer yandan araştırmada vakıf üniversitesinde okuyan öğrenciler ile devlet üniversitesi öğrencilerinin ilişkide algıladıkları istismar düzeyi ve ilişkide algıladıkları doyumun düzeyi sınıf, ilişki süresi, gelir durumu, ailelerin eğitim düzeyi ve evlilik durumu gibi değişkenlere açısından farklı olup olmadığı ele alınmıştır.

Bu amaca uygun olarak çalışmalar iki ayrı üniversitede eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. 2013-2014 eğitim yılında Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde eş zamanlı olarak gönüllü öğrencilerin katılımı ile 410 kadın öğrenciden veri toplanmıştır. Katılımcıların 257'si (%62.7) Ankara Üniversitesi'nden 153'ü (%37.3) Başkent Üniversitesi öğrencisidir. Katılımcıların yaş ortalaması 23'tür. Katılımcılardan 29'unun (%7.1) 1 aydan daha kısa süreli ilişkisi vardır. 35 katılımcı(%8.5) 1 ile 3 ay arası ilişkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. 41 katılımcı (%10.0) 3 ile 6 ay arası ilişkiye sahip iken, 58 (%14.1) 6 ay ile 1 yıl arası devam eden bir ilişkiye devam ettirmektedir. 93 (%22.7) katılımcının 2 ile 4 yıl arası ilişkisi varken 42 araştırmacı 4 ile 6 yıldır devam eden bir ilişkisi olduğunu ifade etmiştir. 31 katılımcı (%7.6) ise 6 yıldan daha uzun süredir devam eden bir romantik ilişkiye sahiptir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Demografik Bilgi Formu, Romantik İlişki Doyum Ölçeği, Romantik İlişkilerde Gelecek Yönelimi Ölçeği, Yakın İlişki Yaşantıları Envanteri ve Romantik İlişkiyi Değerlendirme Ölçeği'dir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından, gönüllü öğrencilere ders saatlerinde uygulanmıştır. Uygulama esnasında katılımcılara araştırmacıların kimlik ve iletişim bilgileri verilmiştir.

Araştırma amaçlarına uygun olarak öncelikle katılımcıların demografik özelliklerinin ilişki doyumunu ile ilişkisi varyans analizleri kullanılarak incelenmiştir. Ardından hiyerarşik regresyon analizinin gerektirdiği varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde bağımlı değişkenle çok sayıda bağımsız değişkenin arasındaki yordama ilişkisi incelenmektedir. Bağımsız değişkenler regresyon denkleminde ayrı bloklar halinde dahil edilmekte; böylelikle her birinin bağımlı değişken ile ilişkisinin diğerlerinden ayrı olarak da ele alınması amaçlanmaktadır.

Araştırma sonuçları vakıf üniversitesi öğrencilerinin romantik ilişkilerinde daha fazla doyum yaşadıklarını ortaya koymuştur. Dahası, üst sınıf öğrencileri ve daha uzun süreli ilişki sahibi olanların ilişki doyumunu daha yüksek bulunmuştur.

Son olarak regresyon analizi sonuçlarına göre romantik ilişki doyumunun sırası ile kaçınan bağlanma, romantik ilişkilerde algılanan istismar, kaygılı bağlanma ve ilişkide gelecek yönelimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Tüm model bütün olarak ele alındığında kaçınan ve kaygılı bağlanma boyutları, ilişkide algılanan istismar ve ilişkide gelecek yönelimi beta değerleri sırasıyla $\beta = -.27, p < .01$; $\beta = -.23, p < .01$; $\beta = -.23, p < .01$; ve $\beta = .15, p < .01$ olarak bulunmuştur. Kaçınan bağlanma boyutu ilişki doyumunu tek başına orta düzeyde anlamlı olarak yordamıştır ($R^2 = .19, \Delta R^2 = .19, F(1, 408) = 95.37, p = .00$). Kaygılı bağlanma boyutunun eklenmesi ile birlikte ilişki doyumunu $R^2 = .25, \Delta R^2 = .24, F(1, 407) = 31.66, p = .01$ anlamlı olarak yordamıştır. Son olarak ilişkide algılanan istismar eklendiğinde $R^2 = .30, \Delta R^2 = .30, F(1, 406) = 30.63, p = .01$ olmuştur. Sonuç olarak modelin tümü ele alındığında tüm değişkenler bir arada ilişki doyumunun %32'sini açıklamaktadır. Bağımsız değişkenlerin hangisinin varyansı açıklamada daha yüksek düzeyde anlamlı olduğuna bakıldığında en güçlü kısmi değişkenin kaçınan bağlanma boyutu ile ilişki doyumunu arasında $.43 (p = .00)$ olduğu görülmektedir.

Analysis of Physical Education and Sports School Football Special Talent Examination via Rasch Model of Measurement: Bartın University Sample

Murat KUL, Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu, muratkul61@gmail.com

Abstract: The purpose of this study is to analyze the evaluations of branch members of the jury in football branch examination carried out within the scope of Special Talent Examination of Physical Education and Sports School using Rasch model of measurement. Survey method was used in the study and all the academics and participants in the study were chosen among voluntaries. There are three factors in Rasch Model of measurement and these are: 3 juries (academicians who have expertise in football branch), 6 criteria (competences and skills in football branch) and 223 participants evaluated.

The findings of the study revealed that the applicants with the highest performance based on the criteria set were applicants coded C26, C33, C67, C59, C21, C94 and C17 whilst the applicants with a low performance were C54, C72, C10, C79, C86, C35 and C76. In addition, it was also found that all raters rated below average and that all the ratings of the raters were close to each other. Another finding of the study was that the most difficult competence was “bouncing ball” whilst the easiest was “long pass”.

This study is important in terms of the fact that evaluation criteria of the applicant students who want to get an admission to an undergraduate programme via special skills examination and the necessity of making their standardization. Besides, it is necessary to statistically examine in order to minimize the differences in comments that could arise between raters in their evaluations.

Key Words: Special Talent Examination, Rasch Model of Measurement, Evaluation of Juries, Football, Performance, Competence, Physical Education and Sports School.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Futbol Özel Yetenek Sınavının Rasch Ölçüm Modeli ile Analizi: Bartın Üniversitesi Örneği

Özet: Bu çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Özel Yetenek Sınavı kapsamında yapılan futbol branşındaki jüri üyelerinin değerlendirmelerini Rasch Ölçüm Modeli kullanılarak incelemektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış ve araştırmadaki tüm akademisyenler ve katılımcılar gönüllüler arasından seçilmiştir. Rasch Ölçüm Modeli'nde üç faktör vardır ve çalışmada 3 jüri (futbol dalında uzmanlık sahibi akademisyenler), 6 kriter (futbol branşındaki yeterlik ve beceriler) ve 223 katılımcıdan oluşan bu üç faktör değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları; belirlenen kriterlere göre en yüksek performansa sahip adayların C26, C33, C67, C59, C21, C94 ve C17 kodlu adaylar olduğunu ortaya koyarken, düşük performans gösteren adayların C54, C72, C10, C79, C86, C35 ve C76 kodlu adaylar olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, tüm değerlendiricilerin ortalamasının altında derecelendirdiği ve değerlendiricilerin tüm notlarının birbirine yakın olduğu tespit edildi. “Uzun Pas” en kolay yeterlik iken “Top Sektirmek” en zor yeterlik olduğu çalışmanın bir başka bulgusudur.

Bu çalışma, özel yetenek sınavı ile bir lisans programına kabul edilmek isteyen aday öğrencilerin değerlendirilme kriterleri ve bu kriterleri standartlaştırmanın gerekliliği açısından önemlidir. Ayrıca değerlendirme aşamasında değerlendiriciler arasında ortaya çıkabilecek yorumlardaki farklılıkları en aza indirmek için istatistiksel olarak inceleme yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenek Sınavı, Rasch Ölçüm Modeli, Jürilerin Değerlendirmesi, Futbol, Performans, Yeterlik, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.

1. INTRODUCTION

There are certain practices for the process of transition to higher education in Turkey yet the efforts to find solutions to aforementioned issue is ongoing. And one of them is admission of students to branches that require special talents via special talents examination in addition to the transition to higher education examination. Students are admitted to physical education and sports departments through this special talents examination. So, in this respect, the main purpose of this study is to evaluate special talents examination which aims to choose students to physical education and sports departments. Suggestions are made towards making special talents examinations better and choosing more talented students.

The methods of taking students for the Physical Education and Sports Departments can be considered as skill tests. To define skill, it is the ability to learn power movements in a short period of time and react appropriately and quickly in various situations (Sevim, 1992). It depends on each movement to follow each other correctly and to come to the occur with the desired force.

Sporty movements often have practical difficulties in their own right. For the formation of movements, certain muscles contract and start to work with nerve currents. The application of the desired movement of the muscles provides the connection of the nerves giving orders to the muscles from the central nervous system. This system is called coordination (Schweitzer, 2001).

Selection and placement exams for higher education institutions have a great importance in terms of students and quality of education institutions. The fact that the decisions made in the future about the students are correct and appropriate will enable them to receive education according to the achievements and abilities of the students and will make a great contribution to the development of our country in the long run. In this context, it was emphasized that education could be the main aim, thinkable, quick problem solver, skill, attitude and values, personality and social relations as well as the whole developed people (Güzeller & Kelecioğlu, 2006; Yenilmez & Duman, 2008).

Student Selection and Placement Center (ÖSYM) Depending on the principles stated in the Higher Education Programs and the Quota Guidelines, departments can specify their own methods in examinations in order to be able to choose the best among the candidates who apply to enter the special ability examination (Koparan & Öztürk, 2008). However, there is no consensus on the way in which the special ability test is applied. Each university sets the exam type according to its own possibilities (Başpınar & Öğüş, 1997; İnce et al., 2004).

Certain measurement tools are used in measuring objects or features. Above everything, a measurement tool should first measure the feature(s) correctly and should not include unrelated features in the measurement. This means the validity of the measurement tool or measurement criteria (Tan, 2008). Selection and placement examinations carried out once in a year, generally, do not assess the real levels of the individuals related to the assessed variable in a valid and reliable way. Since there are many factors effecting success in such examinations, it is important to look into these factors. Various studies are carried out in order to find out the predictor variables of the selection and placement examinations in Turkey (Doğan & Şahin, 2009).

Different departments of Physical Education and Sports Schools in Turkey admit students through special talents examination every year and applied examination types are identified to choose the most talented students. The ranking is made based on the results of Transition to Higher Education Examination, which is accepted as an indicator of the cognitive level of the individual, weighted high school gpa and results of various motor tests which

assess the psychomotor development level (Yaprak & Durgun, 2009). Considering that students graduating from Physical Education and Sports Departments will work as teachers or trainers, it is an important factor determining the exercising level of the society (Dalkıran et al., 2004).

The validity of the criteria of the examinations conducted to choose students to study at Physical Education and Sports Departments is important in the light of the theoretical information given above. In addition, it is also important because the raters' compliance among each other in these examinations and the reliability of the examinations have a determining role. The purpose of this study is to analyze the evaluations of branch members of the jury in football branch examination carried out within the scope of Special Talents Examination of Physical Education and Sports School using Rasch model of measurement.

2. METHOD

Survey method was used in the study and all Football examination jury members and participants in the study were chosen among voluntaries. There are three factors in Rasch Model of measurement and these are: 3 juries (academicians who have expertise in football branch), 6 criteria (competences and skills in football branch) and 223 participants evaluated.

2.1. Study Group

The study group was 3 academicians (2 Assistant Professors and 1 Research Assistant) working at Physical Education and Sports Department at Bartın University as of 2012 September and 223 candidates to Special Talent Examination at Bartın University Physical Education and Sports Department.

Using this model, the aim was to find out whether the jury members acted biased or not, which competency was performed best and which applicant was more competent depending on these competencies. In Rasch model of measurement the sample is not generalized to the universe (Semerci, 2011). The analysis of the data was made using FACETS analysis programme, offered by Linacre (1993; 2008) in which Rasch model of measurement is used.

2.2. Data Analysis

The Rasch measurement computer program, called FACETS (Linacre, 2002a), was used to examine the level of perfectionism for competitive athletes. The expected Infit and Outfit values were 1.0, which indicated a satisfactory model-data fit. Linacre (2002b) and Lunz, Wright, and Linacre (1990) have proposed a criterion for determining acceptable and unacceptable fit, where any Infit or Outfit value less than 0.5 and greater than 1.5 is considered a misfit. Values greater than 1.5 indicated large variability in scores, while values less than 0.5 reflected too little variation.

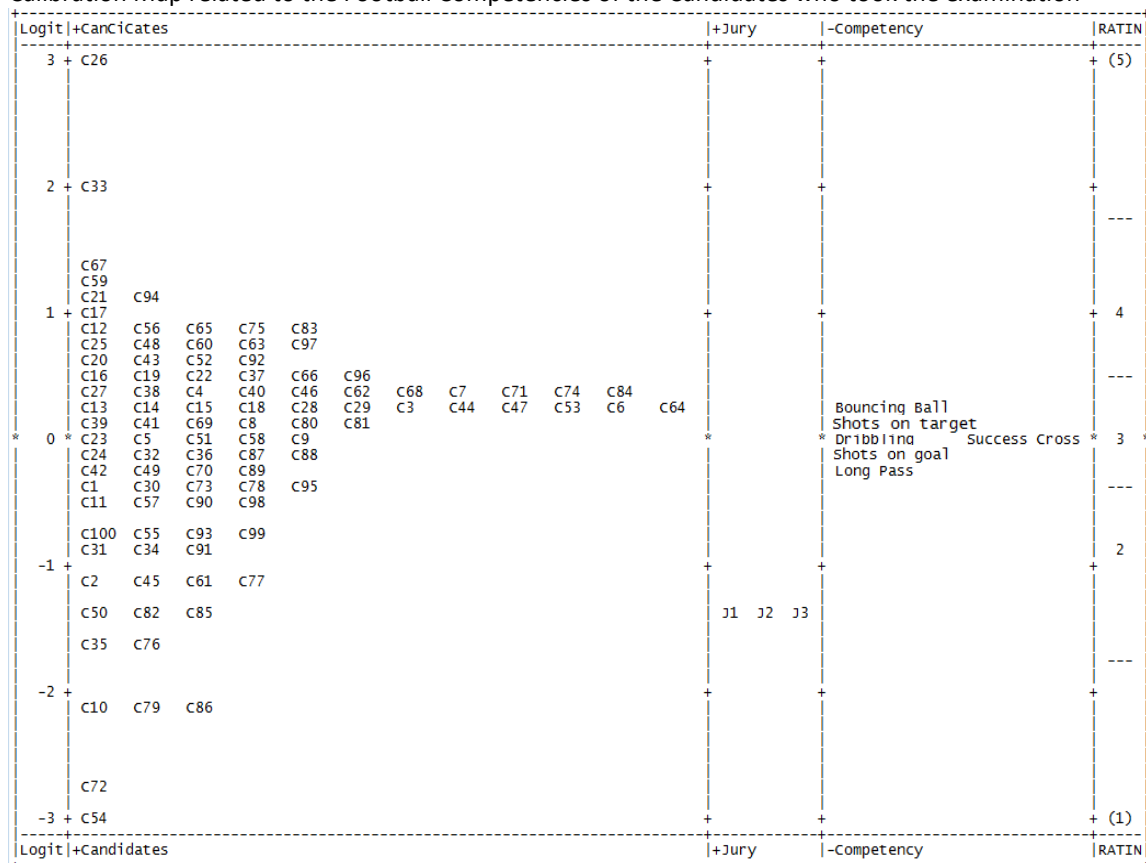
3. FINDINGS

This section of the study includes the findings. 3 jury members, 6 football branch competency items and 223 assessed applicants are considered.

An overall calibration map is given below:

Table 1

Calibration Map related to the Football Competencies of the Candidates who took the examination



The findings of the study revealed that the applicants with the highest performance based on the criteria set were applicants coded C26, C33, C67, C59, C21, C94 and C17 whilst the applicants with a low performance were C54, C72, C10, C79, C86, C35 and C76.

It was found that all raters rated below average and that all the ratings of the raters were close to each other.

Another finding of the study was that the most difficult competence was “bouncing ball” whilst the easiest was “long pass”.

In Rasch analysis, the reliability coefficient is 0.83. This result indicates with which reliability applicants are ranked. When “There are significant differences in terms of competences” hypothesis belonging to fixed impact with 2.21 discrimination index and 0.83 reliability coefficient was tested via chi-square ($\chi^2=505.5$, $sd=99$, $p=0.00$), the null hypothesis was rejected. In this sense, there are statistically significant differences among the applicants. The most competent applicants was C26 whilst the least competent one was C54. And the order to the applicants is given in Table 2.

Table 3
Comparison of the Jury Members’ Strictness/ Generosity

Total Score	Total Count	Obsvd Average	Fair(M) Average	Model Measure	Model S.E.	Infit MnSq	Infit ZStd	Outfit MnSq	Outfit ZStd	Estim. Discrm	Correlation PtMea	Correlation PtExp	N Jury
1117	600	1.86	1.73	-1.31	.05	1.11	1.5	1.12	1.6	.90	.49	.51	3 J3
1101	600	1.84	1.70	-1.36	.05	.98	-.2	1.03	.4	.99	.49	.51	1 J1
1084	600	1.81	1.68	-1.40	.05	.91	-1.3	.87	-1.8	1.11	.54	.50	2 J2
1100.7	600.0	1.83	1.70	-1.36	.05	1.00	.0	1.01	.1		.51		Mean (Count: 3)
13.5	.0	.02	.02	.04	.00	.08	1.2	.10	1.4		.03		S.D. (Population)
16.5	.0	.03	.03	.04	.00	.10	1.5	.13	1.7		.03		S.D. (Sample)

RMSE .05 Separation .00 Reliability .00
 RMSE .05 Separation .00 Reliability .00
 (all same) chi-square: 1.4 d.f.: 2 sig.: .48
 (normal) chi-square: .8 d.f.: 1 sig.: .36

The comparison of the jury members’ strictness/generosity is given in Table 3. When the “There are differences in jury members’ or in other words, raters’ strictness and generosity” hypothesis belonging to fixed impact with 0.00 discrimination index and 0.00 reliability coefficient was tested via chi-square ($\chi^2=1.4$, $sd=2$, $p=0.48$) the null hypothesis was accepted. This indicates that there are no statistically significant differences in the strictness/generosity of the 3 jury members.

Table 4
Competency Statistics used in Evaluations

Total Score	Total Count	Obsvd Average	Fair(M) Average	Model Measure	Model S.E.	Infit MnSq	Infit ZStd	Outfit MnSq	Outfit ZStd	Estim. Discrm	Correlation PtMea	Correlation PtExp	N Competency
503	300	1.68	1.56	.26	.08	.80	-2.0	.76	-2.2	1.15	.53	.47	2 Bouncing Ball
516	300	1.72	1.60	.18	.08	1.07	.7	1.12	1.0	.96	.48	.48	5 Shots on target
557	300	1.86	1.73	-.04	.07	1.09	.9	1.10	.9	.91	.45	.50	6 Success Cross
560	300	1.87	1.74	-.06	.07	1.14	1.4	1.28	2.5	.82	.42	.50	1 Dribbling
567	300	1.89	1.76	-.10	.07	1.00	.0	.96	-.4	1.04	.54	.51	4 shots on goal
599	300	2.00	1.86	-.25	.07	.89	-1.3	.83	-1.8	1.13	.57	.52	3 Long Pass
550.3	300.0	1.83	1.71	.00	.07	1.00	.0	1.01	.0		.50		Mean (Count: 6)
32.2	.0	.11	.10	.17	.00	.12	1.3	.18	1.7		.05		S.D. (Population)
35.2	.0	.12	.11	.19	.00	.13	1.4	.20	1.9		.06		S.D. (Sample)

Model, RMSE .07 Separation 2.14 Reliability .82
 Model, RMSE .07 Separation 2.39 Reliability .85
 (all same) chi-square: 32.7 d.f.: 5 sig.: .00
 (normal) chi-square: 4.3 d.f.: 4 sig.: .36

Table 4 includes statistics of the competency difficulty analysis used in evaluating the applicants who took the examination. When “There are significant differences in the difficulty of the competences used in evaluating the applicants” hypothesis belonging to fixed impact with 2.39 discrimination index and 0.85 reliability coefficient was tested via chi-square ($\chi^2=32.7$, $sd=5$, $p=0.00$), the null hypothesis was rejected. In this respect, there are not statistically significant differences in the difficulty of the competences used in evaluating the applicants. Whilst it was “bouncing ball” “hitting the target” that the applicants had difficulty while doing, the ones that they easily did were “crossing the ball”, “dribbling”, “shooting to the goal” and “long pass”. Based on the findings it was found that the most difficult competence was “bouncing ball” whilst the easiest was “long pass”.

Table 5
 Interaction Analysis of the Jury Members and Evaluated Candidate Students

Observed Score	Expected Score	Observed Count	Obs-Exp Average	Bias Size	Model S.E.	t	d.f.	Prob.	Infit MnSq	Outfit MnSq	Sq	Candidates Num	Cand. measr	Jury N	Ju measr
8	11.47	6	-.58	-1.19	.75	-1.58	5	.1752	.7	.6	106	7 C7	.35	2 J2	-1.40
7	10.18	6	-.53	-1.62	1.04	-1.56	5	.1788	.8	.7	108	9 C9	.02	2 J2	-1.40
6	9.46	6	-.58	-2.56	1.77	-1.45	5	.2078	.1	.1	286	89 C89	-.29	3 J3	-1.31
8	10.84	6	-.47	-1.03	.75	-1.38	5	.2265	2.1	2.5	278	81 C81	.11	3 J3	-1.31
7	9.46	6	-.41	-1.39	1.04	-1.35	5	.2361	1.0	1.1	267	70 C70	-.29	3 J3	-1.31
6	8.43	6	-.40	-1.98	1.64	-1.21	5	.2801	.1	.1	296	99 C99	-.70	3 J3	-1.31
6	8.08	6	-.35	-1.83	1.66	-1.11	5	.3190	.1	.1	288	91 C91	-.88	3 J3	-1.31
7	8.57	6	-.26	-1.05	1.04	-1.01	5	.3590	.9	.8	196	98 C98	-.55	2 J2	-1.40
6	7.39	6	-.23	-1.54	1.79	-.86	5	.4275	.1	.1	248	50 C50	-1.33	3 J3	-1.31
6	7.34	6	-.22	-1.52	1.80	-.84	5	.4378	.1	.1	84	85 C85	-1.33	1 J1	-1.36
6	7.28	6	-.21	-1.00	1.44	-.69	5	.5190	.1	.1	180	82 C82	-1.33	2 J2	-1.40
7	6.35	6	-.11	1.10	1.04	1.07	5	.3351	.9	.8	269	72 C72	-2.79	3 J3	-1.31
8	6.70	6	.22	1.15	.75	1.53	5	.1873	2.0	2.3	208	10 C10	-2.07	3 J3	-1.31
8	6.70	6	.22	1.15	.75	1.53	5	.1873	.8	.9	276	79 C79	-2.07	3 J3	-1.31
8	6.67	6	.22	1.19	.75	1.58	5	.1743	1.9	1.8	85	86 C86	-2.07	1 J1	-1.36
11.1	11.06	6.0	.00	-.05	.61	.02			.9	.9	Mean	(Count: 297)			
3.4	3.14	.0	.20	.46	.30	.63			.6	.6	S.D.	(Population)			
3.4	3.15	.0	.20	.46	.30	.63			.6	.6	S.D.	(Sample)			

(a11) chi-square: 118.0 d.f.: 297 sig. : 1.00

Jury member J2 gave 8 points to applicant C7 while s/he should have given 11 points and showed an unexpected behavior. In addition, jury member J2 gave 7 points to applicant C9 while s/he should have given around 10 points and again showed an unexpected behavior. So it can be said that jury member J2 only showed an unexpected rating performance for 1 applicant among 223 candidates.

Furthermore, jury member J1 gave 8 points to applicant C86 while s/he should have given almost 6 points and thus, made a generous rating. Similarly, jury member J3 gave 8 points to applicant C79 while s/he should have given almost 6 points and thus, made a generous rating.

It was only 2 members of the jury among the three of them who made an unexpected rating towards 1 candidate each among 223 candidates.

4. RESULT AND DISCUSSION

The findings of the study revealed that all raters rated below average and that all the ratings of the raters were close to each other. This finding is an indicator that the jury members showed a consistent and balanced rating performance.

Another finding of the study was that the most difficult competence was “bouncing ball” whilst the easiest was “long pass”. Based on this finding, it is possible to say that the difficulty of the rating criteria was different and that the examination was affirmative in the evaluation dimension. In this respect, there are statistically significant differences among the applicants. The most competent applicant was C26 whilst the least competent was C54. One of the aims of special talent examination is to choose the most competent one. According to these finding, different results for different applicants increases the reliability of the evaluation.

When we look into the comparison of the strictness/generosity of the jury members, it is seen that there is no statistically significant difference in the strictness/generosity of the 3 jury members. In the light of this result, it is possible to say that the evaluation performances of the jury members are compatible and had a balanced impact on the results.

The results of the competency/difficulty analysis used in evaluating the applicants who took the examination; there is no statistically significant difference. Whilst it was “bouncing ball” “shoots on target” that the applicants had difficulty while doing, the ones that they easily did were “success cross”, “dribbling”, “shooting to the goal” and “high pass”. Based on the findings it was found that the most difficult competence was “keepy uppy” whilst the easiest was “high pass”.

According to the results of the evaluation, Jury member P2 gave 8 points to 1 applicant while s/he should have given 11 points and showed an unexpected behavior. In addition, jury member P2 gave 7 points to 1 applicant while s/he should have given around 10 points and again showed an unexpected behavior. Also, jury member P1 gave 8 points to 1 applicant while s/he should have given almost 6 points and thus, made a generous rating. Similarly, jury member P3 gave 8 points to 1 applicant while s/he should have given almost 6 points and thus, made a generous rating.

Based on this finding, it is seen that there is an unexpected evaluation with regards to the ratings of 4 applicants among a total of 223 applicants who attended the examination. And this different rating in 4 applicants among 223 makes up only a small percent (1.8%).

4.1. Suggestions

When we look at the studies conducted as a result of the literature survey on the subject, Kayri (2006) tried to determine the relation between sport ability and academic success and environmental factors in special talent exams. A study was conducted to examine the independent variables (OSS score, weighted secondary achievement score, gender, paternal profession, maternity profession, region, high school graduation point) affecting the number of shuttles applied in the exam and to make parameter estimates. A linear relationship between the individual's ability of sport and academic achievement (Kayri, 2006).

In the study of Tekin and Sanioğlu (2004), the aim of the School of Physical Education and Sports was to determine the internal and external factors that affect the successes and failures of the winners and the winners. It has been understood that in the winning and non-winning candidates, physiological and psychological factors affect success and failure, but the same effect is not at the same level, which will lead to different results. As a research result; Physiological and psychological factors are influential in both successful and unsuccessful candidates, but the lack of sensation is not in favor of the effect (Tekin & Sanioğlu, 2004).

Regarding the application conditions of the exam, the candidates stated that the instructors assigned in the special talent exams ensure the exams to be carried out in a healthy manner and that the physical environment where the special ability exams are made is sufficient. Candidates have also been unaware of the difficulties they face with accommodation, eating, drinking during special talent exams, and the fact that the screening of special skills tests by parents and ladies has increased the motivation of the candidates and the objectivity of the exam. In other words, they reported positive and negative opinions about 50% (Öztürk, 2008). Depending on the outcome of the above study, we have also found that there are different variables in our study that can affect the results of the exam. In other work to be done, it can be evaluated what these variables might be and how to suggest them.

It was found that the regression equations established to determine the effects of OSS, AOBP, YP, shuttle running and coordination skills course scores on academic achievement were significant, equations were entered by at least one variable, there was no multi-link and autocorrelation that would cause the regression assumptions to fail (Zirhlioğlu & Atlı, 2011).

It should be considered that the jury members in branch examinations at higher education institutions where Special Talents Examinations are carried out should have the required evaluation competency.

It is important to take the necessary precautions towards minimizing the possible mistakes during Special Talents Examinations.

The dimensions of branch examinations should be diversified and thus, applicants should be given wider areas and more equality of opportunity.

The necessity of preparatory study for the test parameters should be emphasized. Indicative factors relating to the branch criteria in Special Talents Examination can be

determined through pilot studies and the test could be implemented based on the determined variables.

REFERENCES

- Başpınar, E. & Ögüş, E. (1997). Özel Yetenek Sınavı ile Öğrenci Alan Üniversitelerde Puanların Değerlendirilmesi için Yöntemler. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2(1), 33-50.
- Dalkıran, O., Altıntaş, A., Gündüz, N., Sunay, H. & Akgül, M. (2004). Ankara İli Devlet-Özel İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders Dışı Etkinliklerinde Kapalı Spor Alanlarının Etkin Kullanımı Üzerine Görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2(3), 109-118.
- Doğan, N. & Şahin, A.E. (2009). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarına Atanma Durumunu Yordayan Değişkenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(3), 183-199.
- Güzeller, C. & Kelecioğlu, H. (2006). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavının Sınıflama Geçerliliği Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30:140-148.
- İnce, G., Zülkadiroğlu, Z. & Budak, D.B. (2004). Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Özel Yetenek Sınav Adaylarının I. ve II. Hak Sonuçlarının Karşılaştırılması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2(1), 5-10.
- Kayri, M. (2006). *Özel yetenek sınavında başarının modellenmesi ve risk faktörünün modellenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Koparan, Ş. & Öztürk, F. (2008). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Özel Yetenek Sınav Verilerinin Cinsiyet ve Alanlarına Göre Karşılaştırılması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. XIII, 1:39-50.
- Linacre, J.M. (1993). *Generalizability theory and many facet Rasch measurement. Annual Meeting of the American Educational Research Association*. (April, 13, 1993), (ED 364 573). Atlanta Georgia.
- Linacre, J.M. (2002a). FACETS [Computer program, version 3.4] MESA Press, Chicago, IL
- Linacre, J.M. (2002b). What do Infit and Outfit, mean-square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, 16, p. 878
- Linacre, J.M. (2008). *A user's guide to winsteps, ministep Rasch-model computer programs, program manuel*. 3.66, P.O. Box.811322, Chicago IL 60681-1322.
- Lunz, M.E. Wright, B.D. Linacre J.M. (1990). Measuring the impact of judge severity of examination scores *Applied Measurement in Education*, 3 (1990), pp. 331-345
- Öztürk, M.E. (2008). Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Özel Yetenek Sınavının Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schweitzer, K. (2001). Preattentive processing and cognitive ability, *Intelligence*. 29(2), 169-174.
- Semerci, Ç. (2011). Doktora Yeterlikler Çerçevesinde Öğretim Üyesi, Akran ve Öz Değerlendirmelerin Rasch Modeliyle Analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 2(2), 164-171.

- Sevim, Y. (1992). Kondisyon antrenmanı. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, M. & Sanioglu, A. (2004). Selçuk Üniversitesi Karaman beden eğitimi ve spor yüksekokulunu kazanan ve kazanamayan adayların başarılarının ve başarısızlıklarının değerlendirilmesi. *S.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları*, Konya.
- Yaprak, Y. & Durgun, B. (2009). Besyo Özel Yetenek Sınavına Giren Gençlerin, Yaptıkları Spor Dallarına Göre Antropometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 3(2), 120-130.
- Yenilmez, K. & Duman, A. (2008). İlköğretimde Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19:251-268.
- Zırhloğlu, G. & Atlı, M. (2011). Beden Eğitimi Bölümü Özel Yetenek Sınavı Puanlarının Akademik Başarı Üzerindeki Yordama Geçerliliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 36(161), 176-185.