



ISSN: 1300-881
e-ISSN: 2147-9844

Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2017 Cilt:25 No:1

Kastamonu Eğitim Dergisi Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergidir.

Ocak-Mart-Mayıs-Temmuz-Eylül-Kasım Aylarında yılda 6 defa çevrimiçi olarak yayınlanır.

Taranmakta olduğumuz indeksler:

- Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı
- Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)
- Thomson Reuters Master Journal List (ISI)



(c) 2017

Teknik Sorumlular Technical Assistants

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ Assist. Prof. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ
Arş. Gör. Kadir COŞKUN (Web) Ress. Assist. Kadir COŞKUN (Web)
Arş. Gör. Arif AKÇAY (Baskı) Ress. Assist. Arif AKÇAY (Printing)

15 Ocak 2017

Web: www.kefdergi.com e-posta: kefdergi@kastamonu.edu.tr

Bu dergi yılda altı defa yayınlanır. This journal is published six times
(Ocak-Mart-Mayıs-Temmuz-Eylül-Kasım) a year. (January-March-May-July-
September-November)

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 37200 KASTAMONU

**Kastamonu Eğitim
Dergisi**

**Kastamonu Education
Journal**

Sahibi Owner

Prof. Dr. Seyit AYDIN
(Rektör)

Prof. Dr. Seyit AYDIN
(Rector)

Genel Yayın Yönetmeni General Publishing Manager

Prof. Dr. B. Ünal İBRET
(Dekan)

Prof. Dr. B. Ünal İBRET
(Dean)

Editör Editor

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR

Alan Editörleri Field Editors

Doç. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Yrd. Doç. Dr. Sibel OĞUZ
(Sosyal Bilimler Eğitimi)

Assoc. Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Assist. Prof. Dr. Sibel OĞUZ
(Social Science Education)

Doç. Dr. Zekeriya YERLİKAYA
(Fen Bilimleri Eğitimi)

Assoc. Prof. Dr. Zekeriya YERLİKAYA
(Science Education)

Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU
Doç. Dr. E. Nihal LİNDBERG
(Eğitim Bilimleri)

Assoc. Prof. Ergün RECEPOĞLU
Assoc. Prof. Dr. E. Nihal LİNDBERG
(Educational Science)

Yrd. Doç. Dr. Erol TOPAL
(Türkçe Eğitimi)

Assist. Prof. Dr. Erol TOPAL
(Turkish Education)

Doç. Dr. Lütfi İNCİKABI
(Matematik Eğitimi)

Assoc. Prof. Dr. Lütfi İNCİKABI
(Mathematic Education)

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ
(Bil. ve Öğrt. Tekn. Eğit.)

Assist. Prof. Dr. Halil İbrahim AKYÜZ
(Comp. Educ. And Inst. Tech.)

Yrd. Doç. Dr. İlhan ÖZGÜL
(Güzel Sanatlar Eğitimi)

Assist. Prof. Dr. İlhan ÖZGÜL
(Fine Arts Education)

Kastamonu Eğitim Dergisi **Kastamonu Education Journal**

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Binnur YEŐLYAPRAK
(Ankara University)

Prof. Dr. Irina KOLEVA
(Sofia University)

Prof. Dr. John Philip SMITH
(Colombia University)

Prof. Dr. Loreta ULVYDIENE
(Vilnius University)

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
(Gazi University)

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN-ACAR
(Hacettepe University)

Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ
(Mersin University)

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara University)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ
(Uludağ University)

Prof. Dr. Yavuz TAŐKESEN LİGİL
(Atatürk University)

Doç. Dr. Suzana CANHASI
(PriŐtine University)

Bilim Kurulu/Science Board

| | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| Prof. Dr. Abdullah AYDIN | Kastamonu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Adnan BAKI | Karadeniz Teknik Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet IŞIK | Atatürk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Azmi YETİM | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Bruce R. VOGELI | Columbia Üniversitesi |
| Prof. Dr. Dursun DİLEK | Sinop Üniversitesi |
| Prof. Dr. Engin YILMAZ | Abant İzzet Baysal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Eyüp AKMAN | Kastamonu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hafize KESER | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU | Yakın Doğu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mehmet YILMAZ | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ | Kastamonu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Meral UYSAL | Ankara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Murat ALTUN | Uludağ Üniversitesi |
| Prof. Dr. Nüket TÖR | Kastamonu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN | Kayseri Erciyes Üniversitesi |
| Prof. Dr. Refik TURAN | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU | Hacettepe Üniversitesi |
| Prof. Dr. Servet BAYRAM | Marmara Üniversitesi |
| Prof. Dr. Tuğba YANPAR-YELKEN | Mersin Üniversitesi |
| Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ziya ARGÜN | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Yılmaz ŞENDURUR | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. Anastasia ALEVRIADOU | Western Macadonia Üniversitesi |
| Doç. Dr. Atila ÇAĞLAR | Kastamonu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Halit KARATAY | Abant İzzet Baysal Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hartono TJOE | Rutgers Üniversitesi |
| Doç. Dr. Kadir KARATEKİN | Kastamonu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. M. Altan KURNAZ | Kastamonu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mustafa CİN | Giresun Üniversitesi |
| Doç. Dr. Sinan ÖZGELEN | Mersin Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN | Kastamonu Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Ruhi KONAK | Kastamonu Üniversitesi |

Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(1), Hakem Listesi

| Ünvanı-Adı-Soyadı | Üniversitesi |
|---------------------------------|--|
| Prof. Dr. Abdullah Aydın | Kastamonu Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet Beşe | Atatürk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Ahmet Işık | Kırıkkale Üniversitesi, |
| Prof. Dr. Behçet Yeşilbursa | Uludağ Üniversitesi |
| Prof. Dr. Hamza Keleş | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Kürşat Yenilmez | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mehmet Günay | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mualla Aksu | Akdeniz Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mustafa Yel | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Orhan Küçük | Mersin Üniversitesi |
| Prof. Dr. Rıdvan Ezentaş | Uludağ Üniversitesi |
| Prof. Dr. Selma Yel | Gazi Üniversitesi, |
| Prof. Dr. Tahir Atıcı | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yasemin Aydoğan | Abant İzzet Baysal Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yavuz Unat | Kastamonu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Abdullah Çağrı Biber | Kastamonu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Adile Aşkın Kurt | Anadolu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ahmet Şimşek | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ahmet Tekin | Fırat Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ali Meydan | Nevşehir Üniversitesi |
| Doç. Dr. Alper Köse | Abant İzzet Baysal Uni. |
| Doç. Dr. Asuman Duatepe Paksu | Pamukkale Üniversitesi |
| Doç. Dr. Baki Yılmaz | Yıldırım Beyazıt Üni. |
| Doç. Dr. Banu Özevin | Dokuz Eylül Üniversitesi |
| Doç. Dr. Bayram Tay | Ahi Evran Üniversitesi |
| Doç. Dr. Bilgehan Baydil | Kastamonu Üniv |
| Doç. Dr. Deniz Çevik Kılıç | Balıkesir Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ergün Recepoğlu | Kastamonu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Gökhan Özsoy | Ordu Üniversitesi, |
| Doç. Dr. Gülümser Akduman | Gazi Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hakan Akdağ | Gaziantep Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hasan Demirtaş | İnönü Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hünkar Korkmaz | Hacettepe Üniversitesi |
| Doç. Dr. Kubilay Yazıcı | Niğde Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mahmut Açık | İnönü Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet Bal | Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet Kurtuldu | Karadeniz Teknik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Murat Pektaş | Kastamonu Üniversitesi |
| Doç. Dr. Nihat Şimşek | Gaziantep Üniversitesi |
| Doç. Dr. Nurhayat Çelebi | Marmara Üniversitesi |
| Doç. Dr. Osman Titrek | Sakarya Üniversitesi |
| Doç. Dr. Özgül Keleş | Aksaray Üniversitesi |
| Doç. Dr. Sabahat Burak | Akdeniz Üniversitesi |
| Doç. Dr. Selahattin Kaymakçı | Kastamonu Üniversitesi, |
| Doç. Dr. Sibel Karakelle | Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi |
| Doç. Dr. Yahya Altınkurt | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Doç. Dr. Yakup Varış | Ondokuzmayıs Üniversitesi |
| Doç. Dr. Yalın Türel | Fırat Üniversitesi, |
| Doç. Dr. Yunus Karakuyu | Uşak Üniversitesi |
| Doç. Dr. Yüksel Gökteş | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Hatice Kumandaş | Artvin Çoruh Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kepceoğlu | Kastamonu Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Mustafa Konca | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Oktay Mercimek | Kastamonu Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Vedat Aktepe | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Yeşer Eskicioğlu | Abant İzzet Baysal Üniversitesi |



Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2017 Cilt:25 No:1 ISSN 1300-8811 | e-ISSN:2147-9844 Year:2017 Vol:25 No:1

İÇİNDEKİLER

| | | |
|--|--|-----|
| Öğretmenlerin Eğitim Düzeyinin Yıldırma Algısına Etkisi: Meta-Analiz Çalışması | Tufan Aytaç | 1 |
| Sayı Duyusuna Yönelik Özyeterlik Ölçeği' nin Geliştirilmesi | Çiğdem Alkaş Ulusoy, Yeter Şahiner | 17 |
| Öğretmen Adaylarının Uzamsal Görselleştirme Yetenekleri ve Uzamsal Kaygıları Üzerine Bir Çalışma | Özlem Erkek, Mine Işıksal, Erdoğan Çakıroğlu | 33 |
| Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-İçi Bilgi Arama Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi | Kerem AY, Süleyman Sadi Seferoğlu | 51 |
| Piyano Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeyleri İle Piyano Dersi Başarılarının Karşılaştırılması | M. Kayhan Kurtuldu | 67 |
| Boşaltım Sistemi Konusunun Öğretiminde React Stratejisinin Etkisi | Şeyda Gül, Sibel Gürbüzöğlü Yalmanlı, Engin Yalmanlı | 79 |
| SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularındaki Görecelik: "Hangi Yanıt Doğru: Benimki Mi, ÖSYM'ninki Mi?" | Yücel Kabapınar, Selda Şan | 97 |
| Öğrencilerin Sınıf Değerlendirme Atmosferine İlişkin Algılarının Okula Yönelik Tutumları Üzerindeki Yordayıcı Rolü | Mustafa İlhan | 111 |
| Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet Dönemi Eğitimcilerinden Kazım Nami'ye Göre Ahlak Eğitimi | Cengiz Özmen, Fatma Ünal | 129 |
| Farklı Kategorideki Kadın Milli Boksörlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Karşılaştırılması | Vedat Erim, Hamza Küçük | 147 |
| Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Dair Bilgi Kaynaklarının İncelenmesi: Bir Örnek Olay Çalışması | Evrin Baran, Hatice Çilsalar, Canan Mesutoğlu | 155 |
| Anadili İngilizce Olan ve Olmayan İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yabancı Dil Becerilerine Etkileri | Oktay Cem Adıgüzel, Fatma Özüdoğru | 171 |
| Dramanın Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özgüvenlerine ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi | Özcan Palavan | 187 |
| Üniversite Öğrencileri için Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması | Gülfem Dilek Kumlu, Gökhan Kumlu, Nejla Yürük | 203 |
| İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Demokratik Tutum Ölçeği | Deniz Gökçe Erbil, Ayfer Kocabaş | 221 |
| Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi | Hakan Şahin, Esra Ömeroğlu | 233 |
| Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Görüşleri | Mehmet Akpınar, İnanç Genç | 249 |

| | | |
|--|--|-----|
| Opinions of the Classroom Teachers about Oral History Method in Social Studies Courses | Nuray Kurtdede Fidan | 269 |
| Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi Öğretim Programlarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Bilime Yönelik Tutumlarına Etkisi | Aysun Öztürk, Alper Başbay | 283 |
| Müzik Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme ve Sosyal Becerileri | Tarkan Yazıcı | 299 |
| Gençlik Kampı Kadın Lider Adaylarının Özgüven Düzeyleri | Melike Esentaş, Enes Işıkgöz, Pınar Karacan Doğan, H. Murat Şahin | 315 |
| Ters-düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi | Muhterem Akgün, Bünyamin Atıcı | 329 |
| Farklı Öğretim Yöntemleriyle İşlenen Basketbol Dersinin Öğrencilerin Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi | Volkan Sural, Seyfi Savaş | 345 |
| Dinamik Geometri Yazılımlarıyla Gerçekleştirilen Matematik Derslerinin Ölçme ve Değerlendirme Örneği | İbrahim Kepceoğlu, İlyas Yavuz | 361 |
| Genellenebilirlik Kuramında Tümüyle Çaprazlanmış ve Maddelerin Puanlayıcılara Yuvalandığı Desenlerin Karşılaştırılması | Celal Deha Doğan, Hatice Özlem Anadol | 373 |
| Tarih Öğretmenlerinin Madde Bağımlılığı ve Medya Bağımlılığı İle İlgili Düşünceleri | Kadir Ulusoy | 385 |
| ABD'deki Kadın Okul Bölgesi Müdürlerinin Yaşadığı Cinsiyet Ayrımcılığına Dayalı Sorunlar, Üstesinden Gelme Yolları ve Öneriler | Emine Babaoğlu | 401 |
| Yönetici Öz-Yeterliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | Ayşe Negiş Işık, Emine Gümüş | 419 |
| Türkiye'deki Müzik Öğretmenlerin Kişilikleri ve İş Tatminleri | Deniz Beste Çevik Kılıç | 435 |
| Yazım Kuralları ve Yayın İlkeleri | | 455 |



Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2017 Cilt:25 No:1

ISSN 1300-8811

Year: 2017 Vol:25 No:1

CONTENTS

| | | |
|--|--|-----|
| The Effect of Teachers' Education Level on Intimidation Perception : Meta-Analysis Study | Tufan Aytaç | 1 |
| Developing the Scale of Self-Efficacy Towards Number Sense | Çiğdem Alkaş Ulusoy, Yeter Şahiner | 17 |
| A Study On Pre-Service Teachers' Spatial Visualization Ability and Spatial Anxiety | Özlem Erkek, Mine Işıksal, Erdoğan Çakıroğlu | 33 |
| Examination of Online Information Searching Strategies of Graduate Students in Terms of Different Variables | Kerem AY, Süleyman Sadi Seferoğlu | 51 |
| A Comparison On Self Efficacy Level And Piano Success Level Of The Students In Piano Lessons | M. Kayhan Kurtuldu | 67 |
| The Effect Of React Strategy In Teaching Of "Excretory System" Subject | Şeyda Gül, Sibel Gürbüzöğlü Yalmanlı, Engin Yalmanlı | 79 |
| Relativity In SBS/OKS and YGS/ÖSS Questions and Answers: Which Answer Is Correct: Mine or ÖSYM's? | Yücel Kabapınar, Selda Şan | 97 |
| The Predictive Role of Students' Perceptions of Classroom Assessment Environment on Their Attitudes Towards School | Mustafa İlhan | 111 |
| Ethics Education According To One of The Educators of Ottoman Empire and Republican Period; Kazım Nami | Cengiz Özmen, Fatma Ünal | 129 |
| A Comparison of Psychological Resilience of Female National Boxes in Different Categories | Vedat Erim, Hamza Küçük | 147 |
| Investigating the Preservice Teachers' Knowledge Sources for Classroom Management: A Case Study | Evrım Baran, Hatice Çilsalar, Canan Mesutoğlu | 155 |
| Effects of Turkish and English Speaking Teachers on Students' Foreign Language Skills | Oktay Cem Adıgüzel, Fatma Özüdoğru | 171 |
| Impact of Drama Education on The Self-Confidence and Problem-Solving Skills of Students of Primary School Education | Özcan Palavan | 187 |
| Development of An Attitude Scale Towards Reading Scientific Texts For University Students: Validity and Reliability Study | Gülfem Dilek Kumlu, Gökhan Kumlu, Nejla Yürük | 203 |
| A Scale Development Study For 3Rd Grade Elementary Students: Democratic Attitude Scale | Deniz Gökçe Erbil, Ayfer Kocabaş | 221 |
| The Impact of Children's Problem Solving Skills Who Attend on the Psychosocial Development Education Program of Kindergarten Education Program | Hakan Şahin, Esra Ömeroğlu | 233 |

| | | |
|--|--|-----|
| Social Studies Teacher Candidates' Perceptions About the Concept of Culture | Mehmet Akpınar, İnanç Genç | 249 |
| Opinions of the Classroom Teachers about Oral History Method in Social Studies Courses | Nuray Kurtdede Fidan | 269 |
| The Effects of Curricula at Mevlana Public and Science Center on Students' Science Process Skills and Attitudes Toward Science | Aysun Öztürk, Alper Başbay | 283 |
| Problem Solving and Social Skills Levels of Music Teacher Candidates | Tarkan Yazıcı | 299 |
| The Self-Confidence Levels of the Youth Camp Female Leader Candidates | Melike Esentaş, Enes Işıkgöz, Pınar Karacan Doğan, H. Murat Şahin | 315 |
| The Effect of Flipped Classroom on Learners' Academic Achievements and Views | Muhterem Akgün, Bünyamin Atıcı | 329 |
| The Effects of Basketball Classes Taught Through Different Education Models on Psychomotor Achievement Skills of Students | Volkan Sural, Seyfi Savaş | 345 |
| An Example of Investigation of Mathematics Courses Occurred in Dynamic Geometry Environments in the Context of Assessment | İbrahim Kepceoğlu, İlyas Yavuz | 361 |
| Comparing Fully Crossed and Nested Designs Where Items Nested in Raters in Generalizability Theory | Celal Deha Doğan, Hatice Özlem Anadol | 373 |
| Opinions of History Teachers Related to Drug Addiction and Media Addiction | Kadir Ulusoy | 385 |
| Gender Discrimination Based Problems Faced By Female Superintendents in the USA, Overcome and Recommendation | Emine Babaoğlu | 401 |
| Investigation of Relationship Between Principals' Self Efficacy and School Effectiveness | Ayşe Negiş Işık, Emine Gümüş | 419 |
| Music Teachers' Personalities and Their Job Satisfactions in Turkey | Deniz Beste Çevik Kılıç | 435 |
| Editorial Guidelines and Press Principles | | 455 |

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyinin Yıldırma Algısına Etkisi: Meta-Analiz Çalışması ¹

The Effect of Teachers' Education Level on Intimidation Perception : Meta-Analysis Study

Tufan AYTAÇ

Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yozgat, Türkiye

İlk Kayıt Tarihi:12.09.2014

Yayına Kabul Tarihi:30.04.2015

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algularının ve görüşlerinin eğitim düzeyine göre etki büyüklüklerini belirlemektir. Çalışmalar kapsamındaki toplam örneklem sayısı 5344 olup bunun 4734'ü lisans ve 610'u lisan üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine rastgele etkiler ($d=-0,16$) modeline göre istatistiksel olarak anlamlı düşük düzeyde bir etki büyüklüğü belirlenmiştir.Yapılan moderatör analizi sonucunda araştırmacının cinsiyetinin birer moderatör olduğu saptanmıştır. Yapılan moderatör analizi sonucunda yayın türünün, öğretim kademesinin ve araştırmacının yapıldığı bölgenin birer moderatör olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yıldırma, psikolojik şiddet, meta analiz, eğitim düzeyi, öğretmen.

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect sizes of teachers' perception and opinions about intimidation experienced by teachers in schools in accordance with education levels. Total number of samples in this study is 5344 teacher (4,734 with undergraduate and 610 with postgraduate education level). In accordance with the results of this study, based on the education level variable, an effect size with statistical significance and of low statistical importance was determined on the part of teachers who have post-graduate education level according to random effect model ($d=-0,16$). In the consequence of the moderator analysis conducted, the researcher's sex was determined to be a moderator. In the consequence of the moderator analysis conducted, the publication type, the education level and the region where the study was conducted were each determined not to be a moderator.

Keywords: Mobbing, Psychological harassment, Meta-Analysis, Education level, Teacher.

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Tufan AYTAÇ yürütücülüğünde gerçekleştirilen Bozok Üniversitesi BAP Birimi tarafından desteklenen "Öğretmen-Yönetici İlişkilerinde Psikolojik Yıldırma (Mobbing): Bir Meta Analiz Çalışması" (Proje No: 2014EF/A119) adlı araştırmadan üretilmiştir.

1. Giriş

Postmodern toplum ve post-endüstriyel çağda örgütlerde çalışanların ihtiyaçları ve hakları gibi konular daha çok gündeme gelmektedir (Aytaç, 2013; Moczydlowska, 2012). Çalışma yaşamının her alanında bireye ve çalıştığı kuruma zarar verici etkilerinin hissedildiği yıldırma (mobbing) üzerinde yapılan araştırmaların sayısı çoğalırken, pek çok ülkede konuya yönelik farkındalığı artırma ve mücadele giderek önem kazanmaktadır (Tınaz, 2011: s.3). Eğitimin temel üretim biri olan okul örgütünün en önemli girdisi ve çıktısı olan öğrenciler üzerinde en fazla etkili olan faktörlerden biri de, öğretmendir. Okulda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen stres, çatışma ve tükenmişlik gibi birçok değişken sözkonusudur. Bu değişkenlerden birisi de, yıldırma. Okullarda öğretmenlerin çeşitli nedenlerle karşılaştıkları yıldırma davranışları gerek okulun etkililiğini gerekse öğretmenlerin performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu süreçte; yıldırma, öğretmenlerin sadece psikolojik veya fiziksel sağlığı yanısıra, işten doyumunu da etkilemektedir.

Latince “kararsız kalabalık” anlamına gelen “mobile vulgus” sözcüklerinden türeyen “mob” sözcüğü, İngilizce kanun dışı şiddet uygulayan düzensiz kalabalık, “suçlu güruhu” veya “çete” anlamına gelmektedir (Minibaş-Poussard&İdiğ-Çamuroğlu; 2009; Tınaz, 2011). Mobbing; psikolojik şiddet, baskı, kuşatma, taciz, rahatsız etme veya sıkıntı vermek anlamına gelen Latince kökenli bir sözcüktür. “Mobbing” terimi için Türk araştırmacılar arasında en fazla benimsenen karşılıklar arasında; “yıldırma” (Cemaloğlu, 2007; Aras, 2012), “psikolojik terör” (Özler ve Mercan, 2009), “psikolojik taciz” (Tınaz, 2011), “duygusal taciz” (Uzunçarşılı ve Yoloğlu, 2007), “psikolojik şiddet” (Tutar, 2004; Aydın, 2009) göze çarpmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin okulda karşılaştıkları mobbing davranışları Türkçe karşılığı olarak “yıldırma” kavramı şeklinde kullanılmıştır. Yıldırma, bir kişinin diğer insanları kendi rızaları ile veya rızaları dışında başka bir kişiye karşı etrafında toplamasıyla; sürekli kötü niyetli hareketlerde bulunarak karşısındakinin itibarını düşürme gibi yollarla, saldırgan bir ortam yaratarak, kişinin işten çıkmaya zorlanması olarak tanımlanabilir (Davenport, Schwartz ve Eliot, 2003: 15). Yıldırma genel olarak bir veya birkaç kişi tarafından, diğer kişi veya kişilere, sistematik biçimde düşmanca ve etik dışı uygulamalarla ortaya çıkan psikolojik şiddet ya da mobbing olarak tanımlanmaktadır (Leyman, 1996; Mikelsen ve Einarsen, 2002; Tutar, 2004). Yıldırma; uzun süreli, sistematik, kişiliği zedeleyici ve dışlamaya dönük eylemler olarak karşımıza çeşitli şekillerde çıkmaktadır.

Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma ile okulun etkililik derecesi arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu süreçte öğretmenlerin iş doyumunu ve dolayısıyla iş performansı, yıldırma olmadan olumsuz şekilde etkilenmektedir (Şahin, 2013). Okullarda yıldırma varolan örgüt kültürü ve yönetim yapısının sonucu olarak ortaya çıkan bir durumdur. Okullarda yüklü program ve olumsuz öğrenme-öğretme koşulları yanında rekabetçi ortam, olumsuz liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin kariyer planlarını hayata geçirememesi ve sıkı denetim öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışlarının nedenleri olarak görülmektedir. Okullarda yıldırmanın öğretmenlerin örgütsel

bağlılığını zayıflattığı, iletişim sorunlarına neden olduğu ve işten doyum düzeyinin düşmesine neden olduğu belirlenmiştir. (Aytaç, 2014, 2015; Mathiessen ve Einarsen, 2010; Özen, 2009; Salin, 2001; Yılmaz ve Sarpkaya, 2015; Yaman, 2010). Öğretmenler yönetici, meslektaş, veli, öğrenci ve diğer çalışanlar tarafından yıldırma maruz kalabilmektedir. Öğretmenler yıldırma davranışlarıyla ayrımcılık, iletişim engelleri, yasal hakların engelleme, aşağılanma ya da cinsel taciz şeklinde karşılaşabilmektedir (Aytaç, 2014, 2015; Ertürk, 2015; Robert ve Mark, 2010; Yaman, 2010). Sistem yaklaşımıyla baktığımızda girdisi ve çıktısı insan okullarda özellikle öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışları onların performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (Beswick, Gore ve Palferman, 2006; Ekinci ve Yıldırım, 2015; Özen, 2009; Korkmaz ve Cemaloğlu, 2010; Yaman, 2009). Son yıllarda öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma davranışlarını konu alan nitel ve nicel çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir (Aytaç, 2014; Ekinci ve Yıldırım, 2015).

Yıldırma mağdurları üzerinde yapılan araştırmalar yıldırma'nın cinsiyet, yaş ve statüye göre değiştiğini ve belli yaş gruplarındaki kişilere daha fazla uygulandığını ortaya çıkarmıştır (Leyman, 1996). Öğretmenlerin yıldırma davranışları ile karşılaşmalarında ya da algılarında cinsiyet, yaş ve kişilik gibi demografik özellikler yanında kıdem ve eğitim düzeyi gibi mesleki özellikler de etkili olmaktadır (Davenport, Schwartz ve Eliot, 2003; Duffy ve Sperry, 2012; Kış, 2016). Çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin eğitim düzeyi açısından yıldırma ile ilişkili algılarında farklılaşma olduğu ortaya konulmuştur (Çetin, 2011; Hacicaferoğlu, 2013; Zapf ve Einarsen, 2001). Yıldırım (2010) tarafından yapılan araştırmada, eğitim düzeyi açısından lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla daha çok yıldırma davranışlarına maruz kaldığı ortaya konulmuştur. Son yıllarda, okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışlarını konu edinen öğretmenlere ait farklı bağımsız değişkenler kullanılarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Aytaç, 2014). Yıldırma davranışlarıyla ilgili yapılan farklı araştırmaların eğitim düzeyi değişkeni yönünden farklı sonuçlara ulaşması bağlamında, Einarsen (1999) ve Onbaş (2007) bu konuda meta analiz çalışmaları yapılmasının gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Bu araştırma sonuçlarının toplanıp ortak bir sonucun ortaya çıkarılması ve sentezlenmesi önem arz etmektedir.

Yıldırma davranışına maruz kalan öğretmenlerin ortak özelliklerine bakıldığında başarılı, çalışkan ve sessiz kişiler” olduğu görülmektedir (Çelebi ve Kaya, 2014). Eğitim düzeyi yüksek öğretmenlerin yıldırma davranışlarıyla karşılaşmalarında, bunun bir etken olup olmadığının belirlenmesi önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma davranışlarında eğitim düzeylerinin etkisini meta-analiz yöntemi ile inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması yönüyle bu çalışma alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim düzeyinin öğretmenlerin yıldırma

davranışlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının ve görüşlerinin etki büyüklükleri belirlenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma sonuçlarını sentezleme yöntemlerinden biri olan Meta-analiz yöntemi, bu çalışmanın modelini oluşturmaktadır. Meta-analiz yöntemi ile bağımsız çalışmalardan elde edilen nicel bulguların ileri istatistiksel tekniklerle analiz edilmesi; sentezlenmesi ve yorumlanması gerçekleştirilir (Dinçer, 2014; Ellis, 2012: 5).

2.2. Verilerin Toplama Aracı

Meta-analiz çalışması kapsamına Türkiye’de öğretmenlerin yıldırma ile ilgili algılarını ve görüşlerini konu alan yüksek lisans ve doktora tezleri alınmıştır. Bu çalışmalara ulaşabilmek YÖK Ulusal Tez Arşivinde “yıldırma”, “psikolojik taciz”, “mobbing”, “psikolojik yıldırma” ve “psikolojik şiddet” anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda çalışma kapsamına ilişkin 42 çalışmanın olduğu görülmüştür. Meta-analiz çalışması dâhil edilme kriterlerine uygun 16 çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan dahil edilme kriterleri aşağıda verilmiştir;

- (i) *Kriter 1: Yayınlanmış veya yayımlanmamış çalışma kaynakları:* Çalışma kapsamına yüksek lisans ve doktora tezleri alınmıştır.
- (ii) *Kriter 2: Çalışmalardaki bağımlı ve bağımsız değişkenin meta-analiz çalışmasına uygun olması:* Öğretmenlerin eğitim düzeyinin bağımsız değişken olarak ele alındığı çalışmalar olmasına dikkat edilmiştir.
- (iii) *Kriter 3: Meta-analiz için gerekli nicel verileri içermesi:* Meta-analiz çalışması için gerekli olan etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için nicel veriler içermesi dikkate alınmıştır.
- (iv) *Kriter 4: Çalışmaların 2007 ve 2013 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olmaları dikkate alınmıştır.*

Hariç Tutma Kriterleri: Literatür taraması sonucu elde edilen 66 çalışma; farklı örneklemelerde yapılan çalışmalar olması (okul yönetici ve öğretim üyeleri), meta-analizi için gerekli istatistiksel verilere sahip olmaması ve yalnızca nitel bulgulara yer vermesi bağlamında dâhil edilme kriterlerine uygun olmadığı için yapılan meta-analiz çalışması dışında tutulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliği: Meta-analizlerde kodlama güvenilirliğinin sağlanması çok önemlidir (Lipsey & Wilson, 2001). Meta-analize dahil edilen her çalışma için

bir kodlama protokolü oluşturulmuştur. Çalışmaları kodlama protokolüne işleyen kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanmasında Cohen's Kappa istatistiği kullanılmış ve güvenilirlik 0,98 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, kodlayıcılar arasında neredeyse mükemmel bir uyumu göstermektedir.

Araştırmanın geçerliliği: Meta-analize dahil edilme kriterlerine uygun tüm çalışmaların taranması ve çalışmaya dahil edilmesi araştırmanın geçerliliğinin bir göstergesidir (DeCoster, 2004; Petitti, 2000). Tarama sonucunda bütün çalışmalara ulaşılması bağlamında geçerliliğin sağlandığı söylenebilir.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, Meta-Analiz için istatistiksel Paket Programı CMA Ver. 2.2.064 [Comprehensive Meta Analysis] kullanılmıştır. Verilerin analizinde grup karşılaştırma meta-analiz yöntemlerinden (sabit ve rastgele etkiler modelleri) Grup Farklılığı yöntemi kullanılmıştır. Meta-analizde çalışmaların evrenleri aynı büyüklükte ise sabit etki modeli değil ise rastgele etkiler modeli kullanılmaktadır Rastgele etkiler modeli, bireysel çalışma evren büyüklüklerinin farklı olduğunu ve standart sapmanın sifra eşit olmadığını ifade etmektedir. Bu model, çalışmaların kendi içinde ve çalışmalar arası değişimi dikkate alarak bir değerlendirme yapmaya olanak tanımaktadır. Meta-analize dâhil edilen bireysel çalışma sonuçlarının homojen çıkması durumunda sabit etki modeli, heterojen çıkması durumunda rastgele etkiler modeli kullanılmaktadır (Dinçer, 2014; Shelby ve Vaske, 2008; Yılmaz, Altınkurt ve Yıldırım, 2015).

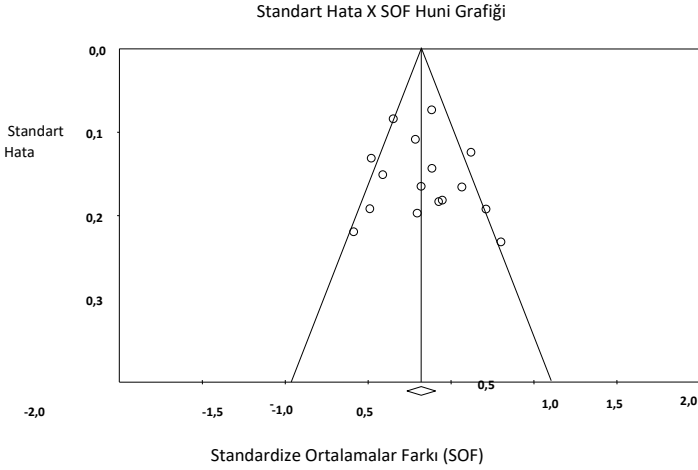
Çalışmada deney grubu olarak lisans mezunu ve kontrol grubu olarak lisansüstü mezun öğretmenler alınmıştır. Dolayısıyla hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif olması lisans mezunları lehine, negatif olması ise lisans üstü mezunları lehine yorumlanmaktadır. Kodlayıcı güvenilirliği testi için SPSS Ver. 20.0'den yararlanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Meta-analiz çalışması sonucunda elde edilen bulgular (yayın yanlılığı, orman grafiği, rastgele etkiler modeli ve moderatör analizi), bu bölümde verilmiştir.

Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığı, negatif ve istatistiksel anlamlılık bulunmayan çalışmalarla karşılaştırıldığında, pozitif ve istatistiksel anlamlılık bulunan çalışmaların yayınlanması eğilimi olduğu anlamına gelmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009; Rothstein, Sutton & Borenstein, 2005). Meta-analize dahil edilen çalışmaların yayın yanlılığına neden olup olmadığının anlaşılması için Huni grafiği, Rosenthal'ın güvenli N (fail-safe N-FSN), Orwin'in güvenli N yöntemi ve Duval ve Tweedie'nin Kes ve Ekle (Trim and Fill) yöntemleri literatürde sıkça kullanılan yöntemlerdir (Dinçer, 2014; Duval & Tweedie, 2000; Rothstein ve diğerleri, 2005). Bu çalışmada yayın yanlılığı iki yöntem kullanılarak test edilmiştir: Huni grafiği ve Orwin's Fail-Safe N.



Şekil 1. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklükleri Huni Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamındaki 16 adet çalışmanın büyük bir kısmının şeklin üstüne doğru ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne yakın olduğu görülmektedir. Meta analiz çalışmasında yayın yanlılığı yoksa, çalışmaların, birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde yayılması sözkonusudur (Borenstein ve diğ., 2009). Bu huni saçılım grafiği, araştırmaya dahil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının bulunmadığının göstergelerinden biridir. Yayın yanlılığını test etmek için Orwin’s Fail-Safe N hesaplaması da yapılmıştır. Orwin’s Fail-Safe N bir meta-analizde eksik olabilecek çalışma sayısını hesaplamaktadır (Borenstein ve diğ., 2009: 285). Bu analizin sonucunda, Orwin’s Fail-Safe N 302 olarak hesaplanmıştır. Meta-analiz sonucunda bulunan -0,17 ortalama etki büyüklüğünün -0,01 düzeyine (trivial), yani neredeyse sıfır etki düzeyine ulaşabilmesi için gerekli çalışma sayısı 302 adettir. Halbuki dahil edilen 16 çalışma Türkiye’de bu araştırma sorusuna yönelik yapılmış tüm çalışmalardan (nitel, nicel, kuramsal vb.) dahil edilme kriterine göre ulaşılabilmiş çalışmaların tamamıdır.

3.1. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları

Lisans ve lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının etki büyüklükleri, standart hata ve % 95’lik güvenilirlik aralığına göre alt ve üst sınırları Tablo 1’de verilmiştir.

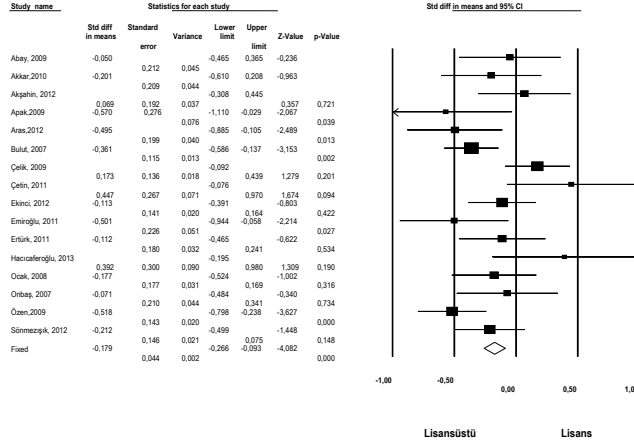
Tablo 1. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Yıldırma İlişkin Algılarına İlişkin Etki Büyüklükleri

| Model | Çalışma Adı | Etki büyüklüğü (d) | Standart hata | Varyans | Alt sınır | Üst sınır | Z-Değeri | p-Değeri | Örneklem Lisans | Sayı Lisans |
|----------|---------------------|--------------------|---------------|---------|-----------|-----------|----------|----------|-----------------|-------------|
| | Abay, 2009 | -0,050 | 0,212 | 0,045 | -0,465 | 0,365 | -0,24 | 0,81 | 319 | 24 |
| | Akkar, 2010 | -0,201 | 0,209 | 0,044 | -0,610 | 0,208 | -0,96 | 0,34 | 198 | 26 |
| | Akşahin, 2012 | 0,069 | 0,192 | 0,037 | -0,308 | 0,445 | 0,36 | 0,72 | 215 | 31 |
| | Apak,2010 | -0,570 | 0,276 | 0,076 | -1,110 | -0,029 | -2,07 | 0,04 | 84 | 16 |
| | Aras,2012 | -0,495 | 0,199 | 0,040 | -0,885 | -0,105 | -2,49 | 0,01 | 219 | 29 |
| | Bulut, 2007 | -0,361 | 0,115 | 0,013 | -0,586 | -0,137 | -3,15 | 0,00 | 347 | 99 |
| | Çelik, 2009 | 0,173 | 0,136 | 0,018 | -0,092 | 0,439 | 1,28 | 0,20 | 335 | 65 |
| | Çetin, 2011 | 0,447 | 0,267 | 0,071 | -0,076 | 0,970 | 1,67 | 0,09 | 236 | 15 |
| | Ekinci, 2012 | -0,113 | 0,141 | 0,020 | -0,391 | 0,164 | -0,80 | 0,42 | 303 | 60 |
| | Emiroğlu, 2011 | -0,501 | 0,226 | 0,051 | -0,944 | -0,058 | -2,21 | 0,03 | 197 | 22 |
| | Ertürk, 2011 | -0,112 | 0,180 | 0,032 | -0,465 | 0,241 | -0,62 | 0,53 | 845 | 32 |
| | Hacıcaferoğlu, 2013 | 0,392 | 0,300 | 0,090 | -0,195 | 0,980 | 1,31 | 0,19 | 166 | 12 |
| | Ocak, 2008 | -0,177 | 0,177 | 0,031 | -0,524 | 0,169 | -1,00 | 0,32 | 380 | 35 |
| | Onbaş, 2007 | -0,071 | 0,210 | 0,044 | -0,484 | 0,341 | -0,34 | 0,73 | 384 | 24 |
| | Özen,2009 | -0,518 | 0,143 | 0,020 | -0,798 | -0,238 | -3,63 | 0,00 | 243 | 63 |
| | Sönmezşık, 2012 | -0,212 | 0,146 | 0,021 | -0,499 | 0,075 | -1,45 | 0,15 | 263 | 57 |
| Sabit | | -0,179 | 0,044 | 0,002 | -0,266 | -0,093 | -4,082 | 0,000 | 4734 | 610 |
| Rastgele | | -0,163 | 0,068 | 0,005 | -0,297 | -0,030 | -2,393 | 0,017 | 4734 | 610 |

Tablo 1'e göre 16 çalışmanın eğitim düzeyine göre standardize ortalamalar farkı (SOF) -0,005 ile lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine değer ile 0,447 lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine değer aralığında değişmektedir.

3.2. Eğitim Düzeyine İlişkin Veri İçeren Çalışmaların Orman Grafiği

Araştırmaya dahil edilen ve eğitim düzeyine ait veri içeren 16 çalışmaya ilişkin orman grafiği (forest plot) şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine sıfırdan büyük bir farkın olduğu görülmektedir.

3.3. Eğitim Düzeyine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Lisans ve lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının etki büyüklüklerinin sabit ve rasgele etkiler modeline göre birleştirilmiş ortalama etki büyüklüğü değerleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Etki Büyüklüğü Meta Analizinin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları ve Homojenlik Testi

| Model | Etki büyüklüğü ve 95% güven aralığı | | | | | Heterojenlik | | | | |
|------------------|-------------------------------------|--------|-------|---------|-----------|--------------|----------|----------|--------|----------------|
| | Çalışma sayısı | EB | SH | Varyans | Alt sınır | Üst sınır | Z-değeri | Q-değeri | df (Q) | I ² |
| Sabit etkiler | 16 | -0,179 | 0,044 | 0,002 | 0,266 | -0,093 | -2,082 | 3,315 | 15 | 54,975 |
| Rastgele etkiler | 16 | -0,163 | 0,068 | 0,005 | -0,297 | -0,030 | -2,393 | | | |

Hesaplamalar doğrultusunda meta analize dâhil edilen 16 çalışmadaki veriler,

sabit etkiler modeline göre lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden daha fazla yıldırma algısına sahip olduğunu göstermektedir (Tablo 2). Ancak etki büyüklüğü değeri 0,20'den düşük olduğu için Cohen'in sınıflandırmasına göre düşük düzeyin de altında bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988: 40).

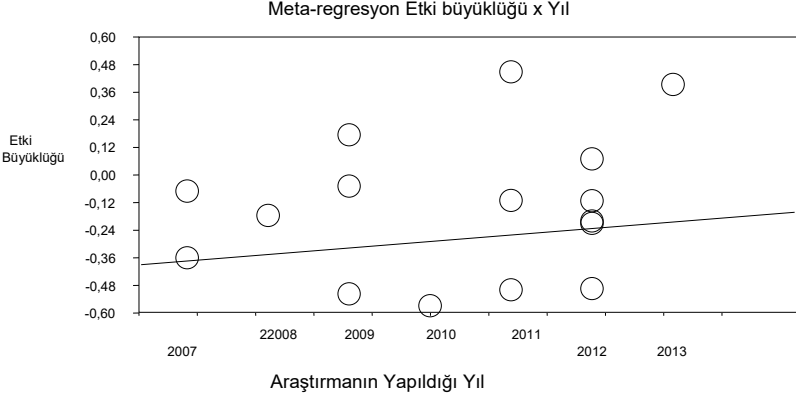
İstatistiksel anlamlılık Z testine göre hesaplandığında $Z=-2,082$ olarak bulunmuştur. Ulaşılan sonucun $p=0,005$ ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Homojenlik testi diğer adı ile Q-istatistiği için $Q=33,315$ olarak hesaplanmıştır. Ki-kare (χ^2) tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde 15 serbestlik derecesi değeri 25,0 olarak bulunmuştur. Q-istatistik değeri ($Q=33,315$) 15 serbestlik derecesi ile ki-kare dağılımının kritik değerini ($\chi^2_{0,95}=25,0$) aştığı için etki büyüklüklerinin dağılımına ait homojenliğin yokluk hipotezi sabit etkiler modelinde reddedilmiştir. Etki büyüklükleri dağılımının sabit etkiler modeline göre heterojen bir özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Q istatistiğinin bir tamamlayıcısı olarak geliştirilen I^2 ise heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koymaktadır (Petticrew&Roberts, 2006). Eğitim düzeyi değişkeni için yapılan homojenlik testleri (Q ve I^2) sonucunda çalışmalar arasında orta düzeyin üstünde heterojenlik bulunduğundan birleştirme işlemi için model rastgele modele çevrilmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre ortaya çıkan heterojenliğin nedenlerini ortaya koyabilmek için yapılan moderatör analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Yıldırma Yönelik Eğitim Düzeyinin Etkisine İlişkin Kategorik Moderatör Sonuçları

| Moderatör | k | d | SE | %95 CI | Q |
|-------------------------------------|----|--------|-------|------------------|-------|
| Yayın Türü | | | | | |
| Yüksek Lisans Tezi | 14 | -0,167 | 0,047 | [-0,258; -0,075] | 0,696 |
| Doktora Tezi | 2 | -0,285 | 0,133 | [-0,546; -0,023] | |
| Araştırmanın Yapıldığı Bölge | | | | | |
| Ege | 2 | -0,305 | 0,09 | -0,481 ; 0,128 | |
| Güneydoğu | 3 | -0,132 | 0,13 | -0,401 ; 0,136 | 3,311 |
| İç Anadolu | 4 | -0,203 | 0,08 | -0,376 ; -0,031 | |
| Marmara | 7 | -0,104 | 0,05 | -0,239 ; 0,030 | |
| Öğretim Kademesi | | | | | |
| İlköğretim | 8 | -0,187 | 0,067 | [-0,318; -0,055] | 0,020 |
| Ortaöğretim | 8 | -0,174 | 0,058 | [-0,288; -0,060] | |
| Araştırmacının Cinsiyeti | | | | | |
| Erkek | 88 | -0,041 | 0,069 | [-0,176; 0,095] | 6,865 |
| Kadın | 8 | -0,275 | 0,057 | [-0,387; 0,163] | |

Not: k=çalışma sayısı, d= Cohen's d (SOF), SE=Standart Hata CI=güven aralığı, Q=Çalışmalar arası heterojenlik, Altgrup sayısı 2 ve üzeri sayıda olan çalışmalar için karşılaştırma analizleri yapılmıştır. * $p<.05$

Tablo 3'te yer alan moderatör analizi sonuçlarına göre araştırmacının cinsiyetinin ($p=0,009$) birer moderatör olduğu saptanmıştır. Araştırmacı kadın olunca farkın yönü değişmemekle birlikte kadın lehine farkta bir artış gözlenmektedir. Yapılan moderatör analizi sonucunda yayın türünün ($p=0,404$), öğretim kademesinin ($p=0,889$) ve araştırmanın yapıldığı bölgenin ($p=0,346$) birer moderatör olmadığı saptanmıştır.



Şekil 3. Araştırmanın Yapıldığı Yıllar İtibariyle Etki Büyüklükleri Meta-regresyon Sonuçları

Şekil 3'de görüldüğü gibi, araştırmalara ait etki büyüklükleri açısından yıllar itibariyle eğitim düzeyi farklılığında bir azalma eğilimi olduğu görülmektedir.

4. Tartışma

Bu meta-analiz çalışmasında 5,344 kişilik bir örnekleme oluşturan 16 çalışmaya ait 16 adet etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Beş çalışmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken 11 çalışmada anlamlı farklılık bulunmamıştır. Rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine -0,16'lık istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Cohen (1988) ve Thalheimer ve Cook (2002) sınıflandırmasına göre bu düşük düzeyde bir sonuçtur. Bu öğretmenlerin okulda yıldırma davranışlarına ilişkin algıları açısından lisan ve lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında düşük düzeyde bir farkın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algılarında eğitim düzeylerinin (lisan-lisans üstü) etkisini belirlemeye yönelik alanyazında bir meta-analiz çalışması olmadığından bu sonuçları karşılaştırma olanağı sözkonusu olamamıştır.

Çetin (2011) ve Hacıcaferoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmalarda lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere oranla daha fazla yıldırma algısına sahip olması bulgusu, bu çalışmanın sonuçlarıyla-

la çelişmekte ise de Davenport ve diğ. (2003), Bulut (2007), Özen (2009), Yıldırım (2010), Duffy ve Sperry, (2012) tarafından yapılan araştırmalarda eğitim düzeyi açısından lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere oranla daha çok yıldırma algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da düşük düzeyde de olsa bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin yıldırma algılama düzeyi eğitim durumu değişkenine göre düşük düzeyde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin yıldırma algı düzeyinin daha yüksek olmasının diğerlerinden fazla eğitim almaları sebebiyle bazı davranışlara karşı daha hassas olmaları şeklinde alınabilir. Sönmezşık (2011) bu düşük düzeydeki farklılığın nedeni lisansüstü eğitim düzeyine sahip olmanın öğretmenlik kariyerini çok fazla etkilememesi şeklinde açıklamıştır. Öğretmenler lisansüstü eğitim düzeyine sahip olunca herhangi bir maddi avantaj elde edememekte ya da idari görevlerde sınavı kazanmak dışında bir fayda sağlamamaktadır. Bu anlayışta özellikle lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler üzerinde bir baskı, rekabet ve kıskançlık gibi yıldırma davranışları sergilenmesine yönlendirmiyor olabilir. Akpunar (2016) tarafından yapılan çalışmada, eğitim düzeyi değişkenine göre lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora düzeyi) yapmış öğretmenlerin daha fazla yıldırma ile karşılaşmalarında, yıldırma konusunda bilinçli olmaları ve haklarını savunmada daha etkili olmalarının etkili olabileceği ifade edilmiştir. Özellikle okul yöneticilerinin bu öğretmenler üzerinde daha fazla yıldırma davranışları sergiledikleri ortaya konulmuştur. Çarıkçı ve Yavuz (2009) tarafından yapılan araştırmada çalışanların eğitim seviyeleri yükseldikçe; yıldırma algılarıyla ilgili tutum puanları da artmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe yıldırma algılarının arttığı görülmüştür. Bu artışta öğretmenlerin mesleki özgüven ve uzmanlaşma düzeyinin yükselmesiyle birlikte özellikle yönetime karşı eleştirel bakış açısı geliştirebilmelerinden dolayı yıldırma karşı daha duyarlı ve açık olmaları etkili olabilir.

Bu meta-analiz çalışması bağlamında lisans üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere oranla daha fazla yıldırma algısına sahip olmasının nedenlerinin ortaya çıkartılması ve tartışılması önerilebilir. Öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesine yönelik olarak özellikle lisans üstü eğitim alma konusunda teşvik edilmeli ve yıldırma davranışlarına maruz bırakılmamalıdır. Bu konuda özellikle okul yöneticilerinin lisans üstü eğitim yapmak isteyen ve yapan öğretmenleri destekleyici davranışlar sergilemesi gerekir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni dışında yıldırma davranışlarını yordayıcı cinsiyet, çalışma koşulları, okul kültürü gibi değişkenler kullanılarak meta analiz çalışmaları yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarını etkilemesi söz konusu olabilen okul kültürü, liderlik biçimi ve iş doyumunu gibi değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koyan çalışmalar yapılması önerilebilir.

5. Kaynakça

- Yıldız imi (*) ile işaretlenmiş kaynaklar, meta-analize dahil edilen çalışmalarını göstermektedir.
- *Abay, A. (2009). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- *Akkar, A. (2010). Meslek Liseleri Yönetici ve Öğretmenlerinde Psikolojik Yıldıma (Mobbing). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Akpunar, E. N. (2016). Öğretmenlerin Mobbing Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:15, Sayı:56: s.295-308.
- *Akşahin, E. (2012). İlköğretim Okulları Branş Öğretmenlerinin Yıldıma Davranışlarına Maruz Kalma Düzeyleri Sosyo-demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul İli Esenler İlçesi). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Altınkurt Y., Yılmaz, K., &Karaman, G. (2015). The Effect of Gender, Seniority and Subject Matter on the Perceptions of Organizational Justice of Teachers: A Meta-Analytical Study *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 33-43.
- *Apak, E. G. A. (2009). Yıldıma Eylemleri ve Örgütsel Adanmışlık İlişkisi: İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Aras, A. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Mobbing (Yıldıma) Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, T. (2013). Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- (2014). The effect of school type on intimidation (mobbing) experienced by teachers in schools: A meta-analysis. *Educational Research and Reviews*, 9 (20), 1055-1064.
- (2015). Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları mobbinge ilişkin hizmet süresinin etkisi: Bir meta-analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 161-182. doi: 10.14527/kuey.2015.007
- Beswick, J., Gore, J., &Palferman, D. (2006). (HSE), *Bullying at Work: a Review of the Literature*, Health and Safety Laboratory, Harpur Hill: Buxton.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.
- *Bulut, H. U. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik şiddet düzeyi (mobbing). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde üniversitesi, Niğde.
- Çarıkcı, İ. H., &Yavuz, H. (2009). Çalışanlarda Mobbing (Psikolojik Şiddet) Algısı: Sağlık Sektörü Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 2009/2, Sayı: 10, 47-62.
- Cemaloğlu, N. (2007). The Exposure of Primary School Teachers To Bullying: An Analysis of Various Variables, *Social Behavior and Personality*, 35(6), 789-802.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 nd. edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.

- Çelebi, N., & Kaya, G. T. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (Yıldırma): Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*,5(9), 43-66.
- *Çelik, S. (2011). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları İle Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Davranışları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- *Çetin, E. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Yıldırma Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Davenport, N., Schwartz, R.D. & Eliot, G.P. (2003). *Mobbing: İş yerinde duygusal incinme*. Ömertoy OC. (Çeviren). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DeCoster J. (2004). *Meta Analysis Notes*. Department of Psychology, University of Alabama.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Duffy, M., & Sperry, L. (2012). *Mobbing: Causes, consequences and solutions*. New York; Oxford University Press.
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 185-201.
- *Ekinci, Ö. (2012). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki, Yüksek lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekinci, Ö. ve Yıldırım, A. (2015). Ortaöğretim Okullarında Yıldırma (Mobbing) Davranışları ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/ The Journal of International Education Science*. Yıl: 2, Sayı: 5, s.509-528.
- Ellis, P. D. (2012). *The essential guide to effect sizes (5th edition)*. Cambridge-UK: Cambridge University Press.
- *Emiroğlu, Ö. (2011). Rehber Öğretmenlerin Algıladığı Yıldırma Davranışlarının İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- * Ertürk, A. (2011). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmen ve Yöneticilere Yönelik Duygusal Yıldırma Davranışlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- *(2013). Yıldırma Davranışları: Maruz Kalanlar ve Etkilenenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 161-173.
- (2015). Organizational Citizenship and Mobbing Behaviour of Secondary School Teachers. *Anthropologist*, 22 (1), 113-124.
- * Hacıcaferoğlu, S. (2013). Ortaöğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin Yıldırma (Mobbing) Davranışlarına Uğrama Düzeyleri ile Demografik Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 14, Sayı 3, ss. 111-127.
- Hubert, A. B.,&M. Veldhoven. (2001). Risk Sectors For Undesirable Behaviour and Mobbing. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 10 (4), 415-424.
- Karakuş, M. ve Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 225-237.

- Korkmaz, M.,&Cemaloğlu, N. (2010). The relationship between organizational learning and workplace bullying in learning organizations. *Journal of Educational Research Quarterly*, 33 (3), 3-38.
- Kıış, A. (2016). Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Yıldırmaya (Mobbing) İlişkin Medeni Durumun Etkisi: Bir Meta Analiz. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:24, No:2, 463-478.
- Leymann, H. (1996). The contend and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 165- 184.
- Lipsey, M. W.,&Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. California:Sage Publications.
- Matthiesen, S. B.,&Einarsen, S. (2010). Bullying in The Workplace: Defination, Prevalence, Antecedents, Consequences. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 13 (2), 202-248.
- Mikkelsen, E. G.,& Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying of work and psychological and psychosomatic health complaints. *Scandinavian Journal of Psycohistory*, 43, 397-405.
- Minibaş-Poussard, J.,&İdiğ-Çamuroğlu, M. (2009). *Psikolojik Taciz: İş Yerindeki Kâbus*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Moczydlowska, J. (2012). Talent management: theory and practice of management. the polish experience. *International Journal of Bussiness Economic Research*, 3(1), 432-438.
- *Ocak, S. (2008). Öğretmenlerin Okulda Duygusal Taciz (Mobbing)'e İlişkin Algıları (Edirne İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- *Onbaş, N. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde duygusal şiddete ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- *Özen, B. (2009). Rehber Öğretmenlerin Okul Ortamında Algıladıkları Yıldırmaya Davranışlarının Çok Boyutlu İncelenmesi. İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği). Yeditepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özler, E.,&Mercan, N. (2009). *Yönetmel ve Örgütsel Açından Psikolojik Terör*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Petitti, D. B. (2000). *Meta-analysis, decision analysis, and cost-effectiveness analysis* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA-USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Robert A.G.,&Mark D. P (2010). Unethical and unwell: Decrements in well-being and unethical activity at work. *Journal of Business Ethics*, 91: 275-297.
- Rothstein, H. R., Sutton, A.J. & Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis. Publication bias in meta-analysis: prevention, assessment and adjustments*. NJ: Wiley&Sons.
- Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: a comparison of two different strategies for measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (4), 425-441.
- Shelby L. B.,&Vaske, J. J. (2008). Understanding meta-analysis: A review of the methodological literature. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 30(2), 96-110.
- *Sönmezşık, S. (2012). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Psikolojik Yıldırmaya İlişkin Algıları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, D. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X (I), 142-167.

- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology. http://work-learning.com/effect_sizes.htm erişim tarihi: 20 Ocak 2014.
- Tınaz, P. (2011). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing). 3. Bası. İstanbul: Beta.
- Tutar, H. (2004). İş Yerinde Psikolojik Şiddet. Ankara: Platin, Barış Kitap Basım Yayın Dağıtım Ltd Şti.
- Yaman, E. (2009). Yönetim psikolojisi açısından işyerinde psikoşiddet-mobbing-.Ankara: Nobel Yayınları.
- (2010). Psikoşiddete (Mobbinge) Maruz Kalan Öğretim Elemanlarının Örgüt Kültürüne ve İklimine İlişkin Algıları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice, 10 (1), 547-578.
- Yıldıırım, G. (2010). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri tarafından yıldıırma davranışlarına maruz kalma durumları (Kırıkkale ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R.(2016). Eğitim Ekonomisi Eleştirel Bir Yaklaşım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zapf, D., & Einarsen S. (2001). Bullying in the workplace: Resent trends in research and practice-an introduction. European Journal of Work and Organizational Psychology, 10 (4) 369-373.

Extended Abstract

Mobbing, which affects the relationship particularly between the teachers and managers, other teachers and parents in schools, has frequently been on the agenda in recent years.

Purpose: *The basic purpose of this study is to determine the effect sizes of teachers' perception and opinions about intimidation experienced by teachers in schools in accordance with education levels.*

Method: *This section covers research model, data collection and data analysis parts.*

Research Model: *The model of this study is meta-analysis method, which is one of the methods used for synthesizing the research results. The purpose of a meta-analysis is to combine the findings of various studies conducted in different places and at different time on the same subject; thus achieving the most reliable fact in quantitative terms through increasing the number of samples.*

Data Collection: *MA theses and PhD dissertations on intimidation experienced by teachers in schools in Turkey are the bases of this study. 16 studies deemed meeting the inclusion criteria were chosen from 42 MA and PhD theses and dissertations in YOK National Thesis Archive about intimidation experienced by teachers in schools in Turkey to be used in this study.*

Research Reliability: *Cohen's Kappa statistics was used to ensure the inter-rater reliability and it was found to be 0,90. This result showed almost a perfect compliance between the raters.*

Research validity: *During this study, it was determined that the validity of data collection means was ensured in all of 16 studies included in the meta-analysis.*

Findings: *In accordance with the results of this study, based on the education level variable, an effect size with statistical significance and of low statistical importance was determined on the part of teachers who have post-graduate education level according to random effect model($d=-0,16$). A statistically significant difference was detected in 11 studies*

while no significant difference was found in 15 studies. In fixed effect model, as a result of the conjoining process, a statistically significant effect size of $-0,16$ in favor of those teachers with post-grauate education level was found. This result may be regarded as low and insignificant. In the consequence of the moderator analysis conducted, the researcher's sex was determined to be a moderator. In addition, the publication type ($p=0,40$), the education level ($p=0,88$) and the region where the study was conducted ($p=0,34$) were each determined not to be a moderator.

Discussion: Since there is not any other meta-analysis regarding teachers' perception about intimidation they experience in schools based on their education levels, it is not possible to compare and contrast these results. As a result, not using the education level as an independent moderator for the studies on intimidation faced by teachers may be recommended.

Sayı Duyusuna Yönelik Özyeterlik Ölçeği' nin Geliştirilmesi¹

Developing the Scale of Self-Efficacy Towards Number Sense

Çiğdem Alkaş Ulusoy, Yeter Şahiner

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, Ankara, Türkiye

İlk Kayıt Tarihi:23.12.2014

Yayına Kabul Tarihi:28.04.2016

Özet

Bu çalışmanın amacı sayı duyusuna yönelik bir özyeterlik ölçeği geliştirmektir. 30 maddeden oluşan taslak ölçek ortaokul 6. sınıfa devam eden toplam 304 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliği için uzman görüşleri temel alınmış, güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach- α güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda 19 madde ve 4 bileşenden oluşan sayı duyusuna yönelik özyeterlik ölçeği elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sayı duyusu, özyeterlik, sayı duyusuna yönelik özyeterlik.

Abstract

The aim of this study is developing a self-efficacy scale towards number sense. The draft scale that consist of 30 item is applied to 304 6th grade middle school student. Expert opinion is taken for the validity of the scale. For the reliability Cronbach- α is computed and found 0,82. Factor analyse technique is used to examine structure validity. End of the analyse is obtained the scale of self efficacy towards number sense that consist of 19 item and 4 component.

Keywords: Number sense, self-efficacy, self-efficacy towards number sense.

1. Giriş

Birçok kişi; aniden zihinden bir hesap yapılması, bir matematiksel tahminde bulunulması veya sayı ve çokluklarla ilgili bir akıl yürütme yapılması gerektiğinde bir panik yaşamış olabilir. Bu yaşanan panik anının süresinin, sayı duyusu olarak adlandırılan kavramın ve bu kavramla ilgili yeterliliklere dair olan inançların kuvveti ile ters orantılı olması muhtemeldir. Sayı duyusu gelişmiş bireyler sayı ve işlemlere daha esnek bir şekilde yaklaşabilirken, sayı duyusu gelişmemiş bireyler sayı ve işlemlerle uğraşırken, daha önceden öğrenmiş oldukları kuralların dışına çıkmakta zorlanırlar.

1. Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

İnsanlardaki sayı duygusu potansiyelindeki bu farklılığa neden olan şeyin doğuştan getirilen ve genetik olarak aktarılan bir durum mu yoksa tamamen sonradan kazanılan bir beceri mi olduğu konusu hala netlik kazanmış değildir. Farklı araştırmacılar, sayı duygusunun kökenine ilişkin farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Bir nörolog ve aynı zamanda bir matematikçi olan Dehaene (1997), Sayı Duyusu adlı kitabında bireylerin miktara ilişkin bir potansiyel ile doğdukları, daha sonra çevreden aldıkları uyaranlar ve tecrübelerle bu potansiyeli geliştirdiklerine ilişkin bir görüş öne sürer. Sayılarla ilgili hesaplamalar, beyin korteksimizdeki sayılarla ilgilenen nöron hücrelerinin harekete geçmesi ile gerçekleşir. Dehaene'ye göre sayı duygusu tamamen beyin yapısı ile ilgili biyolojik bir donanımdır. Dehaene (1997)'nin görüşüne karşın bir başka görüş de sayı duygusunun sadece biyolojik bir donanımla sınırlı kalamayacağını savunur. Bu görüşe göre sayı duygusuna bir bilgi ve beceri olarak bakılmalıdır. Çoğunlukla matematik eğitimcileri tarafından benimsenen bu görüşe göre sayı duygusu durağan değildir, geliştirilebilir (Yang, 1995). Birçok matematikçi, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça sayı duyularının da arttığını kabul eder (Reys ve arkadaşları, 1991; Sowder, 1992). Barody ve Coslick (1998)'e göre de sayı duygusu, sayının büyüklüğüne dair bir his ile başlar ve öğrencilerin bu hissi geliştirmeleri onların sayılarla ilgili yaşayacakları anlamlı deneyimlere bağlıdır. Örneğin sadece bir, iki ve üç sayılarını anlamlandırabilen üç yaşındaki bir çocuk için beş ile on sayıları arasında bir fark yoktur, bu sayıların ikisi de onun bildiği tüm sayılardan büyüktür ve aynı büyüklüğü ifade eder. Aynı çocuk on yaşına geldiğinde yani yaşı ve sınıf seviyesi ilerlediğinde beş ve on sayıları arasında bir ayrıma gidebilir. Beş sayısı üçten biraz büyüktür ve on sayısı, beş sayısının iki katıdır. Çocuk, on şekerlemenin, beş şekerlemeden fazla ve hatta iki katı kadar olduğuna somut deneyimleri sonucunda da ulaşabilir. Bu kez çocuk için bir milyon ile bir trilyon sayıları arasındaki fark anlamsızdır. Çünkü bu sayılara ilişkin herhangi bir deneyim yaşamamıştır. Greeno (1991) da benzer bir yaklaşımla zihindeki sayı kavramının deneyimlendiği kadar geliştiğini savunur. Ona göre birey, gerçek hayatta somut bir deneyim yaşamadığı bir miktar (ve dolayısıyla sayı) hakkında fikir sahibi olamaz.

Greeno (1991), sayı duygusuna bilişsel bir uzmanlık olarak bakar ve bu kavramın içerdiği becerileri; esnek zihinsel hesaplama, sayısal tahmin ve sayısal miktarlar hakkındaki muhakeme olarak özetler. Sayı duygusu kavramını tanımlamaya çalışan ilk isimlerden biri olarak akla gelen Howden (1989) ise sayı duygusuna sahip bir öğrencinin sayıların anlamlarını iyi kavrayabildiğini, sayılar arasında çoklu ilişkiler geliştirebildiğini, sayıların göreceli büyüklüklerini fark edebildiğini ve işlemlerin sayılar üzerindeki etkilerini anlayabildiğini vurgular. Howden, farklı sınıf seviyelerinde yaptığı gözlemlerinden de yola çıkarak sayı duygusunu, sayılara ve sayıların birbirleriyle ve gerçek dünyayla nasıl ilişkilendirildiğine dair özel bir sezgi olarak tanımlar. Sayı duygusu konusunda çalışan diğer bir araştırmacı olan Hope (1989) ise sayı duygusunu, sayıların çeşitli kullanım alanları hakkında mantıklı tahminler yapabilme, aritmetik hataları fark edebilme, en etkili hesaplama yolunu seçebilme ve sayı örüntülerini fark edebilme hissi olarak tanımlamıştır. McIntosh ve diğerleri (1992) ile Reys ve diğerleri (1999) sayı duygusunu, sayı ve işlemleri genel olarak kavrama, sayı ve işlemlerle uğ-

raşırken kullanışlı stratejiler geliştirme ve esnek bir biçimde matematiksel muhakeme kurabilme becerisi olarak tanımlarken buna benzer bir tanım, Berch (2005) tarafından yapılmıştır. Berch sayı duyusunu sayıların anlamlarına ilişkin sahip olunan duyu olarak tanımlar. Berch'e göre sayı duyusu; farkındalık, sezgi, tanıma, bilgi, beceri, yetenek, his, süreç, kavramsal yapı ve zihinsel etkinliklerdir.

Farklı araştırmacılar, farklı sayı duyusu tanımları yaptıkları gibi sayı duyusunun yapısını ortaya koymak için farklı sayı duyusu bileşenleri de belirlemişlerdir (Hope, 1989; Howden, 1989; Greeno, 1991; McIntosh ve diğ., 1992; Case, 1998; Reys ve diğ., 1999; Yang, 1999; Berch, 2005, Kayhan Altay, 2010). Bu bileşenler sayı duyusunu farklı açılardan ele aldığı gibi kimi zaman isimlendirilmeleri kimi zaman da içeriği bakımından da benzeşebilmektedir. Burada ölçeğin hazırlanmasında temel çerçeve olarak kullanılan Yang (1995)' ın belirlediği sayı duyusu bileşenlerinin ayrıntılandırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Sayı duyusu bileşenleri üzerinde çalışan araştırmacılardan biri olan Yang birçok araştırmacının sayı duyusu bileşenlerini analiz etmiş ve bu analiz sonucu bileşenlerdeki ortak noktaları belirleyerek sentez bir sayı duyusu bileşen yapısı ortaya koymuştur. Bu yapıya göre Yang (1995) sayı duyusunu altı bileşen ile tanımlamıştır. Bu bileşenler; (1) *sayıların anlamlarının anlaşılması*, (2) *sayıları ayırıştırma ve yeniden birleştirme*, (3) *sayı büyüklükleri*, (4) *kıyaslama*, (5) *işlemlerin sayılar üzerindeki etkisini anlama* ve (6) *sayı ve işlem bilgisini hesaplama durumlarına uygulamadaki esneklik* bileşenleridir.

Bu bileşenlerden *sayıların anlamlarının anlaşılması*, sayıların temsil ettiği miktarları anlayabilmeyi ifade eder. Yang, bu bileşeni açıklarken Howden (1989) in çalışmasından bir örnek vermiştir. Bu çalışmada, Howden, birinci sınıfa giden öğrencilere “24 sayısını ilk duyduğunuzda aklınıza ilk gelen şey nedir?” sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden gelen cevaplar şöyledir: “iki onluk ve dört kuruş”, “iki düzine yumurta”, “üç onluktan altı kuruş eksik”, Cumartesi günü amcamın doğum günüydü ve 24 yaşına girdi”, “17 yıl sonraki yaşım”, 20 ile 30 sayısının neredeyse ortasında”. Çalışmada bu cevapların öğrencilerin gerçek hayatta yaşadıkları tecrübeleri sayıları anlamlandırmada kullandıkları ve bu durumun sayı duyusu için önemli bir gösterge olduğu ifade edilmiştir.

Sayıları ayırıştırma ve yeniden birleştirme, sayıların farklı gösterim biçimlerini esnek bir biçimde kullanmayı ve hesaplamayı kolaylaştıran uygun gösterim biçimini seçmeyi ifade eder. Örneğin $240 \times 0,25$ işlemini yaparken $0,25 = 100/4$ olduğunu göz önüne almak veya 24×25 işleminde sayıları $6 \times 4 \times 25$ şeklinde ayırıştırıp 6×100 şeklinde tekrar birleştirmek ancak sayı duyusunu gelişmiş bir öğrencinin seçebileceği bir tercihtir.

Sayı büyüklükleri bileşeni sayıların karşılaştırılmasını ve sayıları sıralama becerisini içerir. Örneğin $534,6 \times 0,545 = 291357$ işleminde virgülün nereye konulması ge-

rektiğini bilemeyen bir öğrencinin sayı büyüklükleri konusundaki kavramasına şüphe ile bakılmalıdır.

Kıyaslama, uygun sayıları referans noktası olarak kullanmayı içerir. Örneğin $\frac{8}{9}$ ve $\frac{13}{14}$ ve kesirlerini toplarken kıyas noktası olarak “1” sayısını kullanan öğrenci, bu toplamın 2 den biraz az olduğunu, çünkü her bir kesrin 1 den biraz az olduğunu kestirebilir.

İşlemlerin sayılar üzerindeki etkisini anlama, hesaplama durumunda bir sayının veya işlemin değeri değiştiği zaman sonucun nasıl değişeceğini fark etme becerisini ifade eder. Örneğin, öğrenciler her biri 50 den küçük olan iki sayıyı topladıklarında sonucun 100 den küçük olacağını bilmelidirler.

Son bileşen olan *sayı ve işlem bilgisini hesaplama durumlarına uygulamadaki esneklik*, hangi hesaplama aracının en etkili ve ulaşılabilir olduğuna karar verme, bir problemi çözerken kesin mi yoksa yaklaşık bir sonucun mu problem için uygun cevap olacağına karar verme ve uygun bir strateji seçerek uygulama ve sonucun anlamlılığını test etme becerilerini ifade etmektedir.

Ülkemizde sayı duyusunun sınıflandırılması için yapılan ilk çalışma Kayhan Altay (2010)’a aittir. Bu çalışmada Yang (1995)’in belirlediği sayı duyusu bileşenleri göz önüne alınarak bir sayı duyusu ölçeği geliştirilmiş ve geliştirilen bu ölçek yardımıyla sayı duyusunun yapısı belirlenmeye çalışılmıştır. Sayı duyusunun bileşenlerini gözlem, veya sentez yoluyla ortaya koymaya çalışan diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada sayı duyusunun yapısını ortaya koymak için faktör analizine başvurulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda sayı duyusu ölçeğinin üç faktörde toplandığı görülmüştür. Maddelerin içerikleri düşünülerek isimlendirilen bu faktörler 1. Hesaplamalarda esneklik, 2. Kavramsal düşünme, 3. Kıyas (referans) noktası kullanımı olarak sıralanmıştır. Hesaplamalarda esneklik faktöründe, sayıları esnek bir biçimde kullanma, pratik düşünme, en kullanışlı stratejiyi seçme gibi becerilerle ilgilidir. Örneğin bu faktöre ait bir maddede öğrencilerden $0,25 \times 16$ işlemini kısa yoldan yapmaları istenmiştir. İkinci bileşen olan kavramsal düşünme bileşeninde ise öğrencilerin gerek sayı doğrusu, gerek model üzerindeki gösterimlerden de faydalanarak öğrencilerin sayılarla ilgili kavramsal düşüncelerini ortaya koymaları gereken maddelere yer verilmiştir. Örneğin öğrencilerden, üzerinde 1 ve 1 tam $\frac{1}{2}$ kesirleri yer alan bir sayı doğrusu üzerine $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ ve 2 tam $\frac{1}{2}$ kesirlerini yerleştirmeleri istenmiştir. Kıyas (referans) noktası kullanımı olarak adlandırılan üçüncü bileşende ise öğrencilerden kıyaslama noktasına karar vermeleri ve bu stratejiyi doğru bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bu bileşende de $86424 \times 500 = ?$ işlemi örnek olarak verilebilir. Sayı duyusu gelişmiş bir öğrenci için 1000 sayısını referans noktası olarak kullanması ve işlemi $500 = 1000/2$ şeklinde düşünerek 86424 sayısını ikiye bölerek tamamlaması beklenmektedir. Sayı duyusunun hangi bileşenlerden oluştuğunu faktör analizi ile inceleyen araştırmacı araştırma sonunda sayı duyusunu; “sayıları esnek bir biçimde kullanma, sayılarla işlemlerde pratik düşünme, en etkin ve kullanışlı çözümü seçme,

bazı durumlarda, duruma uygun standart olmayan yolları yaratma, problemi kolaylaştırıcı durumlarda kıyaslama (referans) noktasını kullanma, kesirlerde kavramsal düşünme ve kesirlerde farklı gösterim biçimlerini kullanma” (Kayhan Altay, 2010, s.63) olarak tanımlamıştır.

Bandura (1997), Sosyal Bilişsel Kuramın temel kavramlarından biri olan öz-yeterliği bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylara yön veren, belli düzeylerdeki performansını göstermek için gerekli kapasitelerine olan inançları olarak tanımlar. Öz-yeterlik inancı, insanların nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler. Güçlü bir öz-yeterlik duygusu bireyin başarı ve mutluluğunu arttırmada etkilidir. Kapasitelerine yüksek güven duyan bireyler, zor görevleri kaçınılması gereken bir tehditten ziyade meydan okunması gereken durumlar olarak görürler. Tersine kapasiteleri ile ilgili şüphe duyan bireyler ise, kişisel bir tehdit olarak algıladıkları zor görevlerden çekinirler.

Öz-yeterliğe; bireylerin düşünce, motivasyon, davranış ve başarılarını etkileyen; güçlülere meydan okumayı sağlayan bir kavram olarak bakıldığında eğitim açısından ne kadar büyük öneme sahip olduğu açıkça görülür. Dolayısıyla, bu kavram eğitimde üzerinde durulması gereken kavramlar arasında yerini almıştır.

Eğitim sürecinde öğrencilerin akademik yeterlilikleri hakkındaki inançları, akademik başarılarında etkin bir rol oynamaktadır. Akademik alanlara yönelik öz-yeterlik, öğrencilerin akademik bir görevi başarılı bir şekilde yerine getireceklerine dair inançlarıdır. Zimmerman (1995) akademik öz-yeterliğin özelliklerini;

Öz-yeterliğin bireyin kişisel özelliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içerdiği,

Öz-yeterliğin çok boyutlu olduğu; belirli bir alanda öz-yeterlik inancı yüksek iken farklı bir alanda düşük olabileceği

Öz-yeterliğin içinde bulunulan fiziksel ve duygusal durumlardan etkilendiği şeklinde özetlemiştir.

Birey tarafından oluşturulan öz-yeterlik düzeyinin bireyin gerçek performansını yansıtmayı yansıtmadığı, öz-yeterlik inancı oluşturulurken temel alınan ölçütlerin doğruluğuna bağlıdır.

Zimmerman (1995)' in belirlediği akademik öz-yeterlik özelliklerinden ikincisi yani öz-yeterliğin çok boyutlu oluşu, belli bir alanda öz-yeterlik inancı yüksek iken farklı bir alanda düşük olabileceği, durumu öz-yeterlik ile ilgili yapılan çalışmaların daha spesifik hale gelebilmesi için uygun bir dayanak olmuştur. Buna göre farklı alanlar için uygun öz-yeterlik tanımları yapılmış ve çalışmalar ona göre yürütülmüştür.

Hackett ve Betz (1989) matematiğe yönelik öz-yeterliği “bireyin belli bir matematiksel görevi veya problemi başarılı bir şekilde yerine getirmedeki kişisel güveni-

nin durumsal veya problem tabanlı değerlendirmesi” olarak tanımlamaktadır. Pajares ve Miller (1995) ise matematiğe yönelik öz-yeterliği, belirli bir görevin ya da matematiksel bir problemin üstesinden gelmek konusunda bireyin kendine duyduğu güvenin duruma veya probleme özgü bir ölçüsü, olarak tanımlamışlardır.

Matematiğe yönelik öz-yeterlik inancıyla ilgili çalışmalar zamanla daha spesifik hale gelmiş, matematiğin farklı alan ve konularına ait öz-yeterlik inançları üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Örneğin Cantürk Günhan ve Başer (2007) geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeği; Langenfeld ve Pajares (1993) problemlere yönelik öz-yeterlik ölçeği; Aydın, Delice ve Kardeş (2011) lineer denklem sistemleri öz-yeterlik ölçeği, Özgen ve Bindak (2008) matematik okur-yazarlığı öz-yeterlik ölçeği gibi ölçekler geliştirmişlerdir. Ancak matematiğin bir aracı olan, onu işlevsel hale getiren sayılar, işlemler ve bu iki kavram arasındaki ilişkileri kapsayan sayı duyusuna yönelik bir öz-yeterlik ölçeğine alanyazında rastlanmamıştır.

Sayı ve işlemlerle ilgili bir akıl yürütmeyi daha esnek, daha pratik yapabilmek için ihtiyaç duyduğumuz sayı duyusu gibi, sayı duyumuzu kullanmaya dair inançlarımız ve bu konudaki yeterliğimize duyduğumuz güven de sayı duyumuzu kullanmak kadar önemlidir. Bu çalışma bu önem konusundaki öngörü ile sayı duyusuna yönelik bir özyeterlik ölçeği hazırlamak için yapılmıştır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Öyle iki kişi düşünülün ki ikisi de aynı anda sayı veya işlemlerle ilgili bir akıl yürütme yapmak durumunda kalsınlar. Örneğin hızlıca bir işlem yapıp bu işlem sonucunu bir karar almak için kullansınlar. Bu işlemi daha pratik ve esnek bir stratejiyle yapabileceğine dair olumlu inançları olan kişi kendinden emin bir şekilde, bulunduğu sonucu karar almada kullanabilir. Bu konudaki özyeterliği eksik olan birey ise esnek ve farklı stratejiler kullanarak bulunduğu sonucu bir de daha önceden öğrendiği klasik kurallar çerçevesinde kontrol etmesi gerektiğini düşünür. Çalışma çerçevesinde oluşturulan sayı duyusuna yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesinde bu iki tür düşünme biçimini ayırt etmek amaçlanmıştır. Böylelikle sayı duyusunu kullanmaya yönelik özyeterliğinde sıkıntı görülen öğrencilerin bu konudaki farkındalıkları artırılabilir, öğrencilere destek sunulabilir, öğretim programları buna göre düzenlenebilir. Eğitime bu anlamda katkı sağlayacak bir ölçeğin geliştirilmesinin bir ihtiyaç olduğu ve son derece büyük önem arz ettiği düşünülmektedir.

2. Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekte 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı duyusuna yönelik özyeterliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ölçeğin geliştirme çalışması, ölçeğin çerçevesini oluşturacak sayı duyusu sınıflandırmasının seçilmesi ile başlamıştır. Bunun için ilgili alanyazın incelenmiş ve Yang (1995) tarafından oluşturulan sınıflamanın seçilmesine karar verilmiştir. Bunun sebebi Yang'ın birçok araş-

tırmada yapılan sınıflandırmaların ortak özelliklerini belirlemiş ve bu özelliklerden yola çıkarak ortaya bir sentez koymuş olmasıdır. Dolayısıyla Yang'ın belirlediği altı bileşen ölçeğin genel çerçevesini çizmek için kullanılmıştır.

Öncelikle alanyazında bu bileşenler için verilen örneklerden yararlanılarak maddeler oluşturulmuştur. Her bir bileşen ile ilgili öz-yeterlik maddeleri Pajares ve Miller (1995)' in yaptıkları matematiğe yönelik öz-yeterlik tanımı göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Araştırmacılar, matematiğe yönelik öz-yeterliği, “belirli bir görevin ya da matematiksel bir problemin üstesinden gelmek konusunda bireyin kendine duyduğu güvenin duruma veya probleme özgü bir ölçüsü”, olarak tanımlamışlardır. Pajares ve Miller (1995), bireylerin genel olarak matematiğe ya da matematiğin herhangi bir spesifik alanına yönelik öz-yeterliği belirleyebilmek için genel ifadelerin yetersiz kalacağını, bir görev veya problem üzerinden ölçümü gerçekleştirenin daha doğru sonuçlar getireceğini savunmuşlardır. Bu nedenle hazırlanan ölçek maddelerinin büyük çoğunluğu matematiksel durumlar veya ifadeler üzerinden oluşturulmuştur.

Maddelerin oluşturulması sırasında her bir bileşenin içerik yoğunluğuna dikkat edilmiştir. Böylelikle içeriği daha geniş olan bileşenler için daha fazla, içeriği daha dar olan bileşenler için daha az sayıda madde yazılmıştır. Örneğin; kıyaslama (referans) noktası kullanımı bileşeni sadece bir işlem sonucu hakkında fikir yürütmeyi veya işlemi kolaylaştırmak için uygun bir referans noktası kullanabilmeyi ifade eder. Oysa sayı ve işlem bilgisini hesaplama durumlarına uygulamadaki esneklik bileşeni, hangi hesaplama aracının (zihinden hesap, hesaplamada tahmin kullanımı, vs) en etkili ve ulaşılabilir olduğuna karar verme, bu hesaplama araçlarını etkin biçimde kullanabilme, bir problemi çözerken kesin mi yoksa yaklaşık bir sonucun mu problem için uygun cevap olacağına karar verme ve uygun bir strateji seçerek uygulama ve sonucun anlamlılığını test etme becerilerinin tamamını ifade etmektedir. Dolayısıyla içerik yoğunlukları dikkate alınarak birinci bileşen için beş, ikinci bileşen için beş, üçüncü bileşen için dört, dördüncü bileşen için dört, beşinci bileşen için dört, altıncı bileşen için sekiz olmak üzere toplam 30 madde yazılmıştır. Maddeler genel olarak bir durum üzerinden öğrenciye bilgi vererek öğrencinin bu durumda nasıl davranacağına ilişkin inancını sorgulamaktadır. Örneğin; “162+98 işlemi yapmam istendiğinde aklıma sayıları alt alta yazıp toplamaktan başka bir şey gelmez”, “Üzerinde sadece 0 ve 100 sayılarının yerleri işaretlenmiş bir sayı doğrusunda 78 sayısının yaklaşık yerini işaretleyebilirim” gibi. Bazı sorularda ise sayısal bir işlem olmaksızın sadece öğrencinin inançları sorgulanmaktadır. Örneğin; “Bir kavanoz içindeki bilye sayısını değişik yollar kullanarak tahmin edebilirim”, “Alışveriş yaparken kasiyeri beklemeden ödeyeceğim parayı ve alacağım para üstünü kolayca hesaplayabilirim” gibi. Öğrencilerden bu ifadeleri okuyup Likert tipi ölçeğe katılma derecelerini işaretlemeleri istenmiştir.

Ölçek, sayı duyusuna yönelik özyeterliği araştıran ilk ölçektir. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği çalışması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçme aracındaki maddeler, pilot uygulama öncesinde sayı duyusu konusunda çalışma yapmış beş konu alanı uzmanı, iki deneyimli öğretmen ve iki akademisyen tarafından incelenmiştir.

Kapsam geçerliğini sağlamak için uzmanlara belirlenen sayı duyusu bileşenleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiş, daha sonra bu bileşenler için yazılan maddelerin bileşeni temsil edip etmediği sorulmuştur. Uzmanlar ayrıca maddelerin ifade ediliş biçimini, anlaşılabilirliğini, ölçmek istediği şeyi ne derece ölçtüğünü de incelemişlerdir. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Daha sonra taslak ölçek küçük bir grup altıncı sınıf öğrencisine (beş öğrenci) daha gösterilmiştir. Öğrenciler ölçeği görünüş, ifade biçimi ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmiştir. Öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda ufak değişiklikler yapılarak taslak ölçek oluşturulmuştur.

3. Uygulama

Taslak ölçek, Adana İli'nin sosyoekonomik düzeyi farklı iki ilçesine bağlı dört devlet okulunun ilköğretim 6. sınıfına devam eden toplam 304 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma grubunun %51' i kız, %49' u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasının ardından öncelikle testte bulunan maddelerin geçerlik katsayılarını gösteren madde ayırıcılıkları hesaplanmıştır. Madde ayırıcılıklarının hesaplanması sorulardan elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen toplam puanlar arasındaki madde-test korelasyonudur. Maddenin ayırt edici sayılabilmesi için madde-test korelasyon katsayısının eksi işaretli olmaması ve +0,25'den büyük olması istenir. Bu koşulu sağlamayan maddelerin ölçekten çıkarılması gerekir (Alpar, 2003). Ölçekte yer alan maddelerden madde-test korelasyon katsayıları sırasıyla 0,184, 0,013, -0,076, -0,123, 0,247, 0,117, -0,107 olarak hesaplanan 2., 6., 10., 14., 21., 27. ve 28. maddeler testten çıkarılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın çerçevesini oluşturan Yang (1995)' in belirlediği sayı duyusu bileşenleri tamamen teoriktir. Dolayısıyla sayı duyusu değişkeninin ve bu değişkene ilişkin öz-yeterliğin yapısının ortaya konulabilmesi için aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçülmek istenen değişkeni az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan (Büyüköztürk, 2002) faktör analizinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Madde-test korelasyonları uygun bulunmayan maddelerin çıkarılmasının ardından ölçeğin geri kalan maddelerine faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi yapılabilmesi için ölçekte yer alan soru sayısının en az 10 katı kadar bir gruba ölçeğin uygulanması gerekir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada ölçek 304 öğrenciye uygulanmıştır. Dolayısıyla seçilen örneklem büyüklüğünün faktör analizinin güvenilirliği açısından yeterli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca testin uygulandığı grubun analiz için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin hesaplanması ile kontrol edilmiştir. KMO değerinin 0,60'ın altında olması grubun analiz için uygun olmadığını, değer 1'e yaklaşması ise yapılan faktör analizinin belirgin ve güvenilir faktörleri ortaya çıkaracağını gösterir. Bu test için hesaplanan KMO değeri 0,916'dır. Verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olup olmadığı ise Bartlett testi ile test edilmiştir. Elde edilen verilere uygulanan Bartlett testi anlamlı ($p=0,00$) bulunmuştur. Bu sonuç verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucu elde edilen değerlere bakıldığında maddelerin 5 faktörde toplandığı görülmüştür. Kendi başına ilk faktör toplam varyansın %31,487'sini, ikinci faktör % 37,733'ünü, üçüncü faktör %43,629'unu, dördüncü faktör %48,540'ını ve beşinci faktör % 52,980'ini açıklamaktadır.

Maddelerin kaç faktörde toplandığını daha kolay tanımlayabilmeye olanak sağlayan veriler döndürülmüş bileşenler matrisi (Rotated Component Matrix) sonuçlarıdır. Döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde 1., 3., 4., 5., 12., 13., 17. maddelerin birinci faktörde, 15., 16., 19., 20., 22. maddelerin ikinci faktörde, 7., 23., 24., 29., 30. maddeler üçüncü faktörde, 8., 9., 18. maddeler dördüncü faktörde, 11., 25., 26. maddeler beşinci faktörde toplandığı görülmüştür. Büyüköztürk (2002), faktör analizinde faktör yük değerlerinin 0,45 ya da daha yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen faktör yük değerlerinin tamamı bu kritere uymaktadır.

Büyüköztürk (2002), bir maddenin faktörlerdeki en yüksek değeri ile bu değerden sonraki en yüksek değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması gerektiğini belirtmiştir. Döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde 7, 19, 23 ve 26. maddelerin her iki faktörde de yüksek değere sahip olduğu ve değerler arasındaki farkın 0,10'dan az olduğu görülmüştür. Böylelikle bu üç maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş, kalan 19 madde ile faktör analizi tekrarlanmıştır. 19 madde üzerinden yapılan faktör analizi sonuçlarına Tablo 1 de yer verilmiştir.

Tablo 1. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

| Madde No | Faktörler | | | |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. Faktör | 4. Faktör |
| 3 | ,759 | ,015 | ,079 | ,180 |
| 4 | ,737 | ,165 | ,066 | -,075 |
| 1 | ,652 | ,214 | ,164 | ,082 |
| 12 | ,619 | ,240 | ,251 | ,136 |
| 5 | ,607 | ,340 | ,210 | ,015 |
| 13 | ,602 | ,198 | ,115 | ,122 |
| 17 | ,517 | ,304 | ,126 | ,292 |
| 15 | ,103 | ,650 | ,046 | -,101 |
| 18 | ,080 | ,637 | ,039 | ,325 |
| 16 | ,312 | ,620 | ,105 | -,093 |
| 20 | ,351 | ,601 | ,113 | ,079 |
| 9 | ,348 | ,578 | ,098 | ,273 |
| 8 | ,044 | ,503 | ,362 | ,347 |
| 22 | ,219 | ,458 | ,271 | ,156 |
| 30 | ,142 | ,110 | ,774 | ,135 |
| 29 | ,212 | ,292 | ,667 | -,191 |
| 24 | ,399 | -,026 | ,549 | ,300 |
| 25 | ,163 | -,063 | ,118 | ,680 |
| 11 | ,078 | ,294 | -,021 | ,616 |

Böylece 30 madde ile başlayan taslak ölçek, 19 madde haline gelmiş ve maddeler dört faktörde toplanmıştır.

4. Ölçeğin Özellikleri

Ölçeğin geçerliği için uzman görüşleri temel alınmış, güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach- α güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.82 olarak bulunmuştur.

Ölçek 19 madde ve 4 faktörden oluşur. Birinci faktör toplam varyansın % 32,457'ini, ikinci faktör % 39,925'ini, üçüncü faktör % 46,030'unu, dördüncü faktör % 51,606'sını açıklamaktadır.

Birinci faktör, faktör yükleri 0,759 ile 0,517 arasında değişen 7 maddeden; ikinci faktör, faktör yükleri 0,650 ile 0,458 arasında değişen 7 maddeden; üçüncü faktör, faktör yükleri arasında 0,774 ile 0,549 arasında değişen 3 maddeden; dördüncü faktör, faktör yükleri 0,680 ile 0,616 arasında değişen 2 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 2. Faktör Analizine Göre Oluşan Bileşenlerin Adı, Örnek Maddeleri Ve Taslak Testteki Eski Madde Numaraları

| Bileşenler | Madde No | Örnek Madde |
|--|--------------------------|---|
| Sayıların anlamlarının ve büyüklüklerinin anlaşılmasına yönelik özyeterlik | 1, 3, 4, 5, 12, 13, 17 | Bana iki sayı verildiğinde bunlardan hangisinin üçüncü bir sayıya daha yakın olduğunu kolayca bulabilirim. |
| Hesaplama esnekliğe yönelik özyeterlik | 8, 9, 15, 16, 18, 20, 22 | 24 x 25 işlemini yapmam istendiğinde, aklıma 24 sayısını $24=6 \times 4$ şeklinde ayırıp, işlemi $6 \times 4 \times 25=6 \times 100$ şeklinde sonuçlandırmak gibi pratik bir yol gelir. |
| Uygulamada esnekliğe yönelik özyeterlik | 24, 29, 30 | Yol tarif ederken mesafe belirtmekte zorlanmam. |
| Zihinden hesap yapma-tahmine yönelik özyeterlik | 11, 25 | İşlem yapmam gerektiğinde her zaman kâğıt ve kaleme ihtiyaç duyarım. |

Faktörler içerdikleri maddeler incelenerek isimlendirilmiştir. İlk faktörde yer alan maddelerin tamamı sayıların anlamlarının anlaşılması ve büyüklüklerinin fark edilmesi ile ilgili olduğundan bu faktör “sayıların anlamlarının ve büyüklüklerinin anlaşılmasına yönelik özyeterlik” şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler, işlem yaparken gerek referans noktası kullanarak gerek sayıları ayırıştırıp yeniden birleştirerek esnek hesap yapabilmeyi içermektedir. Bu faktöre “hesaplama esnekliğe yönelik özyeterlik” adı verilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan maddeler, günlük hayatta sayılarla ilgili bir karar verirken esnek ve pratik düşünme ile ilgilidir. Bu nedenle bu bileşene “uygulamada esnekliğe yönelik özyeterlik” adı verilmiştir. Son faktörde yer alan maddeler tahmin ve zihinden işlem yapma becerisi ile ilgili olduğundan bu bileşen “zihinden hesap yapma-tahmine yönelik özyeterlik” olarak isimlendirilmiştir.

Faktör analizine göre oluşan bileşenlerin adı, örnek maddeleri ve taslak testteki eski madde numaraları Tablo 2' de açıklanmış, ölçeğin son haline EK' de yer verilmiştir.

Tablo 3. Faktör Analizine Göre Oluşan Bileşenlerde Yer Alan Maddelerin Yang' ın Bileşenleri İle Karşılaştırılması

| Bileşenler | Madde No | Yang' ın İlgili Bileşeni |
|--|-------------|---|
| Sayıların anlamlarının ve büyüklüklerinin anlaşılmasına yönelik özyeterlik | 1, 3, 4, 5, | Sayıların anlamlarının anlaşılması |
| | 12, 13, | Sayı büyüklükleri |
| | 17 | Kıyaslama (referans) noktası kullanımı |
| Hesaplama esnekliğe yönelik özyeterlik | 8, 9, | Sayıları ayırıştırma ve yeniden birleştirme |
| | 15, 16, 18, | Kıyaslama (referans) noktası kullanımı |
| | 20, 22 | İşlemlerin sayılar üzerindeki etkisini anlama |
| Uygulamada esnekliğe yönelik özyeterlik | 24, 29, 30 | Sayı ve işlem bilgisini hesaplama durumlarına uygulamadaki esneklik |
| | 11 | Sayı büyüklükleri |
| Zihinden hesap yapma-tahmine yönelik özyeterlik | 25 | Sayı ve işlem bilgisini hesaplama durumlarına uygulamadaki esneklik |

Faktör analizi sonucu ortaya çıkan boyutlar Yang' ın teorik olarak ortaya koyduğu boyutlarla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Tablo 3' de ortaya çıkan boyutlarda yer alan maddelerin Yang' ın bileşenleri ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Örneğin, “hesaplama esnekliğe yönelik özyeterlik” olarak isimlendirilen bileşende Yang' a ait “sayıları ayırıştırma ve yeniden birleştirme, kıyaslama (referans) noktası kullanımı, işlemlerin sayılar üzerindeki etkisini anlama” bileşenlerinden yola çıkılarak oluşturulmuş maddeler yer almaktadır. Bu bileşenlerin içerikleri incelendiğinde her birinin esnek hesap yapmayı kolaylaştıran birer strateji gibi yorumlanabileceği gözlenebilir. Aynı şekilde “sayıların anlamlarının ve büyüklüklerinin anlaşılmasına yönelik özyeterlik” bileşeni, Yang' ın “sayıların anlamlarının anlaşılması, sayı büyüklükleri ve kıyaslama (referans) noktası kullanımı” bileşenlerinin maddelerinden oluşmuştur. Yang' ın bu bileşenleri, içeriğinde sayı kavramını anlamlandırma, farklı sayı türleri arasında ilişki kurma, sayı büyüklüklerine ilişkin muhakeme yapma, sayı büyüklükleriyle ilgili çıkarımlarda kıyaslama (referans) noktasını kullanma gibi özellikleri barındırmaktadır. Ölçekte ortaya çıkan “sayıların anlamlarının ve büyüklüklerinin anlaşılmasına yönelik özyeterlik” bileşenine ait maddelerde de benzer özellikler gözlenmiştir.

5. Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışma sonucunda sayı duyusuna yönelik özyeterliğin belirlenmesi için kullanılacak, 19 maddeden oluşan, Cronbach- α güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmış bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin yapısını ortaya koymak amacıyla faktör analizine

başvurulmuş ve ölçeğin dört bileşenden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin bileşenleri, sayı duyusunun yapısını ilk kez faktör analizi ile ortaya koyan Kayhan Altay ve Umay (2013) ile karşılaştırıldığında ortak öğelere rastlanmıştır. Örneğin, Kayhan Altay ve Umay'ın (2013)'in geliştirdiği ölçek yardımıyla belirlediği sayı duyusu yapısında ortaya çıkan "*hesaplama esneklik*" bileşeni bu çalışmada ortaya çıkan "*hesaplama ve uygulamada esnekliğe yönelik özyeterlik*" bileşenleri ile paralellik göstermektedir. Her iki bileşende de sayısal hesaplamalarda esnek düşünme, basit işlemlerde pratik yolu seçme gibi özellikler gözlenmektedir. Esneklik boyutunun her iki ölçekte de ortaya çıkması, bu boyutun sayı duyusunun yapısından kaynaklandığını düşündürmektedir. "*Hesaplama ve uygulamada esneklik*" bileşenlerinin dışında bu çalışmada "*sayıların anlamlarının ve büyüklüklerinin anlaşılmasına yönelik özyeterlik*" ile "*zi-hinden hesap yapma-tahmine yönelik özyeterlik*" bileşenleri ortaya çıkarken, Kayhan Altay ve Umay (2013)'in çalışmasında "*kesirlerde kavramsal düşünme*" ile "*kıyaslama (referans) noktası kullanımı*" bileşenleri ortaya çıkmıştır. Bu bileşenlerde de ortak soru tarzları her iki çalışma içinde de gözlenmiştir. Örneğin, "*kesirlerde kavramsal düşünme*" bileşeni kesirlerle sınırlandırılmasına karşın içeriğinde sayıların anlamlarının ve büyüklüklerinin anlaşılmasına yönelik öğeler barındırmaktadır. Yine benzer şekilde "*kıyaslama (referans) noktası kullanımı*" bileşeni, bu çalışmanın sonucu olan ölçeğin "*sayıların anlamlarının ve büyüklüklerinin anlaşılmasına yönelik özyeterlik*" ile "*hesaplama esnekliğe yönelik özyeterlik*" bileşenleri içinde yer almaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi özyeterlik, bireyin bir işi gerçekleştirme yeteneği değil, o işi gerçekleştirebileceğine ilişkin kendine olan inancıdır. Bir başka deyişle Sayı Duyusuna Yönelik Özyeterlik Ölçeği ile, bireyin sayı duyusu düzeyi değil, o kişinin sayı duyusuyla ilgili kendine olan inancı ölçülmek hedeflenmektedir. Kayhan Altay ve Umay'ın (2013) sayı duyusunun yapısına yönelik bulduğu bileşenler ile bu çalışmada sayı duyusuna yönelik özyeterlikle ilgili bulunan bileşenlerin bazı ortak noktalarının olması geliştirilen ölçeğin geçerliğine de bir kanıt niteliğindedir.

Gerek dünyada (Reys ve Yang, 1998; Reys ve arkadaşları, 1999; Yang, 2007; Yang, Reys ve Reys,2009) ve gerekse ülkemizde (Harç, 2010; Kayhan Altay ve Umay, 2013; Şengül, 2013) yapılan çalışmalarda öğrencilerin sayılarla ilgili muhakeme ve hesap yaparken kural temelli bir yaklaşımı benimsedikleri ve dolayısıyla da sayı duyularının yeterince gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar ülkemizde 2005 yılında değişen ilköğretim matematik dersi öğretim programının içeriğinde daha fazla tahmin ve esnek hesap yapabilme becerilerine yer verilmiş olsa da çalışmalarda ortaya çıkan sayı duyusu becerilerinin kullanılmama durumu öğretim programının uygulanışını sorgulama gerekliliği doğurmaktadır. Derslerde tahmin ve esnek hesap yapabilme becerilerine yer verilmiş olsa da öğrenciler bu becerilerini kullanmak konusunda cesaretlendirilmemiş, motive edilmemiş olabilirler. Dolayısıyla öğrencilerin bu becerileri kullanmak konusundaki inançlarının tespitine ve bu inançları güçlendirmek konusunda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Bu çalışma sonucunda oluşturulmuş ve öğrencilerin bu konudaki inançlarının başında gelen özyeterlik inancının tespitine olanak sağlayacak ölçeğin bu anlamda alana da katkı getireceği düşünülmektedir.

6. Kaynakça

- Aydın, E., Delice, A., Kardeş, D. (2011). Matematik öğretmen adaylarına yönelik lineer denklem sistemleri öz-yeterlik algısı ölçeği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2 (2), 158-180.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Baroody, A. J. ve and Coslick, R. T. (1998). Fostering children's mathematical power: An investigative approach to K-8 mathematics instruction. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: Implications for children with mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (4), 333-339.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamalı ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can Türk Günhan, B., Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 68-76.
- Case, R. (1998). A psychological model of number sense and its development. *American Educational Research Association'ın yıllık toplantısında sunulmuş bildiri*, San Diego.
- Dehaene, S. (1997). *The number sense: How the mind creates mathematics*. New York: Oxford University Press.
- Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain source. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (3), 170-218.
- Hackett, G., Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/ mathematics performance correspondance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273.
- Harç, S. (2010). 6. Sınıf öğrencilerinin sayı duyusu kavramı açısından mevcut durumlarının analizi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Hope, J. (1989). Promoting number sense in school. *Arithmetic Teacher*, 12-16.
- Howden, H. (1989). Teaching number sense. *Arithmetic Teacher*, 36 (6), 6-11.
- Kayhan Altay, M. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duyularının; sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duyusu bileşenlerine göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kayhan Altay, M. ve Umay, A. (2013). The development of number sense scale towards middle grade students. *Education and Science*, 38 (167), 241-255.
- Langenfeld, T. E., & Pajares, M. F. (1993). The mathematics self-efficacy scale (MSES): refining the construct. *American Educational Research Association 'da sunulmuş sözlü bildiri*, Atlanta.
- McIntosh, A., Reys, B. J., ve Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12 (3), 2-9.
- Özgen, K., Bindak, R. (2008). Matematik okur-yazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 517-528.
- Pajares, F. ve Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (2), 190-198.
- Reys, B. J., Barger, R., Dougherty, B., Lemdke, L., Parnas, A., Sturdevant, R., Bruchheimer, M., Hope, J., Markovits, Z., Reehm, S., Weber, M. (1991). *Developing number sense in the middle grades*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

- Reys, R. E., & Yang, D. C. (1998). Relationship between computational performance and number sense among sixth- and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 225-237.
- Reys, R., Reys, B., McIntosh, A., Emanuelsson, G., Johansson, B., ve Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of Students in Australia, Sweeden, Taiwan, and the United States. *School Science and Mathematics*, 99 (2), 61–70.
- Sowder, J. T. (1992). Estimation and number sense. In D. A. Grouws (Ed), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, New York: Macmillan, 371-389.
- Şengül, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları sayı duygusu stratejilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1951-1974.
- Yang, D. C. (1995). Number sense performance and strategies possessed by sixth and eighth grade students in Taiwan (Doctor of Philosophy, University of Missouri-Columbia, 1995). *Dissertation Abstracts International*, UMI No. AAT 9705388.
- Yang, D. C. (2007). Investigating the strategies used by pre-service teachers in Taiwan when responding to number sense questions, *School Science and Mathematics*, 107 (7), 293-301.
- Yang, D. C., Reys, R. E., & Reys, B. J. (2009). Number sense strategies used by pre-service teachers in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7 (2), 383-403.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in Changing Societies*, 202-258. New York: Cambridge University Pres.

EXTENDED ABSTRACT

Number sense, which Howden (1989) identified as a special intuition about numbers and in what way the numbers are associated with each other and with the real world, has been identified as being made sensible predictions about the various uses of numbers by Hope (1989) who is another researcher; being able to realize the arithmetic errors, being able to choose the most effective calculation way and being able to realize the number patterns. While individuals who have advanced number sense approach to numbers and operations in a flexible manner; individuals who don't have advanced number sense have difficulties in going outside of the rules that they have learned previously with dealing with numbers and operations. Therefore, while the individual who has advanced number sense and believe to able to use this sense may act much more comfortable if he/she is required to make reasoning related to numbers and multiplicities, the individual who does not have advanced number sense and does not believe to able to use this sense may experience a panic situation at that time.

As the number sense which we needed in order to make reasoning about numbers and operations more flexible and more practical, our beliefs about using our number sense and our confidence in our competence about this subject are also important as the use of our number sense. This study has been conducted in order to prepare a self-efficacy scale for the number sense with the prediction on this importance.

In the scale developed by researchers, it has been aimed to determine self-efficacy of 6th, 7th and 8th grade students for the number sense. When forming items of the scale, a synthesis study of six components which Yang (1995) put forward by determining the common features of classifications made in many studies and by starting from these features has been based

on. For the study for content and face validity of the scale, it has been consulted to an expert opinion. Items in the measuring tool have been examined by five subject area specialists, two experienced teachers, and two academics who worked on the number sense prior to the pilot implementation. Experts have also examined the wording, intelligibility, and measurability (how it could measure the thing what it intended) of the items. Accordance with the opinions received, the necessary arrangements have made.

Draft scale consisting of 30 items has been applied to 304 students in total, who are students of 6th grade secondary school. After the data collection, first of all, the item discrimination indexes showing the validity coefficients of items in the test have been calculated. As the item can become distinguishing, it is required that item-test correlation coefficient is not negative, and is greater than 0.25. Items that cannot provide this condition must be removed from the scale (Alpar, 2003). After seven items have been removed that the item-test correlations have not been eligible, the factor analysis has been applied to the remaining items in order to examine the construct validity of the scale. Büyüköztürk (2002) has stated that factor loading value should be 0,45 or greater than 0,45 in factor analysis. All factors loading value obtained at the end of the study comply with the criteria. Büyüköztürk(2002) has stated that the difference between the highest value of an item in factors and the highest value after it should be at least 0,10. When rotated component matrix has been examined, it has been seen that 7, 19, 23 and 26th items had had the high values in both factors and the differences between values had been less than 0,10. Thus, it has been decided to remove these three items from the scale, and the factor analysis has been repeated with the remaining 19 items.

As a result of the factor analysis performed, the scale obtained consists of 19 items and 4 factors. First factor explains 32,457%, second factor explains 39,925%, and the third factor explains 46,030%, and fourth factor explains 51,606% of total variance. First factor consists of 7 items which factor loadings are ranging from 0.514 to 0.759; second factor consists of 7 items which factor loading are ranging from 0.458 to 0.650; third factor consists of 3 items which factor loadings are ranging from 0.549 to 0.774; the third factor consists of 2 items which factor loadings are ranging from 0.616 to 0.689. For the validity of the scale, it has been based on expert opinion, has been calculated Cronbach- α reliability coefficient in determination of the reliability and found as 0.82.

Factors have been named by examining the items which they contained. Because all items in the first factor are related to understand the sense of numbers, and to realize their greatness, this factor has been named as "self-efficacy towards number meaning and magnitude of numbers". Items in the second factor include being able to do flexible calculating by decomposing and recomposing and using a benchmark during the operation. This factor was named as "self-efficacy towards flexibility in the calculation". Items in the third factor are related to flexible and practical thinking while giving a decision about numbers in daily life. Therefore, this component has been called as "self-efficacy towards flexibility in application". Items in the last factor have been called as "self-efficacy towards prediction and mental calculation", because it is related to the ability of the prediction and the mental calculation.

EK: Sayı Duyusuna Yönelik Özyeterlik Ölçeği

| Maddeler (1= Hiçbir Zaman, 2 Ender Olarak, 3: Bazen, 4: Çoğu Zaman, 5: Her Zaman) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Sayıların temsil ettiği miktarları anlayabilirim. | | | | | |
| 2. Sayıların kaç birlik, kaç yüzlük, kaç binlikten oluştuğunu bilirim. Örneğin 3765 sayısında kaç tane 1000' lik olduğunu söyleyebilirim. | | | | | |
| 3. 3-6-12-24..... gibi bir sayı örüntüsünün devamında hangi sayının geleceğini bulabilirim. | | | | | |
| 4. 624 x 500 işlemini yapmam istendiğinde, aklıma 500 sayısını 1000/2 şeklinde yazıp, işlemi 624: 2 = 312, 312 x 1000 = 312 000 şeklinde sonuçlandırmak gelir. | | | | | |
| 5. 70:5 ile 70x0,5 işlemlerinin sonuçlarının aynı olup olmadığını işlem yapmadan açıklayabilirim. | | | | | |
| 6. Çok basamaklı sayılarla işlem yapmak konusunda kendime güvenmem. | | | | | |
| 7. Bana iki sayı verildiğinde bunlardan hangisinin üçüncü bir sayıya daha yakın olduğunu kolayca bulabilirim. | | | | | |
| 8. 72x0,45 çarpımının 36 sayısından büyük mü yoksa küçük mü olduğunu çarpma işlemi yapmadan söyleyebilirim. | | | | | |
| 9. 10, 5, 3 ve 2 sayılarının her birini kullanmak şartıyla dört işlem (çarpma, bölme, toplama veya çıkarma) yaparak 16 sayısını kolaylıkla elde edebilirim. | | | | | |
| 10. 750:0,98 işleminin sonucunun 750 sayısından büyük mü yoksa küçük mü olduğunu işlem yapmadan söyleyebilirim. | | | | | |
| 11. Bana verilen farklı büyüklükteki sayıları, sayı doğrusu üzerinde sıralamak konusunda kendime güvenmem. | | | | | |
| 12. 72x0,45 çarpımının 36 dan büyük mü yoksa küçük mü olduğunu çarpma işlemi yapmadan söyleyemem. | | | | | |
| 13. 7/8+5/6 işleminin sonucunun 2' den büyük ya da küçük olduğuna işlemi yapmadan karar verebilirim. | | | | | |
| 14. Yol tarif ederken mesafe belirtmekte zorlanırım. | | | | | |
| 15. Bir yüzdeliği, ondalık sayı veya kesirle ifade etmek konusunda kendimi yeterli hissetmiyorum. | | | | | |
| 16. Bir problem çözdüğümde sonucun anlamlı olup olmadığını test edebilirim. | | | | | |
| 17. Bir işlemi yapmak için en pratik yolu seçebilirim. | | | | | |
| 18. Bir kavanoz içindeki bilye sayısını değişik yollar kullanarak tahmin edebilirim. | | | | | |
| 19. Üzerinde sadece 0 ve 100 sayılarının yerleri işaretlenmiş bir sayı doğrusunda 78 sayısının yaklaşık yerini işaretleyebilirim. | | | | | |

A Study On Pre-Service Teachers' Spatial Visualization Ability and Spatial Anxiety¹

Öğretmen Adaylarının Uzamsal Görselleştirme Yetenekleri ve Uzamsal Kaygıları Üzerine Bir Çalışma

Özlem Erkek, Mine Işıksal, Erdinç Çakıroğlu

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara

İlk Kayıt Tarihi:03.03.2015

Yayına Kabul Tarihi:03.05.2016

Abstract

This study aims to investigate the pre-service teachers' spatial visualization ability and spatial anxiety levels with respect to their gender and undergraduate programs. Data were collected from 1007 third and fourth year undergraduate pre-service teachers enrolled in elementary mathematics, science, and early childhood education programs from four universities in Ankara, Turkey. Spatial Visualization Test and the Spatial Anxiety Scale were used as data collection instruments. The results revealed a statistically significant difference between the spatial visualization ability and spatial anxiety scores of participants in terms of both gender and undergraduate program.

***Keywords:** Spatial visualization ability, spatial anxiety, pre-service teachers.*

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının cinsiyetlerini ve lisans programlarını dikkate alarak uzamsal görselleştirme yetenekleri ve uzamsal kaygı seviyelerini incelemektir. Veriler ilköğretim matematik, fen bilgisi ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerinde üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan 1007 öğretmen adayından toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Uzamsal Görselleştirme Testi ve Uzamsal Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular katılımcıların uzamsal görselleştirme ve uzamsal kaygı puanlarının cinsiyetlerine ve lisans programlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

***Anahtar Kelimeler:** Uzamsal görselleştirme yeteneği, uzamsal kaygı, öğretmen adayları.*

1. Introduction

Spatial perception is important for individuals because it is “necessary for interpreting, understanding, and appreciating our inherently geometric world” (NCTM, 1989, p. 48). In general, spatial ability was claimed to be an ability related to the use of space (Olkun, 2003). As for spatial visualization ability, it corresponds to one of the

1 The study was supported by TUBİTAK within the 2211 National Master Scholarship.

major components of spatial ability requiring mental manipulation of visual objects (McGee, 1979). Spatial visualization ability could affect not only daily life but also school life of individuals since in the literature numerous studies have documented a positive relationship between spatial visualization ability and mathematics achievement (Battista, 1994; Fennema & Sherman, 1977; Guay & McDaniel, 1977; Guzel & Sener, 2009; Jakubowski & Unal, 2004; Manger & Eikeland, 1998; Mitchelmore, 1976). For instance, Guzel and Sener (2009) claimed that spatial ability is associated with the comprehension of symbols, shapes, and figures. They also pointed out the importance of spatial ability in mathematics achievement, since it helps students to make sense of figures, shapes, or graphs, to interpret the visual representations, to notice the links between different concepts easily, to make generalizations about complex concepts, and to think in a multidirectional way (Guzel & Sener, 2009). Teachers who lack spatial visualization abilities or who have spatial anxieties may have difficulties in providing their students with effective learning opportunities through visual materials. It can be argued that teacher education programs should pay attention to the spatial visualization abilities of pre-service teachers. However, spatial visualization ability levels of pre-service teachers have not been studied in mainstream spatial visualization ability literature. In addition, literature review revealed that many studies focused on gender difference in spatial ability (Battista, 1990; Halpern, Beninger, & Straight, 2011; Kaufman, 2007; Lawton, 1994; Linn & Petersen, 1985; Mohler, 2008; Nemeth, 2007). Although most of the studies investigating spatial ability of different age groups reveal that males have higher spatial ability (Battista, 1990; Ben-Chaim, Lappan & Houang, 1988; Halpern, Beninger, & Straight, 2011; Kaufman, 2007; Lawton, 1994; Mohler, 2008; Nemeth, 2007) there is still room for more work especially at undergraduate level. Thus, the focus of the present study is to investigate the pre-service teachers' spatial visualization ability and spatial anxiety with respect to their undergraduate program and gender.

1.1. Theoretical Background

There exist several definitions of spatial ability in the literature. For instance, Lohman (1993) defined spatial ability as the skill of generating, retaining, retrieving, and transforming well-structured visual images, while in another study, spatial ability was defined as the skill of mentally manipulating objects and their parts in 2D and 3D space (Olkun, 2003). In a recent study, Mulligan (2015) defined spatial ability as “the ability to recognize and mentally manipulate the spatial properties of objects and the spatial relations among objects” (p.513). Spatial ability is an important element of intellectual ability (Boulter, 1992), that involves not only rotating, manipulating or transforming a visual object but also visualizing the appearance of an object after a motion takes place. Whiteley, Sinclair and Davis (2015) also listed the skills characterizing the spatial ability as locating, orienting, decomposing/recomposing, balancing, diagramming, symmetry, navigating, comparing, scaling, and visualizing.

Many researchers suggest that spatial ability can be categorized into *spatial vi-*

ualization and spatial orientation (Battista, 1994; Hegarty & Waller, 2004; McGee, 1979). McGee (1979) described spatial visualization as “the ability to mentally manipulate, rotate, twist, or invert a pictorially presented stimulus object” (p. 893). In addition, he defined spatial orientation as “the comprehension of the arrangement of elements within a visual stimulus pattern, the aptitude to remain unconfused by the changing orientations in which a spatial configuration may be presented” (p. 897). With respect to McGee’s (1979) view, if individuals possess well-developed spatial visualization ability, they can move the object mentally and imagine the visual representation from different views. On the other hand, if individuals possess a high level of spatial orientation ability, they will comprehend the arrangement of elements within a visual pattern and not be affected when their own orientation is changed around the visual object (McGee, 1979). In addition, they can easily imagine how the elements of an object are arranged. In the literature, in addition to studies that focus on dimensions of spatial ability individually, there are others that consider spatial ability in general sense. For this reason, in this paper, the terms “spatial ability” and “spatial visualization ability” will be used interchangeably.

A widespread evidence has been provided that spatial reasoning can be developed in all ages from early childhood to adulthood (Hawes, Tepylo & Moss, 2015). In particular, many research studies found out that spatial ability of an individual can be improved by means of effective instruction in which concrete materials (Battista, Clements, Arnoff, Battista, & Borrow, 1998; Robichaux, 2000), manipulatives (Bishop, 1973), digital manipulatives (Olkun, 2003), various toys (Roorda, 1994; Tracy, 1987) and computer programs (Francis, Khan, & Davis, 2016; Onyancha, Derov, & Kinsey, 2009) are employed. For instance, Robichaux (2000) concluded that spatial visualization abilities of undergraduates majoring in architecture, mathematics education, mathematics and mechanical engineering are significantly related to their childhood experiences. In a recent study, Francis, Khan and Davis (2016) examined how the spatial reasoning of the children aged 9 to 10 developed when they were learning how to program LOGO, Mindstorms and EV3 robots. During the coding process, children were imagining the robot movements in three dimension while they were coding in two dimension. The researchers asserted that this coding application included fluency in shifting between 2D and 3D and developed children’s spatial reasoning (Francis, Khan, & Davis, 2016). Similarly, Sundberg (1994) organized a summer school with 36 voluntary students who were distributed to four groups randomly. Two groups were spatial groups in which concrete materials such as geoboards, tangram pieces, cubes, spatial puzzles and pentominoes were used to develop students’ spatial visualization ability while the other two groups were traditional geometry instruction groups in which an eighth grade textbook was used. Mathematics achievement test and Spatial Visualization Test developed in *Middle Grades Mathematics Project* (MGMP, 1983) were administered as pre and post tests. The results indicated that there was an increase in the spatial visualization ability levels of 6th, 7th and 8th grade students in spatial groups subsequent to receiving instruction based on concrete materials. Ho-

wever, there was no difference in spatial visualization ability levels of the students in traditional instruction groups. In addition to middle grade students, there were also research studies with young children regarding spatial visualization ability. Roorda (1994) and Tracy (1987), for instance, found out that playing with various toys improved the spatial ability of children to a significant degree. Thus, it can be claimed that individuals' experiences have a significant role in the development of their spatial visualization abilities.

A review of the literature illustrated that one of the important issues in studies related to spatial ability is gender (Battista, 1990; Halpern, Beninger, & Straight, 2011; Kaufman, 2007; Lawton, 1994; Linn & Petersen, 1985; Mohler, 2008; Nemeth, 2007). There is no consensus in the literature about gender difference regarding spatial ability but most of the studies supported that males have better spatial ability than females. For instance, Nemeth (2007) investigated the engineering students' spatial ability development and concluded that male and female students' spatial ability performances are different, in favor of males. Similarly, Battista (1990) reported in his cross-sectional study that, in high school, males outperformed females in most situations requiring spatial visualization (Battista, 1990). In the same way, Ben-Chaim, Lappan and Ho-uang (1988) conducted a study on fifth through eighth grade students to investigate differences in spatial visualization abilities and effects of instruction on spatial visualization skills by grade, gender and site. They found a positive correlation between grade level and spatial visualization skills and reported male superiority in their study. On the other hand, Linn and Petersen (1985) indicated that there were gender differences in two of three categories of spatial ability, especially a large gender difference for mental rotation which requires rotation of two-dimensional or three-dimensional objects in the mind and involves Gestalt-like analogue process. The reasons underlying gender differences in spatial ability are attributed to multiple factors, which include genetic factors (Coluccia & Louse, 2004; Linn & Petersen, 1985), educational experiences (Richardson, 1994; Sorby, Leopold, & Gorska, 1999), parental encouragements towards gender-typed activities (Lytton & Romney, 1991) and social experiences (Banninger & Newcombe, 1989; Ramirez, Gunderson, Levine, & Beilock, 2012).

As the other variable of the present study, spatial anxiety, which was defined as "anxiety about environmental navigation" (Lawton, 1994, p. 767), is an important factor affecting individual's behaviors and performance. It is indicated that different stressors like spatial anxiety have negative impacts on individuals' performance on the grounds that worries caused by these stressors interfere with their working memory (Ramirez et al., 2012). In the literature, much research investigated the gender differences regarding anxiety (Lawton, 1994; Lawton & Kallai, 2002; O'Laughlin, & Brubaker, 1998; Ramirez et al., 2012; Schmitz, 1997). For instance, in a study by O'Laughlin and Brubaker (1998), females demonstrated a higher level of anxiety in drawing the plan of a floor and were not as successful as males in way-finding tasks in a building. Likewise, a study by Lawton (1994) reported that females, compared to

males, experienced greater anxiety levels in navigation tasks. Moreover, males preferred global reference points, such as cardinal directions, North, South, East and West, to explain their strategies, whereas females preferred landmarks. On the other hand, there are also studies reporting results which indicated no significant difference in way-finding strategies and anxiety levels by gender. For example, an experimental study conducted by Hund and Minarik (2006) with adults, whose ages change between 19 and 47, indicated that there was no significant gender difference in terms of the spatial anxiety level, navigation time and navigation errors. Briefly, spatial anxiety has the potential to affect especially females' performances requiring the use of spatial visualization ability negatively.

In addition to the above studies, related literature also includes studies that examine the relationship among spatial perception and mental rotation, which are two components of spatial ability, and spatial anxiety (Lawton, 1994; Ramirez et al., 2012). To illustrate, Lawton (1994) found a significant relationship between spatial anxiety and the use of strategies which are route and orientation. A route strategy was defined as "attending to instructions on how to get from place to place" (Lawton, 1994, p.765) while an orientation strategy is defined as "maintaining a sense of their own position in relation to environmental reference points" (Lawton, 1994, p.765). It is believed that spatial anxiety prevents people from focusing on the clues in the environment to find their way. The results of the study by Lawton (1994) indicated a positive relationship between orientation strategy and spatial perception, but a negative relationship between orientation strategy and spatial anxiety. Thus, Lawton (1994) concluded that if individuals have greater spatial anxiety, they are more liable to get lost. In another study, Ramirez et al. (2012) investigated the relationship between spatial anxiety and the mental rotation component of the spatial ability of young children by considering their working memory and gender. They concluded that young children experienced spatial anxiety, which negatively impacted their mental rotation ability. As for gender, their findings indicated that females had greater spatial anxiety than males. In addition, it was found that females preferred to employ verbal problem solving strategies, while males preferred to use the spatial approach (Ramirez et al., 2012).

1.2. Rationale

Pre-service teachers of different grade levels and undergraduate majors take courses in which they can use or enhance their own spatial visualization ability in Turkey. For instance, pre-service early childhood teachers are required to complete courses, such as "Visual Art and Material Development" and "Anatomy and Physiology". These courses could contribute to their spatial understandings. Similarly, pre-service elementary science teachers need to make use of their spatial visualization abilities in most of their undergraduate courses. For instance, in "Organic Chemistry" and "Inorganic Chemistry" courses, chemical bonding structures of compounds are often drawn. Being able to draw the chemical bonding structures of compounds primarily necessitates the mental visualization of these structures and their manipulation. In

the same frame of mind, spatial visualization ability is also important for pre-service mathematics teachers because spatial visualization ability is used very often in elementary mathematics teacher education program courses especially in the topics related to 2D and 3D geometry. Regardless of the areas they specialize in, all pre-service teachers may often encounter situations in which they need to use their own spatial visualization ability during instructional processes. However, different undergraduate programs have different curricula. In this sense, the answers of the following questions are of great importance. Is the spatial visualization ability level of pre-service teachers majoring in different areas developed enough to be able to contribute to their students' spatial visualization ability? Does the spatial visualization ability level vary according to the undergraduate program enrolled or gender? If the differences exist in terms of the undergraduate program or gender, this could affect pre-service teachers' teaching activities and so their students' spatial visualization ability level could also differ. Thus, it can be inferred that spatial visualization ability is an issue to be considered in teacher education programs of different areas.

Although there are studies conducted with different age groups' spatial visualization ability, the current spatial visualization ability level of pre-service teachers is an aspect that has not been discussed in spatial visualization ability literature. In order to improve the quality of teacher education, the differences in terms of the undergraduate program or gender should be specified and awareness regarding the importance of spatial visualization ability should be raised. For this reason, this study aims to eliminate this gap by exploring spatial visualization ability of pre-service teachers majoring in Early Childhood, Elementary Science, and Elementary Mathematics Education programs.

Spatial anxiety has the potential to affect individual performance in tasks requiring the spatial visualization ability since it was asserted that spatial ability is negatively related to spatial anxiety (Lawton, 1994, 1996; Ramirez et al., 2012). Hence, the spatial anxiety level of pre-service teachers has a potential to affect the teaching of the tasks related to spatial visualization negatively. If teachers do not feel competent enough in teaching spatial tasks or they have high spatial anxiety, they might avoid doing spatial activities or ignore tasks related to the spatial visualization ability, and this situation will limit students' spatial reasoning (Levine, Ratliff, Huttenlocher & Cannon, 2012). Moreover, since today's pre-service teachers are tomorrow's inservice teachers, examining their spatial anxiety may give valuable clues for their future practices in the use of spatial visualization ability.

To sum up, spatial visualization ability and spatial anxiety are two important issues to be considered in pre-service teachers' future teaching performances. Yet, these issues still lack attention in the Turkish curriculum. Having the potential to affect individuals' interpretations, visualization and orientation in daily and professional life, this study will bridge the gap by exploring spatial visualization ability and spatial anxiety of pre-service teachers with respect to their undergraduate program and gender.

In accordance with the above-mentioned rationale, the present study seeks to answer the following research questions:

1. Is there a significant difference in pre-service teachers' spatial visualization ability in terms of undergraduate program and/or gender?
2. Is there a significant difference in pre-service teachers' spatial anxiety in terms of undergraduate program and/or gender?

2. Method

2.1. Participants

Three public and one private university in Ankara, the capital of Turkey, offering elementary level undergraduate teacher education programs – Elementary Mathematics Education (EME), Elementary Science Education (ESE), and Early Childhood Education (ECE) programs – were selected for this study. In total, the study group comprised of 1007 third and fourth grade students who had completed most of their undergraduate courses offered in the mentioned programs. The study group was comprised of 783 (77.86%) female students and 224 (22.24%) male students (Tab. 1). The number of females was higher than that of males in each undergraduate program.

Table 1. The number of pre-service teachers across the universities and programs based on gender

| | Male | Female | Total | % |
|-----------------------|------|--------|-------|------|
| Universities | | | | |
| University 1 | 38 | 120 | 158 | 15.7 |
| University 2 | 55 | 222 | 277 | 27.5 |
| University 3 | 124 | 359 | 483 | 48 |
| University 4 | 7 | 82 | 89 | 8.8 |
| Undergraduate Program | | | | |
| EME | 114 | 286 | 400 | 39.7 |
| ESE | 105 | 331 | 436 | 43.3 |
| ECE | 5 | 166 | 171 | 17 |
| Total | 224 | 783 | 1007 | 100 |

Before conducting the study, all participants were provided with information about the nature and purpose of the study and the voluntary students participated in the study. In addition, they were informed that they could withdraw their contributions at any time without penalty. All ethical aspects of this study were approved by The Human Ethics Committees of the participant universities.

2.2. Data Collection Instruments

Two different instruments were used in the current study, namely the Spatial Vi-

sualization Test (SVT) and the Spatial Anxiety Scale (ANX). Both of the scales were administered in a single session of the students' classrooms by the first author. The completion of the tests lasted approximately 35 minutes. In most of the classes, data collection was done at the end of the regular class hour after the instructor of the class finished lecturing.

The *Spatial Visualization Test (SVT)* was originally developed for 6th, 7th and 8th grade students in the Middle Grades Mathematics Project (MGMP, 1983). However, the test was applied to adults in many studies since some of the images were too complex for elementary school students to mentally rotate or visualize (Robichaux, 2000). SVT has 32 multiple choice items including representations such as 2D flat view, 3D corner view, and "map plan". In a map plan, there are numbers inside squares representing the number of cubes to be placed on that square. The items in the test require finding either flat or corner views of buildings, adding and removing cubes, combining two solids, and applying the map plan (Ben-Chaim, Lappan & Houang, 1988). In this study, spatial visualization ability refers to mental manipulation, rotation, twisting or inversion of a pictorially presented stimulus object (McGee, 1979). The SVT items falls within the domain of spatial visualization described by McGee (1979) and spatial visualization subfactor in Lohman's spatial ability categorization (Lohman & Kyllonen, 1983). In addition, the sample of this study includes pre-service teachers of different areas and SVT not being dependent on specific mathematics content or a specific age group. Therefore, this instrument was regarded as appropriate for measuring the spatial visualization ability level of pre-service teachers from different backgrounds. Sample item of SVT is illustrated in *Figure 1*.

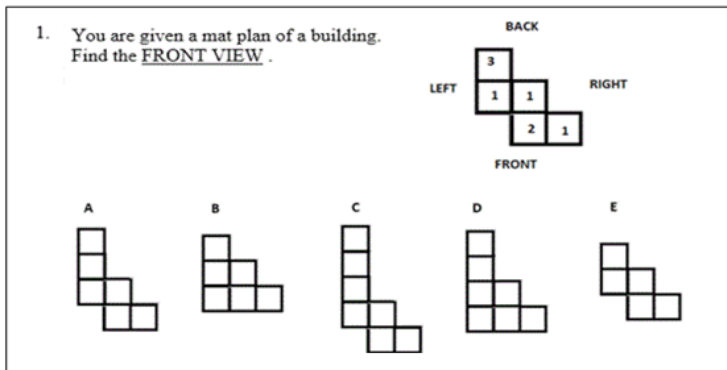


Figure 1. Sample item from the spatial visualization test

The sample item in Figure 1 asks for the front view of a building, the top view of which is given. In this item, the participant needs to imagine the 3D view of the building mentally to arrive at the desired view.

SVT was previously used by Ben-Chaim, Lappan and Houang (1988) and in that study they administered the test with Differential Aptitude Space Relations Test on the students in grades 8 through 12. In order to provide evidence for validity, they calculated the correlation coefficient as .66 that means high correlation according to the guidelines suggested by Cohen (1988, pp. 79-81). In addition, in the literature, the Cronbach's alpha value for that scale was reported to change in the range of .72 and .86 which was of satisfactory value. In the present study, SVT was adapted into Turkish by the researchers so that the participants, whose native language is Turkish, could comprehend the items more easily. In order to assure the content validity of the scale, the expert opinions of mathematics educators were received. Using the KR-20 formula, the reliability was calculated as .73. Thus, SVT could be accepted as valid and reliable instrument.

The *Spatial Anxiety Scale (ANX)* was developed by Lawton (1994) to measure the level of anxiety felt by an individual in given situations which required spatial/navigational skills. The instrument comprised 8 items and was based on a 5-point Likert type scale with two end points labeled from 'Not at all' to 'Very much'. The participants were asked to rate the level of anxiety they believed they would feel in each of the situations described in the items. A sample item read as follows: "Pointing in the direction of a place outside that someone wants to get to and has asked you for directions, when you are in a windowless room". Obtaining a high score from this scale indicates having a high level of spatial anxiety. This scale was the only scale measuring the spatial anxiety level of adults in the accessible literature and the statements in the items were about daily life situations. Thus, this scale was accepted to be appropriate for measuring the spatial anxiety level of pre-service teachers.

The spatial anxiety scale was translated into Turkish by the researchers and during the translation process, experts in teacher education and mathematics education were consulted in order to assure conceptual translation of the items match the original English statements. In order to assure construct validity, the researchers also conducted a factor analysis, which resulted in unifactor structure as in the original scale, and this factor explained 52.83% of the total variance. The Cronbach's alpha was found to be .87, which indicated that the spatial anxiety scale was reliable.

2.3. Data Analysis

The Spatial Visualization Ability test (SVT) has 32 multiple choice items. If the answer for an item is correct, the participant gets 1 point; otherwise s/he gets no points. After scoring all items, a total score has been calculated for all participants. Namely, the highest score that could be taken from SVT was 32 points. As for the spatial anxiety scale, the mean score of 8 items has been calculated for all participants.

After scoring the data, the distribution was examined considering normal distribution with Lilliefors Kolmogorov-Smirnov test ($p < .05$), histogram graphics, Skewness

(between +1 and -1) and Kurtosis (between +2 and -2). Then, descriptive statistics were analyzed for spatial visualization and spatial anxiety test scores separately. In order to examine the difference between SVT and ANX scores in terms of undergraduate program and gender, a two-way ANOVA was performed. However, preliminary analysis revealed that the homogeneity of variance assumption was violated because there were few male students in the ECE undergraduate program. Thus, a one-way ANOVA and an independent samples t-test were used to investigate the difference in terms of undergraduate program and gender, respectively. On the other hand, the assumptions were assured for spatial anxiety scores, so a two-way ANOVA was used in order to examine the impact of undergraduate program and gender on anxiety scores of pre-service teachers.

3. Results

In order to investigate the difference in pre-service teachers' spatial visualization abilities in terms of undergraduate program and gender, first, descriptive statistics were examined (Tab. 2). The mean scores of SVT for all undergraduate programs were found to be 18.71 out of 32, indicating that participants of the study had relatively moderate levels of spatial visualization ability. Undergraduate students in EME program had the highest mean score ($M=20.34$, $SD = 6.01$), while the students in ECE program obtained the lowest ($M=16.25$, $SD = 6.66$). The mean scores of males were higher than that of females for all undergraduate programs.

Table 2. Descriptives for Spatial Visualization Test scores by undergraduate program and gender

| | Female | | | Male | | | Total | | |
|-------|--------|------|-----|-------|------|-----|-------|------|------|
| | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | N |
| EME | 19.56 | 6.08 | 286 | 22.30 | 5.38 | 114 | 20.34 | 6.01 | 400 |
| ESE | 17.40 | 5.62 | 331 | 20.62 | 6.62 | 105 | 18.17 | 6.03 | 436 |
| ECE | 16.13 | 6.67 | 166 | 20.20 | 5.54 | 5 | 16.25 | 6.66 | 171 |
| Total | 17.92 | 6.16 | 783 | 21.46 | 6.03 | 224 | 18.71 | 6.31 | 1007 |

The one-way ANOVA results (Tab. 3) revealed that the difference among three undergraduate programs in terms of SVT scores was statistically significant ($F(2, 1004) = 29.47$, $p < .01$). The Post-Hoc comparison using the Tukey HSD test indicated that the spatial visualization mean score of EME students ($M = 20.34$) was significantly higher than those of ESE ($M = 18.17$) and ECE students ($M = 16.25$). Moreover, the mean score for ECE students was significantly lower than that of the EME and ESE students. Eta squared value was calculated as .06 indicating that six percent of the variance in the SVT was explained by the variable undergraduate program. Eta squared value corresponds to a small effect (Cohen, 1988) indicating practical significance in addition to the statistical significance.

Table 3. One-way ANOVA results for Spatial Visualization Test scores in terms of undergraduate program

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|------|-------------|-------|------|
| Between Groups | 2218.20 | 2 | 1109.10 | 29.47 | .00 |
| Within Groups | 37788.37 | 1004 | 37.63 | | |
| Total | 40006.58 | 1006 | | | |

To identify the difference between male and female students' spatial visualization test scores, an independent sample t-test was run (Tab. 4). The results revealed a statistically significant difference in favor of males ($t(1005) = -7.63, p < .01$). The eta squared value for gender difference was calculated as .05, which indicated small effect size and small practical significance.

Table 4. T-test results for Spatial Visualization Test scores in terms of gender

| | t-test for Equality of Means | | | | | 95% Confidence Interval of the Diff. | |
|-----------------------------|------------------------------|--------|---------------|------------|------------------|--------------------------------------|-------|
| | t | df | Sig(2-tailed) | Mean Diff. | Std. Error Diff. | Lower | Upper |
| Equal variances assumed | -7.63 | 1005 | .00 | -3.55 | .46 | -4.46 | -2.63 |
| Equal variances not assumed | -7.72 | 366.76 | .00 | -3.55 | .46 | -4.45 | -2.64 |

In order to investigate the difference in spatial anxiety scores of pre-service teachers in terms of undergraduate program and gender, first descriptive statistics were summarized (Tab. 5). The mean scores indicated that the spatial anxiety of the pre-service teachers were relatively low in the general sense. The spatial anxiety mean score for EME, ESE, and ECE students were found to be 2.07 ($SD = .69$), 1.94 ($SD = .70$) and 1.93 ($SD = .66$), respectively. The mean scores of the pre-service teachers of three undergraduate programs were found to be around 2 out of 5 and were close to each other.

Table 5. Descriptives for Spatial Anxiety scores by undergraduate program and gender

| | Female | | | Male | | | Total | | |
|-------|--------|-----|-----|------|-----|-----|-------|-----|------|
| | M | SD | N | M | SD | N | M | SD | N |
| EME | 2.11 | .68 | 286 | 1.96 | .73 | 114 | 2.07 | .69 | 400 |
| ESE | 2.05 | .70 | 331 | 1.60 | .59 | 105 | 1.94 | .70 | 436 |
| ECE | 1.96 | .65 | 166 | 1.18 | .14 | 5 | 1.93 | .66 | 171 |
| Total | 2.05 | .68 | 783 | 1.78 | .69 | 224 | 1.99 | .69 | 1007 |

The two-way ANOVA results (Tab. 6) revealed that this difference was statistically

significant with respect to undergraduate program, $F(2, 1001) = 10.43, p < .01$. More specifically, the post-hoc comparison using the Tukey HSD test indicated that the mean score for EME students was significantly higher than that of ESE and ECE students. The eta square was calculated as .02, corresponding to a small effect size. When gender variable was examined, it could be inferred that the spatial anxiety of males was less than that of females for all undergraduate programs. Inferential statistics revealed that this difference was statistically significant $F(1, 1001) = 17.93, p < .01$; that is, the spatial anxiety levels of males were significantly lower than that of females (Tab. 6). Namely, females felt more anxious in spatial tasks than males in all three undergraduate programs. The effect size for gender was reported as .02. Additionally, the interaction effect between undergraduate program and gender was not statistically significant, $F(2, 1001) = 5.23, p = .01$, which means that regardless of the undergraduate program, the spatial anxiety scores of females was significantly higher than that of males.

Table 6. Two-way ANOVA results for Spatial Anxiety scores in terms of gender and undergraduate program

| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
|-------------------------|-------------------------|------|-------------|---------|------|---------------------|
| Corrected Model | 24.51 ^a | 5 | 4.90 | 10.72 | .00 | .05 |
| Intercept | 509.96 | 1 | 509.96 | 1115.88 | .00 | .53 |
| Gender | 8.19 | 1 | 8.19 | 17.93 | .00 | .02 |
| Undergrad. Prog. | 9.53 | 2 | 4.76 | 10.43 | .00 | .02 |
| Gender*Undergrad. Prog. | 4.78 | 2 | 2.39 | 5.23 | .01 | .01 |
| Error | 457.46 | 1001 | .46 | | | |
| Total | 4466.56 | 1007 | | | | |
| Corrected Total | 481.97 | 1006 | | | | |

a. R Squared= .51 (Adjusted R Squared= .46)

To sum up, the findings revealed significant difference in spatial visualization ability levels of pre-service teachers in terms of undergraduate program. Especially EME students got significantly higher scores. As for gender, females obtained significantly lower SVT scores than males. Moreover, spatial anxiety levels of pre-service teachers differed significantly in terms of undergraduate program but the scores of EME, ESE and ECE programs were very close to each other and the effect size was small. However, females got significantly higher ANX scores than males for all undergraduate programs.

4. Discussion, Recommendation and Implications

The findings indicated that the spatial visualization abilities of pre-service teachers were at moderate level and differed according to the undergraduate program they were majoring in. That is, the spatial visualization ability of the pre-service teachers majoring in mathematics was found to be significantly higher than that of the ones majoring in science and early childhood education. In addition, the spatial visualiza-

tion ability of science education students was significantly higher than that of early childhood education students. The findings also revealed that spatial anxiety levels of elementary mathematics education students were significantly higher than those of elementary science education and early childhood education students. Although the difference was statistically significant, the effect size was found to be too small to assure practical significance.

These findings are in line with the claim of Shea, Lubinski and Benbow (2001) in that students preferring the fields related to engineering, computer science, and mathematics were the ones with a higher spatial visualization ability compared to their verbal ability. Thus, the higher scores gained by mathematics education students and science education students as compared to early childhood education students in the spatial visualization ability test might be attributed to the fact that math and science majors are more familiar with spatial concepts than early childhood education majors based on their educational background. That is, according to the national university entrance exam in Turkey, elementary mathematics education and elementary science education undergraduate programs accept students who took advanced level mathematics and science courses at high school. Namely, elementary mathematics education and elementary science education undergraduate programs in Turkey are mostly based on courses involving the use of concrete materials like manipulatives, computer programs, and laboratory applications. On the other hand, most of the students who prefer the early childhood education undergraduate program are graduates of vocational high schools in which mathematics and science courses are offered at basic levels. Thus, high school courses and students' spatial experiences during higher education might influence the spatial visualization ability of math education and science education majors more positively than that of early childhood education majors. In the same way, the small difference between spatial anxiety level of mathematics majors and those of the other undergraduate programs may derive from the more advanced spatial experiences of mathematics majors. Additionally, this difference may be because of the higher spatial visualization ability of mathematics majors.

In order to improve and assess the spatial visualization ability of their students, teachers should be highly qualified and experienced in this area. A moderate level of spatial visualization ability might affect the performance of teachers in spatial tasks in a negative way. Such teachers may not apply the tasks requiring spatial visualization ability efficiently or they may not detect the student mistakes accordingly. Thus, their students might have difficulties in courses such as mathematics, geometry, chemistry, and visual art. When the courses of elementary teacher education programs were analyzed, it was detected that the course contents do not emphasize spatial visualization ability. Therefore, the importance of spatial visualization ability might be highlighted in the elementary teacher education programs through additional activities carried out during the courses. Accordingly, teacher educators might consider the findings of this study in revising their undergraduate course contents regarding

visualization of 2D and 3D images. Indeed, the revisions might be made especially in early childhood teacher education program since they will educate the age group whose development and learning is quite fast. Sample activities to be integrated to the courses might be way-finding tasks, block building with concrete materials (Battista, Clements, Arnoff, Battista, & Borrow, 1998; Robichaux, 2000), programming and coding practices (Francis, Khan, & Davis, 2016), isometric drawing on the computer (Onyancha, Derov, & Kinsey, 2009) and isometric drawing the views of 3D objects on paper (Olkun, 2003; Sorby, 1999). As suggested in the literature, teachers might make students sketch hand-held models in order to improve their spatial skills at high school, especially in vocational high schools (Sorby, 1999). Such practices are asserted to develop the capacity of students for visual imagery and creativity (Sorby, 1999) and decrease their spatial anxiety. In case such arrangements are put into practice, the difference between the pre-service teachers of different areas (ECE, EME, and ESE) will decrease and all pre-service teachers might be graduated from university with similar spatial visualization ability levels. This might affect their own teaching in professional life and spatial visualization ability development of the future students will be considerably supported. That is, these pre-service teachers will not avoid doing tasks related to 3-D drawings and their students will have the chance of practicing and experiencing spatial tasks in the future.

Apart from undergraduate program pre-service teachers enrolled in, their gender also may play an important role in their spatial visualization ability and spatial anxiety. The results indicated that males obtained significantly higher scores in spatial visualization test than females consistent with the findings of many studies in the literature, emphasizing that spatial visualization abilities of females are lower than those of males (Battista, 1990; Nemeth, 2007). Parallel to the spatial visualization ability scores, spatial anxiety levels of females were found to be higher than those of males for all undergraduate programs. The finding that females had higher spatial anxiety scores than males corresponds to many research studies (Lawton, 1994; Ramirez et al., 2012).

As for gender difference, there are some possible reasons offered in the literature. One of the reasons is social spatial experiences (Baenninger & Newcombe, 1989). According to Baenninger and Newcombe (1989), females have fewer spatial experiences out of school than males do, so they score lower than males in spatial ability tests. Even in early childhood, females prefer to play with stuffed animals and dolls that improve social skills, while males prefer vehicles and blocks, which are beneficial for spatial manipulation (Etaugh & Liss, 1992). Parents' allowing less freedom to their daughters to discover their environment during childhood was another reason asserted for females possessing a higher level of spatial anxiety (Lawton & Kallai, 2002) and lower level of spatial visualization ability (Etaugh & Liss, 1992). Thus, the reason underlying gender difference in the present study can be attributed to the spatial experiences of the participants. That is to say, male pre-service teachers in this

study might have had more spatial experiences (Coluccia & Louse, 2004) than females. Another possible reason put forward for gender difference in spatial visualization ability is cultural effects (Richardson, 1994). According to research on stereotype threat, if individuals belong to a negatively stereotyped group, their performance on tests of skills which are associated with the stereotype decreases (Campbell & Collaer, 2009; Osborne, 2001). Females are claimed to lose their self-confidence in spatial tasks owing to the presence of a stereotype regarding males' thinking more logically in spatial situations (Campbell & Collaer, 2009). Therefore, the difference observed in this study may be due to the stereotypical favor granted to males regarding spatial performance and upbringing. Thus, pre-service teachers might be encouraged not to conduct gender differentiating tasks and not to use stereotype causing statements in their professional life. By this way, gender difference of future generations regarding spatial visualization ability might be diminished. In addition, pre-service teachers might be encouraged, upon becoming a teacher, to inform parents about giving more freedom to their daughters to discover their environment and about providing toys which are beneficial for spatial manipulation like they do to their sons. In this way, females may gain self confidence in spatial visualization ability requiring tasks and perform spatial tasks better in the future.

In the present study, the Spatial Visualization Test was used to measure the spatial visualization abilities of pre-service teachers, which includes only the spatial visualization ability component of spatial ability. Thus, it can be recommended that a similar study be conducted by using a more comprehensive test containing other components of spatial ability, such as spatial orientation, spatial perception and mental rotation. Additionally, in this study, the difference in terms of undergraduate program and gender was detected but the factors causing these differences remain unanswered. Further qualitative studies investigating the factors causing the differences in terms of undergraduate program and gender in pre-service teachers' spatial visualization ability and spatial anxiety could be conducted.

5. References

- Baenninger, M. & Newcombe, N. (1989). The role of experience in spatial test performance: A meta-analysis. *Sex Roles, 20*(5/6), 327-344.
- Battista, M. T. (1990). Spatial visualization and gender differences in high school geometry. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*(1), 47-60.
- Battista, M. T. (1994). On Greeno's environmental/model view of conceptual domains: A spatial/geometric perspective. *Journal for Research in Mathematics Education, 25*(1), 86-99.
- Battista, M. T., Clements, D. H., Arnoff, J., Battista, K. & Borrow, C. V. A. (1998). Students' spatial structuring of 2D arrays of squares. *Journal for Research in Mathematics Education, 29*(5), 503-532.
- Ben-Chaim, D., Lappan, G. & Houang, R. T. (1988). The effect of instruction on spatial visualization skills of middle school boys and girls. *American Educational Research Journal, 25*(1), 51-71.

- Bishop, A. J. (1973). Use of structural apparatus and spatial ability: A possible relationship. *Research in Education*, 9, 43-49.
- Boulter, D.R. (1992). *The effects of instruction on spatial ability and geometry Performance* (Unpublished master's thesis). University of Queen's, Ontario.
- Campbell, S. M. & Collaer, M. L. (2009). Stereotype threat and gender differences in performance on a novel visuospatial task. *Psychology of Women Quarterly*, 33(4), 437-444.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed)*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Coluccia, E., & Louse, G. (2004). Gender differences in spatial orientation: A review. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 329-340.
- Etaugh, C. & Liss, M. B. (1992). Home, school, and playroom: Training grounds for adult gender roles. *Sex Roles*, 26, 129-147.
- Fennema, E., & Sherman, J. (1977). Sex-related differences in mathematics achievement, spatial visualization and affective factors. *American Educational Journal*, 14(1), 51-71.
- Francis, K., Khan, S. & Davis, B. (2016). Enactivism, spatial reasoning and coding. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 2(1), 1-20.
- Guay, R. B. & McDaniel, E. D. (1977). The relationship between mathematics achievement and spatial abilities among elementary school children. *Journal for Research in Mathematics Education*, 8(3), 211-215.
- Guzel, N. & Sener, E. (2009). High school students' spatial ability and creativity in geometry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 1763-1766.
- Halpern, D. F., Beninger, A. S., & Straight, C. A. (2011). Sex differences in intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, (pp. 253-272). Cambridge University Press, USA.
- Hawes, Z., Tepylo, D. & Moss, J. (2015). Developing spatial thinking. In B. Davis and the Spatial Reasoning Study Group, *Spatial Reasoning in Early Years, Principles, Assertions and Speculations*, (pp. 29-44). Routhledge, Taylor and Francis Group, NY and London.
- Hegarty, M. & Waller, D. (2004). A dissociation between mental rotation and perspective-taking spatial abilities. *Intelligence*, 32(2), 175-191.
- Hund, A. M. & Minarik, J. L. (2006). Getting from here to there: Spatial anxiety, way finding strategies, direction type, and way finding efficiency. *Spatial Cognition and Computation*, 6, 179-201.
- Jakubowski, E. & Unal, H. (2004). *Promoting and awakening mathematical creativity*. Paper presented at the Florida Council of Teachers of Mathematics Annual Meeting, Miami.
- Kaufman, S. B. (2007). Sex differences in mental rotation and spatial visualization ability: Can they be accounted for by differences in working memory capacity? *Intelligence*, 35, 211-223.
- Lawton, C. A. (1994). Gender differences in way-finding strategies: relationship to spatial ability and spatial anxiety. *Sex Roles*, 30(11/12), 765-779.
- Lawton, C. A. & Kallai, J. (2002). Gender differences in wayfinding strategies and anxiety about wayfinding: A cross-cultural comparison. *Sex Roles*, 47, 389-401.

- Levine, S.C., Ratliff, K. R., Huttenlocher, J., & Cannon, J. (2012). Early puzzle play: A predictor of preschoolers' spatial transformation skill. *Developmental Psychology*, 48, 530-542.
- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56, 1479-1498.
- Lohman, D. F. (1993, July). *Spatial Ability and G*. Paper presented at the First Spearman Seminar, Iowa City, Iowa.
- Lohman, D. F., & Kyllonen, P. C. (1983). Individual differences in solution strategy on spatial tasks. In R. F. Dillon & R. R. Schmeck (Eds.), *Individual Differences in Cognition*, (Vol. 1, pp. 105-135). New York: Academic Press.
- Lytton, H. & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267-296.
- Manger, T. & Eikeland, O. (1998). The effects of spatial visualization and students' sex on mathematical achievement. *British Journal of Psychology*, 89, 17-25.
- McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin*, 86(5), 889-918.
- Middle Grades Mathematics Project [MGMP] (1983). *Spatial Visualization Test*. Department of Mathematics, Michigan State University.
- Mitchelmore, M. C. (1976). Space and geometry. In J. L. Martin (Ed.), *Cross cultural research on concepts of space and geometry* (pp. 143-184). Columbus, OH: Ohio State University.
- Mohler, J. L. (2008). A review of spatial ability research. *Engineering Design Graphics Journal*, 72(3), 19-30.
- Mulligan, J. (2015). Looking within and beyond the geometry curriculum: connecting spatial reasoning to mathematics learning. *ZDM Mathematics Education*, 47, 511-517.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nemeth, B. (2007). Measurement of the development of spatial ability by mental cutting test. *Annales Mathematicae et Informaticae*, 34, 123-128.
- O'Laughlin, E. M. & Brubaker, B. S. (1998). Use of landmarks in cognitive mapping: Gender differences in self report versus performance. *Personality and Individual Differences*, 24(5), 595-601.
- Olkun, S. (2003). Making connections: Improving spatial abilities with engineering drawing activities. *International Journal of Mathematics Teaching and Learning*, April, 1-10.
- Onyancha, R. M., Derov, M. & Kinsey, B. L. (2009). Improvements in spatial ability as a result of targeted training and computer-aided design software use: Analyses of object geometries and rotation types. *Journal of Engineering Education*, 98(2), 157-167.
- Osborne, J. (2001). Testing stereotype threat: Does anxiety explain race and sex differences in achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 291-310.
- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2012). Spatial anxiety relates to spatial abilities as a function of working memory in children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(3), 474-487.

- Richardson, J. T. E. (1994). Gender differences in mental rotation. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 435-448.
- Robichaux, R. L. R. (2000). *The spatial visualization of undergraduates majoring in particular fields of study and the relationship of this ability to individual background characteristics* (Unpublished doctoral dissertation). University of Auburn, Alabama.
- Roorda, J. (1994). Visual perception, spatial visualization and engineering drawing. *Engineering Design Graphics Journal*, 58, 12-21.
- Schmitz, S. (1997). Gender-related strategies in environmental development: Effects of anxiety on wayfinding in and representation of a three-dimensional maze. *Journal of Environmental Psychology*, 17, 215-228.
- Shea, D. L., Lubinski, D. & Benbow, C. P. (2001). Importance of assessing spatial ability in intellectually talented young adolescents: A 20-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 604-614.
- Sorby, S. A. (1999). Developing 3-D spatial visualization skills. *Engineering Design Graphics Journal*, 63(2), 21-32.
- Sorby, S. A., Leopold, C., & Gorska, R. (1999). Cross-cultural comparisons of gender differences in the spatial skills of engineering students. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 5, 279-291.
- Sundberg, S. E. (1994). *Effect of spatial training on spatial ability and mathematical achievement as compared to traditional geometry instruction* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Kansas City.
- Tracy, D. M. (1987). Toys, spatial ability, and science and mathematics achievement: Are they related? *Sex Roles*, 17, 115-138.
- Whiteley, W., Sinclair, N. & Davis, B. (2015). What is spatial reasoning. In B. Davis and the Spatial Reasoning Study Group, *Spatial Reasoning in Early Years, Principles, Assertions and speculations*, (pp. 3-14). Routledge, Taylor and Francis Group, NY and London.

Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-İçi Bilgi Arama Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of Online Information Searching Strategies of Graduate Students in Terms of Different Variables

Kerem AY, Süleyman Sadi Seferoğlu

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, TÜRKİYE.

İlk Kayıt Tarihi:26.03.2015

Yayına Kabul Tarihi:18.04.2016

Özet

İnternet gibi her türlü içeriğin bulunduğu bir ortamın bilgi arama amaçlı olarak kullanılması zor ve karmaşık bir süreçtir. Bu durum, ortamda sahip olunması gereken bilişsel ve üst bilişsel stratejileri gündeme getirmektedir. Bu çalışmanın amacı lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejilerini cinsiyet, İnternet kullanma deneyimi, bilgisayar kullanma düzeyi ve bilgisayar ve İnterneti öncelikli olarak kullanma amacı değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak üç temel alan, yedi alt faktör ve 25 maddeden oluşan “Çevrim-İçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, sunulan çevrim-İçi envanteri gönüllülük esasına dayalı olarak yanıtlayan 36 farklı üniversiteden 227 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Cinsiyetin, İnternet kullanma deneyiminin ve bilgisayar kullanma düzeyinin lisansüstü öğrencilerinin çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinde anlamlı düzeyde farklılık yarattığı, öte yandan bilgisayar ve İnterneti öncelikli olarak kullanma amaçlarının, çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda öğrencilerin akademik başarıları ile çevrim-İçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin okumakta oldukları üniversite, bölüm, eğitim düzeyleri vb. değişkenler açısından incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar kullanma düzeyi, çevrim-İçi bilgi arama stratejileri, İnternet kullanma deneyimi, İnternet kullanma amacı, lisansüstü öğrenciler.

Abstract

Using Internet is a difficult and complex process because it includes searching of different types of content when navigating. Therefore, it could be claimed that it is important to have basic knowledge about searching strategies in this complex system. Thus it is important to evaluate cognitive and metacognitive strategies users need to have. The purpose of this study was to examine online information searching strategies of graduate students in terms of gender, Internet use experience, level of computer usage and the primary purpose of using computer and Internet variables. Survey method was used in this study. For data collection “Online Information Searching Strategy Inventory” was used. The inventory consists of 25 items with three domains and seven subscales. The participants of the study are 227 graduate students from

36 different universities on the basis of voluntary answering in an online platform. Findings revealed that while there is a strong relationship between online information searching strategies and variables like gender, the experience of using the Internet and the level of computer usage, no relationship was found between online information search strategies and primary purpose of the computer and Internet usage. Based on the findings it is suggested that for future studies the relationship between online information search strategies and academic performance in terms of various variables such as college and department studied and education level are evaluated.

Keywords; Online information searching strategies, experience of using the Internet, level of computer usage, Internet use purpose, graduate students.

1. Giriş

Teknolojideki hızlı gelişmeler hayatın birçok alanında olduğu gibi eğitim alanında da farklılıklar yaratmıştır. İnternet yaygınlaşmadan önce öğrenciler ödevleri ve projeleri için öncelikli olarak çeşitli yazılı kaynaklar ve uzman görüşlerinden yararlanma yoluna gitmekteydiler ve bu süreç hem maddi hem de manevi olarak öğrenciyi yıpratıcı bir süreç olabiliyordu. Bir yandan İnternet teknolojilerinin yaygınlaşması ve bir yandan da İnternetteki bilgilerin hızla katlanarak çoğalması öğrencilerin bilgi arama tercihlerinde değişiklikler meydana getirmiştir. İnternet bu bağlamda bir bilgi kaynağı olarak birçok kolaylaştırıcı rol üstlenmiştir.

Odacı'ya (2011) göre eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılan İnternet, amacına uygun bir şekilde kullanıldığında önemli bir öğrenme ve öğretme kaynağı olabilmektedir. Kurulgan ve Argan (2007) İnternetin sunduğu kolaylıklar sayesinde bilgiye gereksinim duyan kişilerin bilgi ve belgenin sağlandığı kütüphane/bilgi-belge merkezi gibi mekanlara gereksinim duymadan buldukları ortamdan bilgiye ulaşabildiklerini ifade etmiştir. Bilgiye ulaşmakta zaman ve mekan sorununu ortadan kaldırması, İnterneti bilgi kaynakları arasında ön sıralara taşımaktadır. Aşkar ve Mazman (2013) bu konuyla ilgili olarak, web ortamında bilgilerin çok hızlı bir şekilde artması ve bu bilgilerin herkes tarafından erişilebilir ve düzenlenebilir olmasıyla, bu ortamların her alanda birincil bilgi kaynağı haline gelmekte olduğunu ifade etmiştir.

Öte yandan herkesin bilgiye ulaşabiliyor, ortamdaki bilgiyi değiştirebiliyor ve ortama yeni bilgi ekleyebiliyor olması, İnternetteki bilginin niteliğinin ve yeterliğinin anlaşılmasını çeşitli şekillerde etkilemektedir. Debowski (2001), İnternet gibi açık bir ortamın bilgi arama amaçlı olarak kullanılmasının zor ve karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, nitelikli bilgi edinmek üzere İnternette bilgi arama yoluna giden bireylerin başarılı bir arama yapmasını gerektirmektedir. Çevrim-içi bilgi arama sürecinde en çok karşılaşılan sorun kaybolma olarak ifade edilmektedir. Aşkar ve Mazman (2013), bireylerin İnternette arama yaparken sıklıkla nerede olduklarını, nereye gideceklerini ve ne yapacaklarını bilememekte olup ortamda kaybolduklarını ifade etmiştir. Bu nedenle çevrim-içi ortamda bilgi aramanın ve bilgiyi işlemenin çok yönlü bilişsel ve üst bilişsel stratejiler içeren karmaşık bir bilişsel süreç olduğu ifade edilmektedir (Tsai, Liang, Hou & Tsai, 2012).

İlgili alanyazında, çeşitli değişkenler üzerine yoğunlaşarak bireylerin çevrim-içi bilgi arama davranışları incelenmiştir. Olcay (2003), yaptığı çalışmada arama motor-

larına yöneltilen sorgu cümlelerini inceleyerek kullanıcıların arama stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada kullanıcıların büyük bir bölümünün bilgi problemlerini ifade edemedikleri, sorgu cümlelerinde çok az sözcük kullandıkları, oturumlarda az sayıda sayfa görüntüledikleri ve çeşitli çevrim-İçi arama teknikleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır. Sırakaya ve Çakır (2014), öğretmen adaylarının çevrim-İçi bilgi arama stratejilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada bilgi arama sıklığı ve bilgi arama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin bilgi arama stratejilerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır.

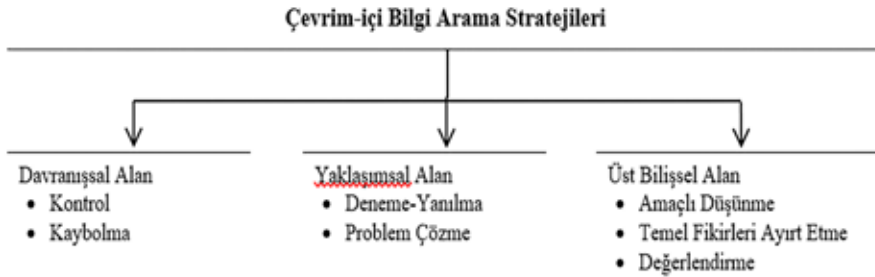
Tsai ve Tsai (2003) web tabanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilgi arama stratejilerini incelemiş ve İnternet öz-yeterliğinin bu stratejiler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda yüksek İnternet öz-yeterliğine sahip olan öğrencilerin daha iyi bilgi arama stratejilerine sahip oldukları ve düşük İnternet öz-yeterliğine sahip öğrencilere göre web ortamındaki bilgilerden daha çok faydalandıklarını ortaya koymuşlardır. Zhu, Chen, Chen ve Chern (2011), yüksek İnternet öz-yeterliğinin ve İnternette bilgi arama davranışının akademik başarıyı olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır. Yalçınalp ve Aşkar (2003) ise öğrencilerin bilgi arama ve iletişim ortamı olarak İnterneti kullanım biçimlerini bazı öğrenci özellikleri yönünden incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin bilgi arama tarzları ile bilgi arama stratejileri arasında bir ilişki gözlenmiştir. Çalışmanın sonucunda amaç yönlü bilgi arama stratejisini kullanan öğrencilerin planlı ve amaçlı arama tarzlarını kullandıkları, buna karşın veri yönlü bilgi arama stratejilerini izleyen öğrencilerin daha çok tarama tarzlarında yüzeysel bilgi arama tiplerini kullandıkları görülmüştür.

Geçer'in (2014) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının web ortamında sıklıkla kullandıkları bilgi arama-yorumlama stratejisi "bilgiyi organize etme"dir. Sözel bölümde okuyan öğretmen adaylarının web ortamında "farklı kaynakları sorgulama" stratejilerine ait puanları sayısal bölümde okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Sayısal bölümde okuyan öğretmen adaylarının "teknik özellikler ve görsellik" ile "tek kaynak kullanımı" stratejilerine ait puanları ise sözel bölümde okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Walraven, Brand-Gruwel ve Boshuizen (2009), İnternetten bulunan bilgilerin ve kaynakların kullanılmasına başlamadan önce değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiş ve bilgi arama sürecinde öğrencilerin aradıkları bilgiyi seçme ve değerlendirme konusunda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanan bu zorluğun önüne geçebilmek için bireylerin web ortamlarında bilgi arama süreçlerinde ne tür problemlere karşılaştıkları, bu problemleri çözerken hangi beceri ve stratejileri kullandıkları ve elde ettikleri bilgiyi hangi kriterlere göre değerlendirdiklerinin ortaya konulmasının önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Öte yandan Wu ve Tsai (2005), öğrencilerin bilgi arama stratejilerinin, web materyallerini değerlendirmelerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde bireylerin çevrim-İçi bilgi arama stratejileri farklı açılardan incelenip bu doğrultuda çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinin ortaya konduğu görülmektedir. Çalışma grupları açısından incelendiğinde lise öğrencileri ve üniversite öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, yaptıkları araştırmalar genel olarak çevrim-İçi bilgi aramalarında ileri dü-

zeyde çevrim-içi bilgi arama stratejilerine sahip olması gereken lisansüstü öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmanın kuramsal çerçevesi için Tsai'nin (2003) çalışması esas alınmıştır. Tsai ve Tsai (2003) çevrim-içi bilgi arama stratejilerini “davranışsal alan, yaklaşımsal alan ve üst bilişsel alan” şeklinde üç alana bölmüştür.

Bu alanlardan “*Davranışsal Alan*” öğrencilerin İnternette temel gezinimleri ve manipülasyonlarını kapsamaktadır. Bu alan kontrol ve kaybolma stratejilerini içerir. Deneme-yanılma ve problem çözme stratejilerini içeren “*Yaklaşımsal Alan*” öğrencilerin İnternette genel içerik arama yaklaşımlarını gösterir. “*Üst Bilişsel Alan*” ise öğrencinin oto kontrolü ve üst düzey bilgi arama davranışlarını gösterir. Bu alan da amaçlı düşünme, temel fikirleri ayırt etme ve değerlendirme stratejilerini içerir. Bu temel alanlar ve içerdikleri stratejiler Şekil 1’de şematize edilmiştir.



Şekil 1. Tsai ve Tsai (2003) tarafından çevrim-içi bilgi arama stratejilerinin analizi için önerilen çerçeve

Bu şekilde önerilen çerçeve aşağıdaki şekilde ayrıntılandırılabilir:

Davranışsal Alan

- *Kontrol*: İnternette arama uygulamalarının manipülasyonu için gerekli beceriler.
- *Kaybolma*: Öğrenenlerin kendi arama yönelimlerinin farkındalığı.

Yaklaşımsal Alan

- *Deneme-Yanılma*: Farklı arama yaklaşımları deneme becerisi.
- *Problem Çözme*: Aramadan kaynaklanan sorun ya da sıkıntıların aşılması için gerekli beceri ve bağlılık.

Üst Bilişsel Alan

- *Amaçlı Düşünme*: Arama sürecinde bireyin kendi kendini izleyebilme becerisi.
- *Temel Fikirleri Ayırt Etme*: İnternette aranan bilginin temel kavramlarını tanımlayabilme becerisi.

• *Değerlendirme:* İnternette edilen bilginin organize edilmesi ve değerlendirilmesi için gerekli beceriler.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada Tsai ve Tsai'nin (2003) çevrim-İçi bilgi aramaya ilgili olarak ortaya koyduğu bilişsel ve üstbilişsel çerçeve esas alınarak lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinde İnternet kullanma deneyimlerine (yıl) göre nasıl bir farklılık gözlenmektedir?
3. Lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejileri bilgisayar kullanma düzeylerine göre nasıl farklılaşmaktadır?
4. Lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejileri bilgisayar ve İnterneti öncelikli olarak kullanma amaçlarına göre nasıl bir farklılık göstermektedir?

2.Yöntem

Bu çalışmada betimsel araştırma (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmalarda betimsel araştırma yöntemi kullanılır. Betimsel araştırmalar, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut durumunu, bir fotoğraf gibi betimleme-ortaya koymaya yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Çalışmada lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinin belirlenmesi amaçlandığı için betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2015 yılında 36 farklı üniversitede eğitim alan lisansüstü öğrenciler oluşturmaktadır. Ölçme aracı çevrim-İçi formatta hazırlanmış ve 300 lisansüstü öğrencisine gönderilmiştir. Araştırmanın katılımcıları çevrim-İçi ölçme aracını gönüllülük esasına dayalı olarak yanıtlayan 227 lisansüstü öğrencisidir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Değişkenler | f | % |
|---|------------|------------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 130 | 57,3 |
| Erkek | 97 | 42,7 |
| Eğitim Düzeyi | | |
| Yüksek Lisans | 92 | 40,6 |
| Doktora | 135 | 59,4 |
| İnternet Kullanma Deneyimi | | |
| 4-6 Yıl | 22 | 9,7 |
| 7-9 Yıl | 66 | 29,1 |
| 10+ Yıl | 139 | 61,2 |
| Bilgisayar Kullanma Düzeyi | | |
| Orta Düzey | 101 | 44,5 |
| İleri Düzey | 126 | 55,5 |
| Bilgisayar ve İnterneti Öncelikli Kullanma Amacı | | |
| Eğlence | 17 | 7,5 |
| Günlük İşler | 68 | 30 |
| Akademik | 142 | 62,5 |
| Toplam | 227 | 100 |

Tablo 1'in incelenmesinden katılımcı öğrencilerin %40,6'sının yüksek lisans, %59,4'ünün da doktora öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların %9,72'si 4-6 yıl, %29,1'i 7-9 yıldır İnternet kullanmaktadır. %61,2 ise 10 yıldan fazla bir süredir İnternet kullanmaktadır. Katılımcıların %44,5'i orta düzeyde, %55,5'i de ileri düzeyde bilgisayar kullanma becerisine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerin %7,5'i bilgisayar ve İnterneti öncelikli olarak oyun oynamak, müzik dinlemek ve sosyal ağları takip etmek gibi eğlence amaçlarıyla, %30'u öncelikli olarak iletişim, gazete okuma ve alışveriş yapma gibi günlük işler amacıyla, %62,5'i ise öncelikli olarak ödev için araştırma yapma, bir konuyla ilgili bilgi edinme vb. akademik amaçlarla kullanmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları:

Çalışmada verileri toplamak için iki ayrı araç kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen ve katılımcı öğrencilerin demografik bilgilerinin toplandığı anketir. İkinci veri toplama aracı ise Tsai (2009) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Mazman (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çevrim-içi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri"dir. Envanter, bireylerin çevrim-içi bilgi arama stratejilerini davranışsal alan, yaklaşımsal alan ve üstbilişsel alan olmak üzere üç temel alanda belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Davranışsal alanın altında "Kontrol ve Kaybolma", yaklaşımsal alanın altında "Deneme-Yanıma ve Problem Çözme", üst bilişsel alanın altında ise "Amaçlı Düşünme, Temel Fikirleri Ayırt Etme ve Değerlendirme" olmak üzere yedi alt faktör yer almaktadır. Envanterin toplam iç

tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı 0,91' dir. 25 sorudan oluşan envanter 6'lı likert (1- Bana Hiç Uymuyor, 6- Bana Tamamen Uyuyor) şeklindedir. Envanterden alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 150'dir. Puanların yüksek olması, ilgili alan ve alt faktörlerde ölçülen stratejilerin gelişmiş olduğunu gösterir. Temel alanlar, alt faktörler, alt faktörlerin madde sayıları ile güvenilirlik katsayıları ve her faktör için birer örnek madde Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çevrim-İçi Bilgi Arama Stratejileri Envanterine İlişkin Bilgiler

| Temel Alanlar | Alt Faktör | Madde Sayısı | Güvenirlik Katsayısı | Örnek Maddeler |
|-------------------|----------------------------|--------------|----------------------|--|
| Davranışsal Alan | Kontrol | 4 | .74 | Bir web sayfasındaki ana fikirleri yakalayabilmek için başlıklara ve bağlantılarına bakarım. |
| | Kaybolma | 4 | .88 | İnternette arama yaparken her zaman kaybolmuşum hissine kapılırım. |
| Yaklaşım Alan | Deneme-Yanıma | 3 | .82 | Bir veri tabanından aradığım bilgiyi bulamadığım zaman diğer veri tabanlarını denerim. |
| | Problem Çözme | 3 | .64 | Çözemediğim sorunlarla karşılaştığımda genellikle, aramayı bırakırım. |
| Üst Bilişsel Alan | Amaçlı Düşünme | 4 | .79 | Çevrim-İçi aramaya başlamadan önce hedeflerimi belirlerim. |
| | Temel Fikirleri Ayırt Etme | 3 | .75 | Genellikle kullanabileceğim anahtar kelimeleri önceden düşünürüm. |
| | Değerlendirme | 4 | .79 | Farklı web sitelerinden topladığım bilgileri karşılaştırırım. |

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma soruları doğrultusunda verilerin analiz edilmesi için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda her bir araştırma sorusu için verilerin normal dağılım göstermediği anlaşıldığından istatistiksel analizler Mann Whitney-U testi ve Kruskal-Wallis testleri ile gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Bulgular, araştırma sorularının verilmesi sırasına göre ve bu sorulara yanıt olacak şekilde sunulmuştur.

3.1. Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-İçi Bilgi Arama Stratejilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın ilk sorusu "Lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu sorunun yanıtlanması için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bununla ilgili elde edilen değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-içi Bilgi Arama Stratejilerinin Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Mann Whitney Analizi Sonuçları

| Temel Alanlar | Alt Faktör | Cinsiyet | f | % | Sıra Ort. | U | Z | p |
|-------------------|----------------------------|----------|------|--------|-----------|-------|--------|------|
| Davranışsal Alan | Kontrol | Kadın | 130 | 57.3 | 105.76 | 5234 | -2,215 | .027 |
| | | Erkek | 97 | 42.7 | 125.05 | | | |
| | Kaybolma | Kadın | 130 | 57.3 | 109.79 | 5758 | -1,139 | .255 |
| | | Erkek | 97 | 42.7 | 119.64 | | | |
| Yaklaşımsal Alan | Deneme-Yanımla | Kadın | 130 | 57.3 | 112.58 | 6121 | -.384 | .701 |
| | | Erkek | 97 | 42.7 | 115.90 | | | |
| | Problem Çözme | Kadın | 130 | 57.3 | 103.24 | 4907 | -2.886 | .004 |
| | | Erkek | 97 | 42.7 | 128.42 | | | |
| Üst Bilişsel Alan | Amaçlı Düşünme | Kadın | 130 | 57.3 | 111.74 | 6011 | -.604 | .546 |
| | | Erkek | 97 | 42.7 | 117.03 | | | |
| | Temel Fikirleri Ayırt Etme | Kadın | 130 | 57.3 | 113.22 | 6204 | -.209 | .835 |
| | | Erkek | 97 | 42.7 | 115.04 | | | |
| Değerlendirme | Kadın | 130 | 57.3 | 111.05 | 5922 | -.793 | .428 | |
| | Erkek | 97 | 42.7 | 117.95 | | | | |

Yapılan Mann-Whitney-U testinin sonuçlarına göre cinsiyetin çevrim-içi bilgi arama stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ve erkeklerin kadınlara göre davranışsal alanda “kontrol” (Mdn=125.05, U=5234, p=0.027<0.05) ve yaklaşım alanda “problem çözme” (Mdn=128.42, U=4907, p=0.004<0.05) çevrim-içi bilgi arama stratejilerinin anlamlı düzeyde daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Üst bilişsel alanda ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır (p=0.489>0.05).

3.2. Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-içi Bilgi Arama Stratejilerinin İnternet Kullanma Deneyimlerine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın ikinci sorusu “Lisansüstü öğrencilerin çevrim-içi bilgi arama stratejilerinde İnternet kullanma deneyimlerine (yıl) göre nasıl bir farklılık gözlenmektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu sorunun yanıtlanması için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Bununla ilgili elde edilen değerler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-içi Bilgi Arama Stratejilerinin İnternet Kullanma Deneyimlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

| Temel Alanlar | Alt Faktör | Deneyim | f | % | Sıra Ort. | χ^2 | p |
|------------------|------------|---------|-----|------|-----------|----------|------|
| Davranışsal Alan | Kontrol | 4-6 Yıl | 22 | 9.7 | 78.61 | 7.726 | .021 |
| | | 7-9 Yıl | 66 | 29.1 | 113.23 | | |
| | | 10+ Yıl | 139 | 61.2 | 119.97 | | |
| | Kaybolma | 4-6 Yıl | 22 | 9.7 | 99.77 | 2.152 | .341 |
| | | 7-9 Yıl | 66 | 29.1 | 109.11 | | |
| | | 10+ Yıl | 139 | 61.2 | 118.58 | | |

| Temel Alanlar | Alt Faktör | Deneyim | f | % | Sıra Ort. | χ^2 | p |
|-------------------|----------------------------|---------|-----|------|-----------|----------|------|
| Yaklaşım Alan | Deneme-Yanıma | 4-6 Yıl | 22 | 9.7 | 102.89 | .843 | .656 |
| | | 7-9 Yıl | 66 | 29.1 | 117.45 | | |
| | | 10+ Yıl | 139 | 61.2 | 114.12 | | |
| | Problem Çözme | 4-6 Yıl | 22 | 9.7 | 92.16 | 2.901 | .235 |
| | | 7-9 Yıl | 66 | 29.1 | 113.77 | | |
| | | 10+ Yıl | 139 | 61.2 | 117.56 | | |
| Üst Bilişsel Alan | Amaçlı Düşünme | 4-6 Yıl | 22 | 9.7 | 106.23 | .682 | .711 |
| | | 7-9 Yıl | 66 | 29.1 | 118.67 | | |
| | | 10+ Yıl | 139 | 61.2 | 113.01 | | |
| | Temel Fikirleri Ayırt Etme | 4-6 Yıl | 22 | 9.7 | 104.84 | .493 | .782 |
| | | 7-9 Yıl | 66 | 29.1 | 115.56 | | |
| | | 10+ Yıl | 139 | 61.2 | 114.71 | | |
| | Değerlendirme | 4-6 Yıl | 22 | 9.7 | 85.98 | 5.001 | .082 |
| | | 7-9 Yıl | 66 | 29.1 | 112.54 | | |
| | | 10+ Yıl | 139 | 61.2 | 119.13 | | |

Yapılan Kruskal-Wallis testlerinin sonuçlarına göre İnternet kullanma geçmişi 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10+ yıl olan lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejileri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p=0.062>0.05$, $p=0.349>0.05$, $p=236>0.05$). Alanyazında deneyimli ve deneyimsiz bireyler arasında çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinde önemli farklılıklar olduğu görülmektedir (Tsai, 2009; Turan, Reisoğlu, Özçelik & Gökteş, 2015). Bunun üzerine deneyimli ve daha az deneyimli (4-6 yıl ve 10+ yıl) iki grubun ikili karşılaştırmasını yapmak amacı ile Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bununla ilgili elde edilen değerler Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5. Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-İçi Bilgi Arama Stratejilerinin İnternet Kullanma Deneyimlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Mann Whitney Analizi Sonuçları

| Temel Alanlar | Alt Faktör | Cinsiyet | f | % | Sıra Ort. | U | W | Z | p |
|-------------------|----------------------------|----------|-----|-------|-----------|------|------|--------|------|
| Davranışsal Alan | Kontrol | 4-6 Yıl | 22 | 13.67 | 56.20 | 984 | 1237 | -2,720 | .007 |
| | | 10+ Yıl | 139 | 86.33 | 84.92 | | | | |
| | Kaybolma | 4-6 Yıl | 22 | 13.67 | 69.14 | 1268 | 1521 | -1,308 | .191 |
| | | 10+ Yıl | 139 | 86.33 | 82.88 | | | | |
| Yaklaşım Alan | Deneme-Yanıma | 4-6 Yıl | 22 | 13.67 | 74.30 | 1382 | 1635 | -.739 | .460 |
| | | 10+ Yıl | 139 | 86.33 | 82.06 | | | | |
| | Problem Çözme | 4-6 Yıl | 22 | 13.67 | 65.77 | 1194 | 1447 | -1,666 | .096 |
| | | 10+ Yıl | 139 | 86.33 | 83.41 | | | | |
| Üst Bilişsel Alan | Amaçlı Düşünme | 4-6 Yıl | 22 | 13.67 | 77.23 | 1446 | 1699 | -.411 | .681 |
| | | 10+ Yıl | 139 | 86.33 | 81.60 | | | | |
| | Temel Fikirleri Ayırt Etme | 4-6 Yıl | 22 | 13.67 | 75.34 | 1405 | 1658 | -.619 | .536 |
| | | 10+ Yıl | 139 | 86.33 | 81.90 | | | | |
| | Değerlendirme | 4-6 Yıl | 22 | 13.67 | 61.16 | 1903 | 1346 | -2.174 | .030 |
| | | 10+ Yıl | 139 | 86.33 | 84.14 | | | | |

Yapılan analizlerin sonuçlarına göre İnternet kullanma geçmişi 4-6 yıl olan lisansüstü öğrencileri ile 10+ yıl olan lisansüstü öğrencilerin çevrim-içi bilgi arama stratejileri arasında istatistiksel olarak 10+ yıllık İnternet kullanıcıları lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deneyimli lisansüstü öğrencilerin İnternette bilgi ararken “kontrol” stratejisini daha iyi kullanmakta oldukları görülmektedir (Mdn=56.2, U=984, p=0.007<0.05).

3.3. Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-içi Bilgi Arama Stratejilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın üçüncü sorusu “Lisansüstü öğrencilerin çevrim-içi bilgi arama stratejileri bilgisayar kullanma düzeylerine göre nasıl farklılaşmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu sorunun yanıtlanması için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bununla ilgili elde edilen değerler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-içi Bilgi Arama Stratejilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeylerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Mann Whitney Analizi Sonuçları

| Temel Alanlar | Alt Faktör | Düzye | f | % | Sıra Ort. | U | Z | p |
|-------------------|----------------------------|-------|-----|------|-----------|------|--------|------|
| Davranışsal Alan | Kontrol | Orta | 101 | 44.5 | 83.68 | 3301 | -6.303 | .000 |
| | | İleri | 126 | 55.5 | 138.31 | | | |
| | Kaybolma | Orta | 101 | 44.5 | 93.52 | 4295 | -4.284 | |
| | | İleri | 126 | 55.5 | 130.41 | | | |
| Yaklaşımsal Alan | Deneme-Yanımla | Orta | 101 | 44.5 | 95.47 | 4491 | -3.879 | .000 |
| | | İleri | 126 | 55.5 | 128.86 | | | |
| | Problem Çözme | Orta | 101 | 44.5 | 90.36 | 3975 | -4.905 | |
| | | İleri | 126 | 55.5 | 132.95 | | | |
| Üst Bilişsel Alan | Amaçlı Düşünme | Orta | 101 | 44.5 | 100.15 | 4965 | -2.860 | .004 |
| | | İleri | 126 | 55.5 | 125.10 | | | |
| | Temel Fikirleri Ayırt Etme | Orta | 101 | 44.5 | 105.47 | 5502 | -1.772 | |
| | | İleri | 126 | 55.5 | 120.84 | | | |
| | Değerlendirme | Orta | 101 | 44.5 | 90.64 | 4004 | -4.853 | |
| | | İleri | 126 | 55.5 | 132.72 | | | |

Katılımcılar bilgisayar kullanma düzeylerini orta düzey veya ileri düzey olarak belirtmişlerdir. Yapılan veri analizine göre bilgisayarı ileri düzeyde kullanabilen lisansüstü öğrencilerin, bilgisayarı orta düzeyde kullanabilenlere göre hem davranışsal alanda kontrol (Mdn=138.31, U=3301, p=0.00<0.05) ve kaybolma (Mdn=130.41, U=4295, p=0.00<0.05), hem yaklaşımsal alanda deneme-yanımla (Mdn=128.86, U=4491, p=0.00<0.05) ve problem çözme (Mdn=132.95, U=3975, p=0.00<0.05), hem de üst bilişsel alanda amaçlı düşünme (Mdn=125.10, U=4965, p=0.004<0.05) ve değerlendirme (Mdn=132.72, U=4004, p=0.00<0.05) çevrim-içi bilgi arama stratejilerinin anlamlı düzeyde daha gelişmiş oldukları görülmektedir. Bu durum temel fikirleri ayırt etme dışında diğer altı alt faktör için de geçerlidir.

3.4. Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-İçi Bilgi Arama Stratejilerinin Bilgisayar ve İnterneti Öncelikli Olarak Kullanma Amaçlarına Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın son sorusu “Lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejileri bilgisayar ve İnterneti öncelikli olarak kullanma amaçlarına göre nasıl bir farklılık göstermektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu sorunun yanıtlanması için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Bu analizle ilgili sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Lisansüstü Öğrencilerin Çevrim-İçi Bilgi Arama Stratejilerinin Bilgisayar ve İnterneti Öncelikli Olarak Kullanma Amaçlarına Göre Değerlendirilmesine İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

| Temel Alanlar | Alt Faktör | Amaç | f | % | Sıra Ort. | x ² | p |
|-------------------|----------------------------|--------------|------|--------|-----------|----------------|------|
| Davranışsal Alan | Kontrol | Eğlence | 17 | 7.5 | 110.12 | 1.032 | .597 |
| | | Günlük İşler | 68 | 30 | 120.68 | | |
| | | Akademik | 142 | 62.5 | 111.27 | | |
| | Kaybolma | Eğlence | 17 | 7.5 | 127.85 | .884 | .643 |
| | | Günlük İşler | 68 | 30 | 111.67 | | |
| | | Akademik | 142 | 62.5 | 113.46 | | |
| Yaklaşımsal Alan | Deneme-Yanılma | Eğlence | 17 | 7.5 | 97.29 | 2.395 | .302 |
| | | Günlük İşler | 68 | 30 | 108.43 | | |
| | | Akademik | 142 | 62.5 | 118.67 | | |
| | Problem Çözme | Eğlence | 17 | 7.5 | 94.59 | 2.242 | .326 |
| | | Günlük İşler | 68 | 30 | 120.61 | | |
| | | Akademik | 142 | 62.5 | 113.16 | | |
| Üst Bilişsel Alan | Amaçlı Düşünme | Eğlence | 17 | 7.5 | 123.56 | 2.144 | .342 |
| | | Günlük İşler | 68 | 30 | 104.61 | | |
| | | Akademik | 142 | 62.5 | 117.35 | | |
| | Temel Fikirleri Ayırt Etme | Eğlence | 17 | 7.5 | 111.82 | .021 | .990 |
| | | Günlük İşler | 68 | 30 | 114.15 | | |
| | | Akademik | 142 | 62.5 | 114.19 | | |
| Değerlendirme | Eğlence | 17 | 7.5 | 112.74 | .117 | .943 | |
| | Günlük İşler | 68 | 30 | 116.25 | | | |
| | Akademik | 142 | 62.5 | 113.07 | | | |

Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre bilgisayar ve İnterneti öncelikli olarak kullanma amaçları üç kategoride toplanmıştır. 142 kişi ödev araştırma, bir konuyla ilgili bilgi edinme gibi akademik amaçlarla, 68 kişi iletişim, sohbet, gazete okuma, alışveriş gibi günlük işler amacıyla, 17 kişi de oyun oynama, müzik dinleme, sosyal ağlara girme gibi eğlence amacıyla bilgisayarı ve İnterneti kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda bu üç kategorideki lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinin davranışsal, yaklaşımsal ve üst bilişsel alanda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($p=0.804>0.05$, $p=0.385>0.05$, $p=0.936>0.05$).

4. Tartışma

Verilerin analizi sonucunda çevrim-içi bilgi arama stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusuna varılmıştır. Bu bulgu, Tsai (2009), Tsai, Liang, Hou ve Tsai (2012) ve Li ve Kirkup'un (2007) bulguları ile örtüşmektedir. Tsai (2009) erkeklerin kadınlara göre davranışsal ve yaklaşımsal alanlarda çevrim-içi bilgi arama stratejilerinin anlamlı düzeyde daha gelişmiş olduğunu, fakat üst bilişsel alanda anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan Sırakaya ve Çakır (2014) ile Turan, Reisoğlu, Özçelik, ve Göktaş'ın (2015) çalışmalarında cinsiyetin çevrim-içi bilgi arama stratejilerinde farklılık yaratmadığı ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular ile alanyazındaki çalışmalar arasındaki bu örtüşme ve farklılıklar, seçilen örneklem ve veri toplama araçları ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olabilir.

Elde edilen bulgulara göre çevrim-içi bilgi arama stratejileri İnternet kullanma deneyimine göre farklılaşmaktadır. Tsai (2008) daha deneyimli öğrencilerin genel olarak İnternette bilgi arama stratejilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum deneyimlerin sağladığı ön bilgiyle ilgili bir üstünlük olabilir. Hill ve Hannafin (1997) arama terimlerinin belirlenmesi ve geliştirilmesinin ön bilgilere bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, İnternet kullanım deneyiminin özellikle belli bir sürenin üstünde olması durumunda bilgi arama stratejilerini olumlu yönde etkilediğinin işaretçisi olabilir.

Araştırmada bilgisayar kullanma düzeyinin çevrim-içi bilgi arama stratejilerini anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre bilgisayar ileri düzeyde kullanabilen lisansüstü öğrencileri ile orta düzeyde kullananlar arasında İnternette bilgi arama sürecinde kullanabilecekleri anahtar kelimeleri önceden düşünme, web sitelerinde sağlanan ana düşünceleri seçmeye çalışmakta ve belli başlı bilgileri yakalamak için web sayfalarındaki başlıklara ve bilgilere bakma stratejilerinde anlamlı bir farklılaşma olmamaktadır. Bununla birlikte bilgisayar ileri düzeyde kullanabilen öğrenciler İnternette arama yaparken ne yapacağını bilme, webde bulunan bilgiler arasındaki ilişkileri değerlendirme, çevrim-içi aramaya başlamadan önce hedeflerini belirleme, arama başarılı olmayınca diğer veri tabanlarını deneme, arama motorları tarafından sağlanan gelişmiş arama seçeneklerini kullanma ve çevrim-içi bilgi arama sırasında ortaya çıkan problemler için yeni çözümler düşünme konusunda çevrim-içi bilgi arama stratejilerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Chen ve Dhar (1990) ile Olcay (2003) bu durumun kullanıcıların elektronik bilgi araçlarını kullanabilme becerileriyle ilişkili olduğunu, kullanıcıların bilginin depolandıkları sistemleri tanımları ve sistemin nasıl çalıştığını bilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışmanın katılımcılarının bilgisayar ve interneti öncelikli kullanma amaçları üç farklı kategoriye ayrılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu üç kategorideki lisansüstü öğrencilerin çevrim-içi bilgi arama stratejilerinin davranışsal, yaklaşımsal ve üst bilişsel alanda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Thatcher'ın (2008) çalışmasının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Thatcher (2008) doğru-

dan hedefe yönelik olarak İnterneti kullanan kullanıcılar ile genel amaçlarla kullananların çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan Yalçınalp ve Aşkar (2003) bilgi arama stratejilerinin amaç yönlü olarak farklılaştığını savunmaktadır. Bilgisayar ve İnterneti akademik amaçlı kullananların bilgi arama stratejilerinin daha gelişmiş olması beklenir fakat bu çalışmanın katılımcılarının lisansüstü öğrenciler olması ve bilgisayar ve İnterneti akademik amaçla kullanan katılımcı sayısının fazla olması çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinin farklılaşmamasında etken olmuş olabilir. Buna ek olarak tüm katılımcıların öncelikli amaçları olmasa da amaçları arasında akademik bilgi arama olduğu ve alanyazındaki farklılaşmanın nedeninin bu olabileceği söylenebilir.

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerin davranışsal, yaklaşımsal ve üst bilişsel alanda çevrim-İçi bilgi arama stratejileri, cinsiyet, İnternet kullanma deneyimleri, bilgisayar kullanma düzeyleri ve bilgisayar ve İnterneti öncelikli olarak kullanma amaçları değişkenlerine göre incelenmiştir. Katılımcıların çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinin belirlenmesinde kullanılan çevrim-İçi bilgi arama stratejileri envanterinden alınan yüksek puanlar stratejilerinin gelişmiş, düşük puanlar ise stratejilerinin gelişmemiş olduğunu göstermektedir. Lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Erkeklerin davranışsal ve yaklaşımsal alanda çevrim-İçi bilgi arama stratejileri kadınlarınkine göre anlamlı düzeyde daha gelişmiştir. Öte yandan üst bilişsel alanda çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinin bu durumdan etkilenmediği sonucuna varılmıştır.

İnternet kullanma deneyiminin, lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejilerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Nitekim 10 yılı aşkın İnternet deneyimi olan lisansüstü öğrencilerin davranışsal alanda kontrol stratejileri, üst bilişsel alanda ise değerlendirme stratejileri 4-6 yıllık İnternet deneyimine sahip olan lisansüstü öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha gelişmiştir.

Bilgisayar kullanma düzeyi ile çevrim-İçi bilgi arama stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bilgisayarı ileri düzeyde kullanan lisansüstü öğrencilerin çevrim-İçi bilgi arama stratejileri açısından, davranışsal alanın “kontrol” ve “kaybolma”, yaklaşımsal alanın “deneme-yanılma” ve “problem çözme” ve üst bilişsel alanın “amaçlı düşünme” ve “değerlendirme” alt faktörlerinde bilgisayarı orta düzeyde kullananlarla anlamlı düzeyde farklılaştığı ve daha gelişmiş stratejilere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Son olarak lisansüstü öğrencilerin bilgisayar ve İnterneti öncelikli kullanma amaç-

larının çevrim-içi bilgi arama stratejilerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun çalışma grubunun özelliklerine bağlı olduğu ve akademik amaçlı aramaların lisansüstü düzeyde eğitim gören bazı öğrencilerin öncelikli amacı olmasa da bilgisayar ve İnterneti kullanma amaçları arasında var olduğundan kaynaklanıyabilir.

Bu sonuçlardan hareketle bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda, öğrencilerin akademik başarıları ile çevrim-içi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin okumakta oldukları üniversite, bölüm, eğitim düzeyleri vb. değişkenler açısından incelenmesi önerilmektedir.

6. Kaynakça

- Aşkar, P., & Mazman, S. G. (2013). Çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanterinin Türkçeye uyarılma çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 167-181.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chen, H.-M., & Dhar, V. (1990). User misconceptions of online information retrieval systems. *International Journal of Man-Machine Studies*, 32(6), 673-692.
- Debowski, S. (2001). Wrong way: Go back! An exploration of novice search behaviours while conducting an information search. *The Electronic Library*(19), 371-382.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Geçer, A. (2014). Öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, (s. 1-20). Trabzon.
- Hill, J., & Hannafin, M. (1997). Cognitive strategies and learning from the world wide web. *Educational Technology, Research and Development*, 45(4), 37-64.
- Kurulgan, M., & Argan, M. (2007). Anadolu üniversitesi öğrencilerinin İnternet üzerinden bilgi arama davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 291-304.
- Li, N., & Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in İnternet use: A study of China and the UK. *Computers and Education*, 48(2), 301-317.
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic İnternet use in university students. *Computers & Education*, 1109-1113.
- Olçay, N. E. (2003). Türkçe İnternet tarama motoru kullanıcılarının arama stratejilerinin analizi: Arabol örneği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sırakaya, M., & Çakır, H. (2014). Öğretmen adaylarının çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 191-206.
- Thatcher, A. (2008). Web search strategies: The influence of web experience and task type. *Information Processing and Management*, 44, 1308-1329.
- Tsai, C. C. (2008). The preferences toward constructivist İnternet-based learning environments among university students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 16-31.
- Tsai, M.-J. (2009). Online information searching strategy inventory (OISSI): A quick version and a complete version. *Computers & Education*, 473-483.

- Tsai, M.-J., & Tsai, C.-C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of İnternet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(1), 43-50.
- Tsai, M.-J., Liang, J.-C., Hou, H.-T., & Tsai, C.-C. (2012). University students' online information searching strategies in different search contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5), 881-895.
- Turan, Z., Reisoğlu, İ., Özçelik, E., & Göktaş, Y. (2015). Öğretmenlerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 1-16.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, A., & Boshuizen, P. (2008). Information-problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 623-648.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, A., & Boshuizen, P. (2009). How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information. *Computers & Education*, 52(1), 234-246.
- Wu, Y.-T., & Tsai, C.-C. (2005). Information commitments: Evaluative standards and information searching strategies in web-based learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 374-385.
- Yalçınalp, S., & Aşkar, P. (2003). Öğrencilerin bilgi arama amacıyla İnterneti kullanım biçimlerinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).
- Zhu, Y.-Q., Chen, L.-Y., Chen, H.-G., & Chern, C.-C. (2011). How does İnternet information seeking help academic performance? – The moderating and mediating roles of academic self-efficacy. *Computers & Education*, 57, 2476-2484.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance : *The spread of Internet technology rapidly and exponentially proliferation of information on the Internet has created changes in students' information searching preferences. Internet has taken on many facilitating role in this context as a source of information. When properly and effectively used, Internet in educational environments, can be an important source of learning and teaching. Literature has stated that the rapid increase of information in the web environment and being accessible and editable by anyone make this environment the primary source of information.*

On the other hand, users' access to information and the possibilities of being able to change and add new information to the environment have led to new understandings of information itself and its quality. It has been stated that it is a difficult and complex process to use an open environment like the Internet for information search purposes which requires individuals to have certain skills in order to make a successful search on the Internet for obtaining quality information. During a search on the Internet individuals often get lost easily. They generally do not know where to go and what to do in finding what they are looking for on the Internet environment. In fact, the search for information online and information processing are expressed as a complex cognitive process including versatile cognitive and metacognitive strategies.

A review of related literature based on study groups indicated that researchers mostly worked with high school and university students. On the other hand graduate students, among other student populations, are the ones who use information searching more often since they are required to conduct research studies frequently. The purpose of this study was to determine online information search strategies of graduate students on the basis of cognitive and meta cognitive framework of Tsai (2003). For this purpose the following questions were tried to be

answered.

1. Do online information search strategies of graduate students vary by gender?
2. What kinds of differences are observed in graduate students online information search strategies in terms of their experience of using the Internet?
3. How do graduate students online information search strategies differ by their level of computer usage?
4. How do graduate students online information search strategies differ by their primary purpose of the computer and Internet usage?

Method: Descriptive research method was used in this study. For data collection, "Online Information Searching Strategy Inventory", developed by Tsai (2009) was used. The inventory consists of 25 items with three domains, seven subscales. The participants of the study consisted of 227 graduate students from 36 different universities on the basis of voluntary answering offered online. The lowest score taken from the inventory could be 25, and the highest 150. A high score of an individual indicate that s/he is at advanced level in the measured strategies in the relevant domains and sub-factors.

Discussion and Conclusions: Findings revealed that gender creates significant differences in online information search strategies. Male participants' online information search strategies are significantly more advanced than female participants' online information search strategies in procedural and behavioral domain. In meta-cognitive domain, gender do not create any significant difference.

Experience of using the Internet is an effective variable in graduate students' online information search strategies. In fact the graduate students with over 10 years of Internet experience have significantly more advanced online information searching strategies than the graduate students with 4-6 years of Internet experience in behavioral domains control strategy and in meta-cognitive domains evaluation strategy.

The level of computer usage is a significant predictor of online information search strategies as well. It has been concluded that the graduate students with advanced level of computer usage have more advanced online information search strategies than the graduate students with intermediate advanced level of computer usage in "control" and "disorientation" of behavioral domain, "trial & error" and "problem solving" of procedural domain, and "purposeful thinking" and "evaluation" strategies of meta-cognitive domain.

Finally, it has been concluded that their primary purpose of the computer and Internet usage do not make a significant difference in graduate students' online information searching strategies. Based on the findings, it is suggested that for future studies, the relationship between online information searching strategies and academic performance in terms of various variables (such as college and department the participants studied and their education level) are evaluated.

Piyano Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeyleri İle Piyano Dersi Başarılarının Karşılaştırılması

A Comparison On Self Efficacy Level And Piano Success Level Of The Students In Piano Lessons

M. Kayhan Kurtuldu

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı

Özet

Yapılan çalışmada müzik öğretmenliği öğrencisi olarak eğitimlerini sürdüren öğretmen adaylarının piyano dersi başarıları ile öz yeterlik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada piyano öğrencilerinin bir eğitim öğretim yılının güz dönemine ait notları elde edilmiş, bu başarı notları sınıflandırılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Tüm sınıflarda öğrenciler düşük, orta ve yüksek puan gruplarına ayrılmış ve tesadüfi olarak bu gruplardan 5'er öğrenci seçilmiştir. Her sınıf için 15 toplamda 60 öğrenciden oluşan çalışma grubuna araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan piyano eğitiminde öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda düşük, orta ve yüksek düzeyli piyano başarısına sahip öğrencilerin öz yeterlikleri karşılaştırılmıştır. Başarı düzeyi ile öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin tespit edildiği ölçümlerde genel ölçek dağılımına yönelik frekans, grupların karşılaştırılmasında ise Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular değerlendirilerek ortaya çıkarılan sonuçlar, çalışma grubu düzeyinde yorumlanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Piyano eğitimi, öz yeterlik, başarı.

Abstract

In this study self-efficacy level and piano grades of the candidate teachers who are educating as a music education student has been compared. Grades of the piano students in a fall semester of an academic year have been obtained and study group has been determined by the classification of this grades. In all levels of the classes students have been classified as lower, middle and higher grade groups and 5 students per groups have been selected from these groups randomly. Piano education self-efficacy scale which developed by the researcher has been applied to this study group consist of 15 students per class totally 30. At the end of the application process self-efficacy of the students who have lower, middle and higher piano grades have been compared. In some measurements in which relation between piano success and self-efficacy perception has been determined, frequency measurement has been used for general percentage range and Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test has been used for comparing the groups. Results revealed by evaluation on the findings obtained from analyses have been commented and proposed about sample group level.

Keywords: Piano education, self-efficacy, success.

1. Giriş

Öz yeterlik kişilerin kendi kapasiteleri veya becerilerine yönelik algıları olarak düşünülebilir. Bu durum hemen her birey için geçerli olmakla birlikte, insan yetiştirme, öğretme ve eğitime görevi ile yetkilendirilmiş öğretmenler ve gelecekte bu mesleği temsil edecek olan öğretmen adayları için daha farklı bir şekilde bürünmektedir. Öğretmen kişinin öz yeterliği, onun öğretimini etkilediği ve karşındakilere yansıyabildiği için önem arz etmektedir.

Öğretmen adayları ve öğretmenler bir arada düşünüldüğünde; kişinin mesleği yapmayı yapamayacağına ya da sınıftaki öğretmenin konusunu öğrencisine öğretip öğretemeyeceğine olan inancı öz-yeterlik olarak ifade edilebilir. Öz yeterlik inançlarının, öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve öz yeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda istekli davrandığı bilinmektedir (Tuckman, Sexton, 1990; Akt: Öztürk, 2008).

Öz yeterlik için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlar genel olarak bireyin kendini nasıl hissettiği ile nasıl algıladığı yönünde çeşitli farklılıklar göstermektedir. Zusho & Pintrich (2003) öz yeterliği, bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak olarak tanımlarken, Açıköz (1996) kişinin belirli işler karşısında kendi performansına duyduğu güven olarak tanımlamaktadır (Akt: Kesicioğlu, Güven, 2014).

Bandura'ya (1977: 194) göre kişinin algıladığı öz yeterlik, yapılacak işlerin seçimini ve uygulanmasını doğrudan etkilemekle kalmaz, bireyin nihaî başarı beklentilerinden hareketle, o işlerin başlandığı andaki çabayı da etkileyebilir. Yeterlik beklentisi, insanların karşılaştıkları engeller ve istenmeyen deneyimlerde ne kadar mücadele edebileceklerini ve ne kadar daha çaba sarf edeceklerini belirler. Çünkü öz yeterlik algısı güçlü olanlar başarı için daha fazla çaba sarf ederler (Akt: İnnalı, Aydın, 2014).

Bıkmaz'ın (2004) aktardığına göre Bandura (1995), öz yeterlik inançlarını dört temel kaynaktan toplamaktadır. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir.

Öz yeterlik konusundaki inançlar, kişinin gerçekte sahip olduğu kapasite ya da becerileri yansıtmaz, belirli koşullar altındaki kapasitesi ile ilgili inançlarını ifade eder. Burada vurgulanması gereken bir diğer konu, kişilerin gerçekte sahip oldukları beceriler ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkinin farklılıklar gösterebileceğidir (Evers vd, 2002, 229, Özerkan, 2007, 29; Akt: Bolat, 2011).

Öz yeterlik kavramının gerek kavramsal olarak, gerekse özgünlük açısından benlik kavramından ayrıldığı önemli bir not olarak öne sürülmektedir. Bu noktada benlik kavramı genel ya da özel (akademik, sosyal, beceriye dayalı vb...) anlamda bir yeterlik algısından oluşmakta iken, öz yeterlik bireyin her hangi bir şeyi öğrenme ya da

yapabilme becerisine olan inancına atıfta bulunmaktadır (Schunk, Pajares, 2001; Akt: McPherson, McCormick, 2006). Öz yeterlik inancı bireylerin karşılaşacağı problemler karşısında ne kadar çaba sarf edebileceklerini ve ne düzeyde başarılı olabileceklerini belirlemektedir. Bireyin kendi yeterliğine olan inancı düşük ise karşılaşacağı problem karşısında çabasını yavaşlatabilir ya da tamamen vazgeçirebilir (Gün, 2014).

Tanımlar ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere kişileri önemli ölçüde etkileyebilen bir unsur olan öz yeterlik, bireyin kendi yapabilirliğine inancı kadar karşındakine bunu aktarması veya bunu hissettirmesi bakımından da önemlidir. Öz yeterlik bu noktada daha çok yeterlik hissi ile bir arada dile getirilmektedir. Yeterlik hissi de öğretmenlik alanında hem anlatımı, hem öğretimin kalitesini, hem de öğrenen bireyleri etkileyebileceği için önemlidir. Öğretmenin kendisini yeterli hissetmesi, kendi öğretiminden öğrenenin algılamasına kadar geniş bir yelpazede önem arz etmektedir.

Kişiler zaman zaman kendilerini yetersiz hissetmekte ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelemeyeceklerini düşünmektedirler. Bu duygu ve düşüncelerin, kişilerin algıladıkları öz yeterlik düzeylerinden kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür. Diğer yandan öğretmenlerin öz yeterlikleri ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrencilerine etkisi kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının sahip oldukları genel öz yeterlik algılarının, meslek yaşamlarında nasıl bir performans sergileyecekleri ve muhtemel verimlilikleri açısından önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir. (İkiz, Yörük, 2013).

Akademik öz yeterlik bireylerin eğitim-öğretim ortamındaki başarısını belirleyen önemli unsurların başında gelmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının yeterliğinin tespiti, onların öğretime yönelik görevleri yapmada ve öğrencilerini yetiştirmede ne kadar çaba harcayabileceğini ve karşılaşacağı zorluklar karşısında ne kadar dayanabileceğini gösterecektir (Yalman, Aydın, 2014). Teorik alanyazında öne sürülen bir görüş de kişinin kendisinde fark edeceği genel yeterlik hissini öğretmenlik için bireysel öz yeterlik algısını etkileyeceği yönündedir. Genel anlamda yüksek düzeyli öz yeterlik hissine sahip öğretmenlerin bulunduğu okullarda da önemli hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için çalışmayı sürekli kılmak mümkündür (Skaalvik, Skaalvik, 2010).

Öz yeterlik duygusunun gelişiminde, bireyin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan, Umay, 2005).

Eğitim öğretim kurumlarında öğrenme faaliyetlerini yürütenler öğretmenlerdir. Bu öğrenme faaliyetleri gerçekleştirirken öğretmenin niteliği, öğrencilere çeşitli öğrenme olanakları sunmada ve mevcut öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede önemli

bir etken olarak karşımıza çıkar (Yokuş, 2014). Öğretmenlerin kendi kapasitelerine inanmaları ve öğrencinin başarısını artırmak için çabalamaları, mesleklerinde ne kadar yeterli olduklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Bu noktada öğretmenlerin kendi mesleki yeterliklerine olan inançları, başarılarını da etkileyen en önemli kişisel faktörler arasındadır (Aktağ, Walter, 2005).

Öğretmenlerin araştıran, problem çözebilen, sorgulayan, bilgiye ulaşabilen, kendine güveni olan bireyler yetiştirebilmeleri, öz yeterliklerinin farkında olmalarına bağlıdır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğrencilerin güdülenmesini etkilediğinden öğrencinin tutularının olumlu olmasını ve akademik başarısının da önemli derecede artmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, güçlü bir öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin iyi bir planlama yapma ve daha iyi öğretmek için gayret gösterme eğiliminde oldukları bilinmektedir (Eker, 2014).

Öz yeterlik algısının belki de en üst düzeyde yansımalarının görülebileceği alan ise müzik eğitimi alanıdır. Gerek sınavlarda, gerek derslerde, gerekse çeşitli faaliyetlerde ön plana çıkmak, toplu ya da bireysel bir performans sergilemek durumunda kalan bir birey, öz yeterlik hissine ihtiyaç duyacaktır. Kişinin kendini yeterli hissetmesi müzik eğitimi sürecinde daha güvenli olması ve performansını kontrol edebilmesi açısından da önemlidir. Bu noktada literatürde öz yeterlik ve müzik alanlarına yönelik disiplinler arası çalışmalara belli oranda rastlanmaktadır. Bu çalışmaları aşağıdaki gibi özetleyerek vermek mümkündür.

Otacıoğlu (2008) çalışmasında konservatuar ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin öz yeterliklerini karşılatırmış, her iki konumdaki öğrencilerden random belirlenen 50 kişilik grupta incelenen çeşitli değişkenler düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özmenteş ise (2011) müzik öğretimine yönelik bir öz yeterlik ölçeği geliştirmek istemiş, uygulamayı hem müzik, hem sınıf, hem de okul öncesi öğretmen adaylarına uygulayarak örneklem çeşitli tutulmuştur. Çalışma sonucunda 23 maddelik bir ölçek geliştirilerek literatüre sunulmuştur. Yokuş (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada da müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlikleri ile başarı durumları karşılaştırılmıştır. 158 kişilik örneklem grubuna uygulanan çalışma sonucunda öz yeterlik algıları ile akademik başarılar arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Müzik eğitimi sürecinde öz yeterlik kavramının irdelendiği daha özel uygulamalar, piyano eğitimi ve bireysel piyano performanslarına yönelik çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Piyanoda bireysel performans becerisi ve eşlik becerilerine yönelik çalışmalar da aşağıdaki gibi özetlenmeye çalışılmıştır.

Chmurzynska (2009), literatürde çalgı eğitimi veren eğitimcilerin ve bunların içinde özellikle de piyano eğitimcilerinin müzik eğitimi sürecinde ve öğrencilerinin bireysel gelişiminde önemli rol oynadığına ilişkin ciddi bilgilerin olduğunu öne sürmektedir. Bireysel ders yürütüyor olmaları sebebiyle bu eğitimcilerin konumunun diğer teorik ders veren eğitimcilere göre öğrenciler üzerinde daha etkin ve güçlü oldu-

ğunu da vurgulamaktadır. Bu sebeple çalışmasında piyano eğitimcilerinin öz yeterlik algısına eğilmiş ve iyi düzeyli ve önemli bulgular elde etmiştir.

Özel olarak piyano alanında öz yeterlik üzerine rastlanan bir diğer çalışma da Gün (2014) tarafından geliştirilen piyano performansına yönelik ölçeğin geliştirildiği doktora tezi çalışmasıdır. Bu çalışmada ilgili ölçek 405 öğrenciye uygulanmış, çeşitli istatistik işlemler ile test edilmiştir. Başlangıçta 52 maddeden oluşan ölçek, uzman incelemesi ile 35 maddeye düşürülmüş, ölçümler sonucu düşük katsayılı 10 madde ölçekten çıkarılarak 25 maddelik form elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması olarak bir diğer çalışma da Piji (2007) tarafından müzik öğretmeni adaylarının piyano eşlik becerisine yönelik öz yeterlikleri kapsamında yapılan çalışmadır. Toplam 94 müzik öğretmeni adayından elde edilen veriler yardımıyla geliştirilen ölçek toplam 20 önermeden ve dört cevap seçeneğinden oluşmaktadır.

Öz yeterlik kavramı, aktarım becerisi ve o aktarımın kalitesi ile aktarılan kişiyi de etkilediği için öğretmenlik alanında dikkatle incelenmiştir. Gerek faal öğretmenlerin, gerekse öğretmen adaylarının pek çok alanda öz yeterliklerine yönelik çalışmalar yapılmış, bu alanlar içerisinde müzik eğitime yönelik alanlar da yerini almıştır. Müzik eğitiminin çeşitli basamakları, özellikle de en temel çalgısı olan piyano alanına yönelik çalışmalar literatürde kendini göstermiştir. Bu çalışmada yukarıdaki düşünceler ışığında piyano eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlikleri ile piyano dersi başarıları arasındaki ilişki araştırılmaya çalışılmıştır. Kendini yeterli hissetme ile başarılı olma arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmaya çalışılmış, bu doğrultuda müzik öğretmeni adaylarından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öz yeterlik düzeyi ile piyano dersi başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak çeşitli değerlendirmelerin yapılmasıdır.

2. Yöntem

Çalışmada tarama modeli tercih edilmiş, model içerisinde betimsel tarama ile notlar elde edilmiş, ölçek taraması ile de öz yeterlik düzeyleri belirlenmiştir.

2.1.Çalışma Grubu

Çalışma grubu Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programında 2014 – 2015 Bahar yarıyılında öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Adı geçen programda piyano eğitimi alan öğrenciler içerisinde tesadüfi biçimde her sınıftan 15'er kişi olmak üzere seçim yapılmıştır. Yapılan 15'er kişilik tesadüfi seçim, öğrencilerin güz dönemindeki piyano başarı notları arasından belirlenen üç tip başarı düzeyi (düşük, orta, yüksek) içerisinde yapılan bir seçimdir. Her üç başarı düzeyinden de 5'er kişi seçilmiş ve böylece sınıf düzeyinde 15, toplamda ise 60

öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

2.2.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak öz yeterlik, müzik eğitimi ve özelde piyano eğitimi anahtar kelimeleri marifetiyle literatür taraması yapılmış ve gerekli bilgiler derlenmiştir. Literatür taramasını takiben öğrenci bilgi sisteminden çalışma grubunu oluşturmak amacıyla 2014 – 2015 Güz dönemine ait piyano sınav notları elde edilmiştir. Elde edilen notlar incelenmiş ve devamında örneklem grubu yukarıda da bahsedilen biçimde üç gruba ayrılarak tesadüfi seçim yapılmıştır. Yapılan grupta 0 – 49 puan aralığı düşük, 50 – 70 puan aralığı orta, 71 ve yukarısı yüksek olarak belirlenmiştir. Belirlenen aralıklar daha önceki yıllarda gerçekleşen not dağılımı ve bu dağılıma istinaden gerçekleşen harfli notlar (AA, CB, FF vb.) dikkate alınarak yapılmıştır. Bu çerçevede 5'er kişilik seçimler içerisinde üç basamaklı sınıflandırmada da AA, CB ve FF/FD harfli not düzeyleri dikkate alınmıştır.

Sınıflandırma sonrasında belirlenen çalışma grubuna, araştırmacı tarafından daha önce geliştirilmiş “Piyano Eğitiminde Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmış, elde edilen sonuçlar istatistikî olarak değerlendirilerek başarı grupları ve diğer değişkenler ile karşılaştırılmıştır. Ölçek 32 maddeden oluşmakta ve maddeler iki faktör altında toplanmaktadır. Ölçek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluğu testi, ölçeğe yönelik faktörlenebilirlik düzeyini belirlemek için Bartlett's testi, ölçeği oluşturan maddelere yönelik temel bileşenler faktör analizi ölçümleri yapılmış, madde toplam korelasyonları belirlenmiş ve alt faktörler ile ölçeğin toplam puanları arası korelasyon ölçümleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayılarının belirlenmesinde ise faktörlere yönelik Alpha testi gerçekleştirilmiştir. Bunların yanında ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesinde tekrar test güvenilirliği ve çapraz geçerlik çalışması da yapılmıştır. Ölçüm sonucunda faktör yükleri yüksek bulunmuş, KMO değer 0,92 olarak ölçülmüş, toplam varyansı açıklama oranı %56,62 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Alpha düzeyi 0,92 olarak bulunmuş, faktörler arası korelasyon düzeyi de pozitif yönlü ve yüksek düzeyli olarak görülmüştür.

2.3.Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada istatistik işlemler için SPSS (Statistic Package for Social Science) paket programı kullanılmıştır. İlk olarak ölçeğin geliştirme aşamasındaki güvenilirlik düzeyinde olup olmadığının ve bu çalışma grubunun yanıtlarının da güvenilirliğinin incelenmesi için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçüm sonucunda katsayı 0,96 biçiminde gerçekleşmiştir. Bu durum elde edilen verilerin güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Güvenirlik ölçümünün devamında ölçeğe verilen cevapların, diğer bir deyişle çalışma grubunun öz yeterlik düzeyinin belirlenmesinde frekans ve yüzde ölçümleri ile maddelere yönelik toplan yük hesaplaması yapılmıştır. Maddelerden alınabilecek toplam yük 32 ile 160 arasında gerçekleşmektedir. Bu süreçte alt sınıra yakın

olan bireyin öz yeterlik hissinin düşük, üst sımira yakın olan bireyin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi sonrasında ölçek formunda yer alan sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise ve çalışmanın temelini teşkil eden başarı düzeylerine yönelik karşılaştırmalı ölçümler yapılmıştır. Karşılaştırmalı ölçümler öncesinde ölçeğe normallik dağılım testi uygulanmış, verilerin normal dağılıma uygun olmadığı belirlenmiş ve parametrik olmayan testlerin tercih edilmesine karar verilmiştir. Karşılaştırmalı ölçümlerde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi tercih edilmiş, her iki ölçüm biçiminde de anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde elde edilen veriler, belirlenmiş gruplara göre karşılaştırılarak sunulmuştur. Gruplar başarı ve öz yeterlik başlıkları altında düşük, orta ve yüksek biçiminde üç grup halinde, lise türü başlığı altında ise güzel sanatlar lisesi ve diğer liseler biçiminde iki grup halinde işlenmiştir. Karşılaştırmalı ölçümler öncesinde yapılan tanımlayıcı istatistik işlemler sonucunda 32 ile 160 puan arasında sınırlara sahip olan ölçeğin, çalışma grubu tarafında 40 ile 155 puan dağılımında cevaplandığı görülmüştür. Çalışma grubunda en düşük puan 40, en yüksek puan ise 155 olarak gerçekleşmiş, grubun ortalaması ise 123 puan olarak hesaplanmıştır. Grubun %58'lik düzeyi ortalamasının üzerinde kalmış, %42'lik bölümü de ortalamasının altında dağılım göstermiştir. Ortalamasının altında görünen %42'lik grubun %32'lik bölümü de 100 puanın üzerinde bir yük almıştır. Bu durum öz yeterlik algısı düşük olan az sayıda öğrenci olduğunu, ortalamaya göre genel öz yeterlik algısının çalışma grubunda iyi ve yüksek düzeyli gerçekleşmiş olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Yönelik U Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | SS | U | p |
|-------|----|-----------|------|---------|-------|
| Kız | 41 | 26,29 | 0,46 | 183,500 | 0,467 |
| Erkek | 19 | 22,68 | | | |

Cinsiyet değişkeni için yapılan karşılaştırmalı ölçüm sonuçları kız ve erkek öğrenciler düzeyinde anlamlı fark oluşmadığını göstermektedir. Tablo 1 incelendiğinde $p < 0,05$ düzeyine göre anlamlı fark olmadığı ve ortalama değerlerinin de yakın dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu durum çalışma grubunun öz yeterlik algısı ile cinsiyet arasında bir bağlantı olmadığını ortaya koymuştur.

Tablo 2. Lise Değişkenine Yönelik U Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | SS | U | p |
|-------|----|-----------|------|---------|-------|
| GSL | 42 | 25,42 | 0,34 | 147,000 | 0,935 |
| Diğer | 18 | 26,00 | | | |

Tablo 2'ye göre Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) ve diğer liseler için ölçüm sonuçları $p < 0,05$ düzeyinde ($p = 0,935$) anlamlı değildir. Çalışma grubunu oluşturan 42'si kız, 18'i erkek öğrenci düzeyinde öz yeterlik açısından bir fark ya da cinsiyete bağlı bir farklılaşma yoktur.

Tablo 3. Sınıf Değişkenine Yönelik H Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | SS | X^2 | p |
|---------|----|-----------|------|-------|-------|
| 1.Sınıf | 15 | 29,92 | | | |
| 2.Sınıf | 15 | 22,05 | 1,12 | 6,218 | 0,101 |
| 3.Sınıf | 15 | 21,29 | | | |
| 4.Sınıf | 15 | 25,60 | | | |

Sınıf değişkeninin öz yeterlik algısı üzerindeki olası etkisi için yapılan ölçümde, önceki ölçümler gibi $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her dört sınıftan öğrencinin öz yeterlik algıları ve öz yeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Ortalama (\bar{X}) değerleri birbirine yakın dağılım göstermiş, anlamlılık puanı da 0,101 olarak bulunmuştur.

Tablo 4. Başarı Değişkenine Yönelik H Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | SS | X^2 | p |
|--------|----|-----------|------|--------|-------|
| Düşük | 20 | 19,25 | | | |
| Orta | 20 | 20,79 | 0,82 | 10,910 | 0,004 |
| Yüksek | 20 | 34,16 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde diğer üç ölçüme nazaran farklı bir durum olduğu gözlenmektedir. Yapılan ölçümde $p < 0,05$ düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ortalama değerleri (34,16) incelendiğinde bu farkın yüksek başarı düzeyli öğrenciler yönünde gerçekleştiğini anlamak mümkündür. Ortalama değerinin başarı düzeyi ile doğru orantılı biçimde artması, düzey yükseldikçe öz yeterlik algısının da yükseldiği yönünde yorumlanabilir. Ölçüm sonuçları çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin başarı düzeyine göre öz yeterlik algılarında anlamlı ve yükselen bir farklılık oluştuğunu ortaya koymaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışma neticesinde elde edilen sonuçlar çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, yalnızca başarı düzeyi yönünde farklı sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Grubun diğer tanımlayıcı özellikleri olan cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul açısından her hangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Tanımlayıcı özellikler ve başarı düzeyi gruplaması açısından oluşan durum, öz yeterlik algısı ile başarı düzeyinin ilişkili olduğu, diğer değişkenlere göre ise değişmediği anlamında yorumlanabilir. Bu durum çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öz yeterlik algılarının sınıfa, cinsiyete ve

mezun oldukları okul türüne göre değişmediği, bu unsurların öğrencilerin öz yeterliklerini etkileyen bir unsur olmadığını göstermiştir. Bunun yanında çalışmanın ana fikrini oluşturan başarı değişkenine yönelik karşılaştırmanın anlamlı olması da diğer değişkenlerin tersine başarı düzeyinin öz yeterlik algısını etkilediği yönünde değerlendirilebilir. Çalışma grubu öğrencilerinin başarı düzeyi arttıkça öz yeterlik algıları da yükselmektedir. Grubun öz yeterlik puanları ile H testi ölçümündeki ortalama puanlar ve ortalama puanındaki doğru orantılı artış bu sonucu düşündürmektedir.

Çalışmada elde edilen veriler kısmen Otacıoğlu'nun (2008) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da cinsiyet değişkeni öz yeterlik üzerinde etkili olmazken, okul tipine göre bazı değişkenler düzeyinde farklılık tespit edilmiştir. Diğer yandan Yokuş (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada, bu çalışmada elde edilen bulgulara benzerlikler bulunmuştur. Çalışmada öz yeterlik algıları ile akademik başarılar arasında anlamlı fark bulunmuş, bulgular başarı ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Çalışmadan elde edilen veriler başarı düzeyinin, çalışma grubundaki öğrencilerin kendilerini yeterli hissetme düzeylerini de etkilediği söylenebilir. Bu noktada başarılı olmak ile başarabileceğini hissetmek birbiriyle doğru orantılı biçimde bağlantılı bulunmuştur. Bir başka deyişle başarılı olan kendini yeterli hissederken, başarısı düşük olan öğrenci daha az yeterli hissetmektedir.

Gelinen noktada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin gerçekte hissiyat arasında kurduğu doğru orantılı bakış açısı, belli oranda gerçeği yansıtmakla birlikte öğrencilerin başarılı olmak veya başarılı olabilmek için kendine güvenmek konusunda bilgilendirilmesi ya da cesaretlendirilmesi gerektiği söylenilebilir. Yapabileceğine inanmak ile başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu konusunda öğrencilerin bilgilendirilmeleri, fakat aynı zamanda başarısızlığın gelecekteki başarısızlıkların da habercisi olmayacağını öğrencilere öğretilmesi esastır. Nasıl çalışılması gerektiği, çalışma disiplini açısından bireyin kendini tanıması gibi unsurlar başarıyı arttırabileceği gibi, yeterlik hissini de güçlendirecektir. Sonuç olarak çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda varılan yargılar başarı ve öz yeterlik hissi arasındaki ilişkiyi vurularken, bu ilişkinin geniş çaplı ele alınması hususunda daha büyük örneklem grupları ile çalışmaların yapılmasına da ihtiyaç olduğu açıktır.

5. Kaynakça

- Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1 – 8.
- Aktaş, I. & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127–131.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 161. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm sayfasından 30.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: lider-tüpe etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege*

- Akademik Bakış Dergisi*, 11(2), 255 – 266.
- Chmurzynska, M. (2009). Self-efficacy of piano teachers' of specialized music school. Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ES-COM 2009), Finland.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162 – 178.
- Gün, E. (2014). *Piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- İkiz, F. E. & Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 228 – 248.
- İnnalı, H. Ö. & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651 – 682.
- Kescioğlu, O. S. & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1371–1383.
- McPherson, G. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322 – 336.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Konservatuar ve müzik eğitimi lisans öğrencilerinin öz etkililik-yeterlilik ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 20, 147 – 164.
- Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications (iconte) 27-29 Nisan, Antalya.
- Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya öğretiminde gezi-gözlem tekniğini kullanabilme öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-23.
- Piji, D. (2007). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 111 – 132.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059 – 1069.
- Yalman, S. G. & Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 60-66.
- Yokuş, T. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının eğitime öğretme öz-yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 43 – 56.

EXTENDED ABSTRACT

Abstract

In this study self-efficacy level and piano grades of the candidate teachers who are educating as a music education student has been compared. Grades of the piano students in a fall semester of an academic year have been obtained and study group has been determined by the classification of this grades. In all levels of the classes students have been classified as lower, middle and higher grade groups and 5 students per groups have been selected from these groups randomly. Piano education self-efficacy scale which developed by the researcher has been applied to this study group consist of 15 students per class totally 30. At the end of the application process self-efficacy of the students who have lower, middle and higher piano grades have been compared. In some measurements in which relation between piano success and self-efficacy perception has been determined, frequency measurement has been used for general percentage range and Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test has been used for comparing the groups. Results revealed by evaluation on the findings obtained from analyses have been commented and proposed about sample group level.

Aim

Aim of this study to determine the relationship between self-efficacy level and piano success of the students which constitute the work group and to make some evaluations according to this relationship.

Method

In this study survey method has been selected. Into this model piano grades has been obtained by descriptive scanning and self-efficacy level has been determined by a scale.

Work Group

Work Group of this study is consists of 60 students training in spring semester of 2014 – 2015 academic year in Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education Music Education Department. 15 students per class has been selected randomly from students which are taking piano education in this music education department. This randomly selection is a success level selection about three type of success level (low, middle, high) from piano grades of this students in fall semester of same academic year. 5 students has been selected from every success level and group has been constituted 15 students per class and totally 60.

Data Collecting

In data collection process firstly literature scanning has been made and required data has been obtained. Following data collection piano grades of the fall semester in 2014 – 2015 academic year has been obtained from student information system to constitute the work group. In grouping process grade distribution determined as between 0 – 49 is low, 50 – 70 is middle and 71 – 100 is high. According to this while determining the success groups AA, CB and FF/FD letter grades has been considered. After this classification a scale developed by the author

named as "Piano Education Self-Efficacy Scale" has been applied to the work group. Data collected from this scale has been evaluated and success groups has been compared by other variables. Scale consists of 32 items and this items fall under 2 factors.

Data Analysis

Into the study SPSS (Statistic Package for Social Science) programme has been used for statistical procedures. Firstly Cronbach's Alpha coefficient has been calculated to determine the reliability of the scale. At the end of the measurements coefficient became as 0,96. This result show that data obtained from work group is reliable. After reliability measurement frequency/percentage measurements and item load measurement has been made to determine the self-efficacy level of the work group. By following the frequency measurements, comparing means measurements has been made between class, sex, graduated high school and success levels took part in scale form. Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test has been applied for comparing means process. Mean level both tests has accepted as $p < 0,05$.

Findings and Comments

At the end of the descriptive procedures made before comparing measurements, scale which have limits between 32 and 160 points has been answered between 40 and 155 points by the work group. The lowest point for work group is 40 and highest point is 155 and average point taken from work group is 123. With this results 58% percentage of the work group has took place over the average point and 42% percentage is under. The group which seems under the average point have also a different position and 32% percentage of this group have 100 point or over. This results show that there is a few lowest self-efficacy students in work group. According to the average points results indicate that self-efficacy perception of the work group has become good and high level.

Conclusion

At the end of the study point of view about reality and feeling of the students whom constitute the work group has partly reflected the truth and we can say that students should be informed or encouraged about being success or self-believing to be success. Being informed of the students about direct relationship between believing that can make and success is important, but students also need to learn being unsuccessful is not a sign for being unsuccessful in future. Self-knowledge of the students about some elements such as how to practice and working discipline can reduce success and also empower the efficacy feeling. As conclusion while passed judgements on data obtained from work group is emphasizing the relationship between success and self-efficacy, it's clear that there is necessity for studies which should be applied with more large work groups to handle this relationship with a wide ranging.

Boşaltım Sistemi Konusunun Öğretiminde React Stratejisinin Etkisi

The Effect Of React Strategy In Teaching Of “Excretory System” Subject

Şeyda Gül

*Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, OFMAE, Biyoloji Eğitimi ABD,
Erzurum, Türkiye*

Sibel Gürbüzöğlü Yalmancı

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE, Biyoloji Eğitimi ABD, Kars, Türkiye

Engin Yalmancı

MEB, Kars Fen Lisesi, Kars, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı boşaltım sistemi konusunun öğretiminde REACT stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, sorgulayıcı öğrenme becerileri algularına ve biyoloji öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisini incelemektir. Veri toplamak amacıyla boşaltım sistemi başarı testi, sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği ve biyoloji öğrenimine yönelik motivasyon anketinden yararlanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Kars il merkezindeki bir ortaöğretim kurumunun 10. sınıflarında öğrenim gören toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin boşaltım sistemi ünitesindeki başarılarında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algularında istatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber biyoloji öğrenimine yönelik motivasyonları açısından özellikle kontrol grubunda dikkate değer bir azalmanın olduğu belirlenmiştir.

***Anahtar Kelimeler:** Boşaltım sistemi, bağlam temelli öğrenme, REACT stratejisi.*

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of REACT strategy on the students' achievements, inquiry learning skills perceptions and motivations towards biology learning. The data collection tools were excretory system achievement test, scale of inquiry learning skills perception and motivation scale towards biology learning. The sample included in totally 58 10th graders from a secondary school in center of Kars. According the findings from study, it was seen that achievements of the students in experimental groups increased in statistically significant level. In addition, students' inquiry learning skills perceptions was not founded statistically significant. However, it was founded that there was a notable decrease in scores of control group in terms of motivation towards biology learning.

***Keywords:** Excretory system, context-based learning, REACT strategy.*

1. Giriş

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği büyük oranda bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlıdır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ise bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim modelini gerektirmektedir (MEB, 2005). Türkiye, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Bu girişimlerin bir neticesi olarak en son 2008–2009 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan ve “Bağlam Temelli Öğrenme” şeklinde adlandırılan yeni fen programı, öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Esasında yapılandırmacı yaklaşım temeli üzerine inşa edilen (Glynn ve Koballa, 2005) Bağlam Temelli Öğrenme yaklaşımı (Context-Based Learning) ülkemizde öncelikle Gazi Üniversitesi’nde 2006 yılında yapılan VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Gilbert (2006) tarafından sunulan bildiri ile yoğun bir çalışma alanı bulmuştur. Sonrasında ise 2007 yılında İstanbul’da yapılan I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi’nde Sözbilir ve diğ. (2007) tarafından sunulan bildiri eşliğinde araştırmacılar kongre katılımcılarıyla “Context-Based Learning” teriminin Türkçe karşılığını bulmaya çalışmışlar ve bu yaklaşıma ‘Yaşam Temelli Öğrenme’ demeye karar vermişlerdir (akt: Çam ve Özay Köse, 2008). Günümüzde bu yaklaşım, Yaşam Temelli Öğrenme veya Bağlam Temelli Öğrenme yaklaşımı şeklinde adlandırılmaktadır.

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı (bağlam temelli öğrenme), günlük hayattaki bir olay veya sorundan yola çıkarak, öğrenilen bilgileri ihtiyaç haline getirmekte böylece kavram ve ilişkileri bu olay ve sorunların çözümünde araç olarak kullanmayı hedeflemektedir (Acar ve Yaman, 2011). Dolayısıyla bu yaklaşımda birey günlük yaşamdan örnekler kurarak bağlamlar oluşturmakta ve deneyimler kazanarak bağlamla öğrenmeye başlamaktadır. Bunun neticesinde öğrenmenin doğal ortamlarda ve ihtiyaç olduğunda daha kolay, anlamlı ve kalıcı olarak gerçekleşmesi mümkün olmaktadır (Choi ve Johnson, 2005; Topuz ve diğ., 2013).

Bir program geliştirme yaklaşımı olarak yaşam temelli öğrenmenin öğretim ortamında REACT, 5E ve ChiK’in önerdiği dört aşamalı model gibi aktif öğretim yöntemleri ile uygulandığı bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Kutu, 2011). Bunlardan REACT stratejisi günümüzde giderek artan bir şekilde fen eğitiminde kullanılmaktadır (Crawford ve Witte, 1999; Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012; House, 1996).

Temel olarak (a) ilişkilendirme (relating), (b) tecrübe etme (experiencing), (c) uygulama (applying), (d) işbirliği (cooperating) ve (e) transfer etme (transferring) olmak üzere beş aşamadan oluşan REACT stratejisinin, öğrencilerin bilgileri ezberlemekten kurtulmasına ve bu bilgilerin günlük yaşamlarıyla ilişkisini öğrenerek farklı durumlarda kullanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin de sınıf-

larında REACT stratejisini kullandıklarında, bütün öğrencilerin öğrenebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratabileceği ileri sürülmektedir (Navarra, 2006; Ültay ve Çalık, 2011).

Bilindiği üzere öğrenme ortamlarında, bireyleri yaşama hazırlamak ve onların günlük yaşamda gerçekleşen olaylara anlam vermelerini sağlamak eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu temel amaçların yerine getirilmesinde ise fen bilimleri ve bu alandaki dersler oldukça önemlidir (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007). Bununla beraber, çoğu zaman fen bilimlerinin öğretiminde uygulama boyutu ikinci plana atıldığından, öğrencilere fen öğrenme ortamlarında uygulama ve teori arasındaki ilişkiyi göstermede bağlama dayalı yaklaşımların oldukça etkili olabileceği düşünülmektedir (Acar ve Yaman, 2011). Bu doğrultuda, Türkiye’de özellikle ortaöğretim Fizik ve Kimya öğretim programlarının geliştirilmesi esnasında yaşam/bağlam temelli öğrenme yaklaşımının kullanılmasından dolayı bu öğrenme yaklaşımının popülerliği ve kullanım oranı son yıllarda artmaya başlamıştır (Ültay ve Çalık, 2011).

Öğrenme sürecinde sunulan fen dersleri arasında öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları olayları anlamasını sağlayacak en önemli derslerden biri şüphesiz biyoloji dersleridir. Bu nedenle özellikle soyut kavramları yoğun olarak içeren biyoloji konularının öğretiminde öğrencilere günlük yaşamda karşılaştıkları biyolojik olaylar örnek olarak sunulabilir (Acar ve Yaman, 2011; Yaman, 2009). Alan yazın incelendiğinde bu konuya yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olduğu ve söz konusu çalışmalarda da öğrencilerin biyoloji konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin düşük olduğu yönünde bulgulara rastlandığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin biyoloji dersindeki başarılarının ve üst düzey düşüncelerinin yanında derse yönelik ilgi ve motivasyonunu da olumsuz etkileyebilir. Nitekim Gilbert (2006) fen derslerinde öğrencilerin karşılaştığı bu tür sorunların giderilmesi, fen okur-yazarlığının ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde fen derslerinin bağlamlarla işlenmesi gerektiğini vurgulayarak yaşam temelli öğrenme yaklaşımının önemi ve etkinliğine yönelik görüşlerini dile getirmektedir. Bununla beraber, fizik ve kimya eğitimi gibi temel fen alanlarında yaşam temelli yaklaşıma dayalı olarak yapılmış çok çeşitli çalışmalar alan yazında mevcut olmasına rağmen, biyoloji eğitimi alanında yapılmış çalışmaların istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ayrıca gerek biyoloji gerekse diğer fen eğitimi alanlarında REACT Stratejisine dayalı olarak yapılan çalışmalar yok denecek kadar sınırlı sayıda (Demircioğlu ve diğ., 2012) olmakla birlikte bu yaklaşım ve stratejilerin biyoloji derslerindeki etkinliğini araştıran yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmanın mevcut öğrenme ortamlarını zenginleştirme ve REACT stratejisinin biyoloji derslerindeki etkinliğinin belirlenmesinde alan yazına önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Boşaltım sistemi konusunun öğretiminde REACT stratejisinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına ve biyoloji

öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisi var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Boşaltım sistemi konusunun öğretiminde REACT stratejisinin kullanımının öğrencilerin başarılarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Boşaltım sistemi konusunun öğretiminde REACT stratejisinin kullanımının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Boşaltım sistemi konusunun öğretiminde REACT stratejisinin kullanımının öğrencilerin biyoloji öğrenimine yönelik motivasyonlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Deseni ve Örneklem

Özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda, bütün değişkenlerin kontrol altında tutulmasının mümkün olmadığı durumlarda sağladığı avantajlardan dolayı bu çalışmada ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır (Millian ve Schumacher, 2010).

Çalışmanın örnekleme uygun/uygunluk örnekleme yöntemi (convenience sampling) ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen gruplar ile yapılan örnekleme olarak tanımlanabilir (Erkuş, 2009). Buna göre araştırmanın örneklemini, Kars il merkezinden uygun örnekleme (convenience sampling) ile belirlenmiş bir ortaöğretim kurumunun 10. sınıflarında öğrenim gören toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır. Söz konusu okulda rastgele belirlenen iki sınıftan biri deney (18 kız, 11 erkek), diğeri kontrol grubu (18 kız, 11 erkek) olarak atanmış olup, çalışmanın uygulaması 2014-2015 öğretim dönemi bahar yarıyılında yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

a) Boşaltım Sistemi Başarı Testi (BSBT): Çalışmada öğrencilerin “Boşaltım Sistemi” konusundaki başarılarını belirlemek amacıyla, Özbey-Akay (2010) tarafından geçerlik ve güvenilirliği test edilerek geliştirilen ve toplam 45 çoktan seçmeli sorudan oluşan “Boşaltım Sistemi Başarı Testi (BSBT)”nden yararlanılmıştır. Bu çalışmada kullanılacak olan BSBT, 40 dakikalık sürede deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Testte her doğru cevap için “1” puan, yanlış cevaplar için ise “0” puan verilmiştir.

b) Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği (SÖBAÖ): Çalışmada öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarını belirlemek amacıyla “Sorgulayıcı Öğ-

renme Becerileri Algısı Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Bu ölçek daha önce Taşkoyan (2008) tarafından öğrencilerin fene yönelik sorgulayıcı öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki olumlu maddeler 5= Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum ve 1= Hiç katılmıyorum seçenekleriyle 5’ten 1’e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler ise, tamamen tersi seçeneklerle 1’den 5’e doğru puanlanmıştır.

c) Biyoloji Öğrenimine Yönelik Motivasyon Anketi (BÖYMA): Çalışmada öğrencilerin biyoloji öğrenimine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla “Biyoloji Öğrenimine Yönelik Motivasyon Anketi”nden yararlanılmıştır. Söz konusu anketin orijinali Tuan, Chin ve Shieh (2005) tarafından “fen öğrenimine yönelik” olarak geliştirilmiş olup Başer (2007) tarafından Biyoloji Öğrenimine Yönelik Motivasyon Anketi şeklinde Türkçe’ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır. Çalışmada kullanılan “Biyoloji Öğrenimine Yönelik Motivasyon Anketi”nde toplam 32 madde yer almaktadır. Söz konusu maddeler beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde olup; 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Fikrim Yok, 4=Katılıyorum ve 5= Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. Likert ölçekteki olumsuz anlamlı maddeler ise ters olarak puanlanmıştır.

Uygulama Süreci ve İşlem

Çalışmanın uygulama süreci, 1 hafta ön-test, 2 hafta uygulama (REACT stratejisi ve dersin öğretmeni tarafından yürütülen şekilde) ve 1 hafta son-test uygulaması olmak üzere toplam 4 hafta sürmüştür. Ön test uygulamalarında, deney ve kontrol grubuna BSBT, SÖBAÖ ve BÖYMA uygulanırken; aynı ölçme araçları uygulamaların sonunda her iki gruba son test olarak yeniden uygulanmıştır. Uygulama aşamalarında “Boşaltım Sistemi” konusu, deney grubunda yaşam (bağlam) temelli öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamlarındaki uygulamalarından biri olan REACT stratejisine dayalı olarak işlenirken, kontrol grubunda ise MEB biyoloji dersine ait mevcut programa göre dersin öğretmenin işlediği şekilde yürütülmüştür. Dersler, ikinci yazarın gözetiminde aynı zamanda dersin öğretmeni olan üçüncü yazar tarafından yürütülmüştür.

Yaşam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak konunun işlendiği deney grubunda REACT stratejisi kullanılmıştır. Bu strateji ilişkilendirme, tecrübe etme, uygulama, işbirliği ve transfer etme aşamalarından oluşmaktadır (Ültay ve Çalık, 2011). Deney grubunda REACT stratejisine dayalı olarak işlenen boşaltım sistemi konusu ile ilgili etkinlikler Ültay ve Çalık (2011) ve Demircioğlu ve diğ. (2012)’nin yaptıkları çalışmalar temel alınarak aşağıdaki aşamalar doğrultusunda yürütülmüştür:

İlişkilendirme (Relating) aşaması: Bu aşamada, öğrencilerin “boşaltım sistemi” konusunu, günlük hayattan bir durumla ya da olayla bağlantı kurabilmesi için, bu konuyla ilgili bir senaryo yazılmış ve bu senaryodaki bağlama bağlı kalınarak günlük hayatla ilgili sorular sorulmuş ve bir tartışma ortamı yaratılmıştır. Böylece öğrencinin

dikkati konuya çekilip anahtar kavramlarla ilgili düşünceleri alınarak ön bilgileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Tecrübe etme (Experiencing) aşaması: Bu aşama özellikle keşif, bulma, icat, problem çözüme aktiviteleri vb. ye yönelik olduğundan, öğrencilerin konuyla ilgili deneyim kazanmaları için Tahmin et-Gözle-Açıkla (TGA) modeline göre bir laboratuvar etkinliği düzenlenmiştir. Buna göre yapılan deneyle ilgili öğrencilerin tahminlerde bulunması, gözlem yapması ve olayları açıklaması istenmiştir. Bu aşamada deney grup halinde yapılırken, tahmin ve gözlem sonuçları öğrencilere dağıtılan materyal üzerindeki ilgili bölümlere bireysel olarak yazılmıştır. Sonuç olarak bu aşamada yapılan etkinlikler sayesinde, “boşaltım sistemi” konusuyla ilgili öğrencilerin bilgilerini yapılandırmaya başlamaları beklenmiştir. Ayrıca bu basamakta, tecrübe edilen deney sayesinde öğrenciler somutlaştırdıkları bilgiyi keşfetmeleri sağlanmıştır.

Uygulama (Applying) aşaması: Bu aşamada, öğrencilerin deneyerek tecrübe ettikleri konuyu, yine bağlamdan ayrılmadan, günlük hayatlarından ilgilerini çekebilecek, mantıklı sorular sorulmuş ve soruları bireysel olarak cevaplamaları istenmiştir. Buna göre bu aşamada, öğrencilerin yeni kavramları öğrenmeye hazır hale getirilmesi ve motive olması sağlanmaya çalışılmıştır.

İşbirliği (Cooperating) aşaması: Bu aşamada öğrencilerin gruplar halinde çalışmasına fırsat verilerek günlük hayattan seçilen problemler üzerinde düşünmeleri ve düşüncelerini belirtmeleri sağlanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerden araştırma yapmak amacıyla diğer gruplarla birlikte hareket ederek daha önce kendilerine verilen ödevi sunmaları istenmiştir. Böylece gruplar arası ve gruplar içi fikir alış veriş de sağlanmıştır.

Transfer etme (Transferring) aşaması: Bu aşamada öğrencilere konuyla ilgili farklı problem durumları verilmiş ve öğrendikleri yeni bilgileri böylelikle kullanmalarına fırsat verilmiştir. Ayrıca ilgi çekici bir konuda, araştırma yapmaları istenerek öğrendikleri bilgileri yeni karşılaştıkları bu durumlara transfer etmeleri sağlanmıştır.

Analiz Süreci

Çalışmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında başarı testi, sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği ve motivasyon anketinden elde edilen puanlar SPSS 18.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi ve bulguların değerlendirilmesinde ise %95 güven aralığı, $p=0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan analiz sürecinde, öğrencilerin BSBT, SÖBAÖ ve BÖYMA'ndan elde edilen puanlarının karşılaştırılmasında aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi ve kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır.

Çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının eşit olması, Kolmogorow-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermesi (Tablo 2, Tablo

5, Tablo 8), Levene homojenlik testi sonucunda grup varyanslarının homojen olması ve ön-test puanlarına dayalı son-test puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olması (Büyüköztürk, 2011) şeklindeki nedenlerden dolayı BSBT, SÖBAÖ ve BÖYMA’ndan elde edilen verilere ANCOVA analizi yapmanın uygun olduğuna karar verilmiştir. Bunun yanında hata varyansını azaltması nedeniyle daha büyük bir istatistiksel güç sağlaması, ayrıca bir deneyin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlaması (Büyüköztürk, 1998) gibi avantajlarından dolayı da ANCOVA analizi tercih edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Boşaltım sistemi konusunun öğretiminde REACT stratejisinin kullanımının öğrencilerin başarıları üzerine etkisine ait bulgular;

Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Boşaltım Sistemi Başarı Tes-ti (BSBT)’nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalama farkları hesaplanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. BSBT’nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalama fark değerleri

| Gruplar | n | Ön-test \bar{X} | SS | Son-test \bar{X} | SS | Ortalama Fark |
|---------|----|-------------------|------|--------------------|------|---------------|
| Deney | 29 | 16.72 | 3.57 | 30.28 | 6.23 | 13.56 |
| Kontrol | 29 | 19.35 | 3.79 | 23.55 | 5.30 | 4.20 |

Maksimum puan=45

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında başarı testinden elde edilen puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Bununla beraber, her iki grubun başarı testinden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait ortalama fark değerleri incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin puanlarında yaklaşık % 81.10 oranında bir artış olurken, kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında yaklaşık % 21.71 oranında bir artış olduğu görülmektedir.

Çalışmada ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BSBT’ne ait ön-test puanlarına ilişkin yapılan t testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($t = -2.708$, $p < 0.05$). Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BSBT’nden elde edilen son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle verilerin kovaryans analizi (ANCOVA) yapmaya uygun olup olmadığını belirlemek için Kolmogorow Smirnov testi (Tablo 2), Levene testi ve regresyon katsayılarının eşitliği testi yapılmıştır.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının BSBT'ne ait Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları

| Grup | İstatistik Değeri | S.D. | Önem Düzeyi (p) |
|---------|-------------------|------|-----------------|
| Deney | 0.109 | 29 | 0.20 |
| Kontrol | 0.120 | 29 | 0.20 |

Tablo 2'de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BSBT'nden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) görülmektedir. Ayrıca, Levene testi sonucunda ise, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BSBT'nden elde edilen verilere ait varyansların ($F=0.240$, $p=0.626$) homojen olduğu ($p>0.05$), grupların son-test puanları üzerinde grup x ön-test ortak etkisinin anlamlılığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçlarına göre ise regresyon doğrularının (regresyon katsayıları) eşit olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(1,54)}=0.146$, $p>0.05$).

Sonuç olarak, çalışmada Kolmogorow Smirnov testi, Levene testi ve regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği testine ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BSBT'ne ait son-test puanlarının karşılaştırılmasında, kovaryans analizi (ANCOVA) yapmanın uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, kovaryans analizi (ANCOVA) sonucunda, öğrencilerin BSBT'nden elde edilen son-test puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($F_{(1,55)}=22.880$, $p<0.05$), bununla beraber ön-test puanlarının son-test puanlarına önemli düzeyde etki yapmadığı ortaya çıkmıştır ($F_{(1,55)}=2.671$, $p>0.05$).

Tablo 3. Öğrencilerin BSBT'ne ait Kovaryans Analizi sonuçları

| Varyans Kaynağı | SD | Kareler Ortalaması | F |
|----------------------|----|--------------------|---------|
| Grup (deney/kontrol) | 1 | 724.259 | 22.880* |
| Kovaryant | 1 | 86.657 | 2.671 |

Kovaryant; BSBT ön-test puanları, * $p<0.05$

Boşaltım sistemi konusunun öğretiminde REACT stratejisinin kullanımının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı üzerine etkisine ait bulgular;

Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği (SÖBAÖ)'nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalama farkları hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. SÖBAÖ'nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalama fark değerleri

| Gruplar | n | Ön-test \bar{X} | SS | Son-test \bar{X} | SS | Ortalama Fark |
|---------|----|-------------------|------|--------------------|------|---------------|
| Deney | 29 | 3.22 | 0.28 | 3.68 | 0.53 | 0.46 |
| Kontrol | 29 | 3.41 | 0.31 | 3.61 | 0.57 | 0.20 |

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında SÖBAÖ'nden elde edilen puanlarında bir artış olduğu görülmektedir. Bununla beraber, her iki grubun SÖBAÖ'nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait ortalama fark değerleri incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin puanlarında yaklaşık % 14.29 oranında bir artış olurken, kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında yaklaşık % 5.87 oranında bir artış olduğu görülmektedir.

Çalışmada ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SÖBAÖ'ne ait ön-test puanlarına ilişkin yapılan t testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($t= 2.491$, $p<0.05$). Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SÖBAÖ'nden elde edilen son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle verilerin kovaryans analizi (ANCOVA) yapmaya uygun olup olmadığını belirlemek için Kolmogorow Smirnov testi (Tablo 5), Levene testi ve regresyon katsayılarının eşitliği testi yapılmıştır.

Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının SÖBAÖ'ne ait Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları

| Grup | İstatistik Değeri | S.D. | Önem Düzeyi (p) |
|---------|-------------------|------|-----------------|
| Deney | 0.121 | 29 | 0.200 |
| Kontrol | 0.162 | 29 | 0.051 |

Tablo 5'de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SÖBAÖ'nden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) görülmektedir. Ayrıca, Levene testi sonucunda ise, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SÖBAÖ'nden elde edilen verilere ait varyansların ($F=0.247$, $p=0.621$) homojen olduğu ($p>0.05$), grupların son-test puanları üzerinde grup x ön-test ortak etkisinin anlamlılığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçlarına göre ise regresyon doğrularının (regresyon katsayıları) eşit olduğu ortaya çıkmıştır ($F_{(1,54)}=2.814$, $p>0.05$).

Sonuç olarak, çalışmada Kolmogorow Smirnov testi, Levene testi ve regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği testine ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SÖBAÖ'ne ait son-test puanlarının karşılaştırılmasında, kovaryans analizi (ANCOVA) yapmanın uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, kovaryans analizi (ANCOVA) sonucunda, öğrencilerin SÖBAÖ'nden elde edilen son-test puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(1,55)}=0.438$, $p>0.05$), bununla beraber ön-test puanlarının son-test puanlarına önemli düzeyde etki yapmadığı da ortaya çıkmıştır ($F_{(1,55)}=2.671$, $p>0.05$).

Tablo 6. Öğrencilerin SÖBAÖ'ne ait Kovaryans Analizi sonuçları

| Varyans Kaynağı | SD | Kareler Ortalaması | F |
|----------------------|----|--------------------|-------|
| Grup (deney/kontrol) | 1 | 0.133 | 0.438 |
| Kovaryant | 1 | 0.076 | 0.619 |

*Kovaryant; SÖBAÖ ön-test puanları, * $p < 0.05$*

Boşaltım sistemi konusunun öğretiminde REACT stratejisinin kullanımının öğrencilerin biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine etkisine ait bulgular;

Çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Biyoloji Öğrenimine Yönelik Motivasyon Anketi (BÖYMA)'nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalama farkları hesaplanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. BÖYMA'nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve ortalama kazanç değerleri

| Gruplar | n | Ön-test \bar{X} | SS | Son-test \bar{X} | SS | Ortalama Fark |
|---------|----|-------------------|------|--------------------|------|---------------|
| Deney | 29 | 3.52 | 0.54 | 3.48 | 0.32 | -0.04 |
| Kontrol | 29 | 3.78 | 0.38 | 3.26 | 0.36 | -0.52 |

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında BÖYMA'nden elde edilen puanlarında bir azalma olduğu görülmektedir. Bununla beraber, her iki grubun BÖYMA'nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait ortalama fark değerleri incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin puanlarında yaklaşık % 1.14 oranında bir azalma olurken, kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında yaklaşık % 13.76 oranında bir azalma olduğu görülmektedir.

Çalışmada ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BÖYMA'ne ait ön-test puanlarına ilişkin yapılan t testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($t = -2.161, p < 0.05$). Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BÖYMA'nden elde edilen son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle öncelikle verilerin kovaryans analizi (ANCOVA) yapmaya uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorow Smirnov testi (Tablo 8), Levene testi ve regresyon katsayılarının eşitliği testi yapılmıştır.

Tablo 8. Deney ve kontrol gruplarının BÖYMA'ne ait Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları

| Grup | İstatistik Değeri | S.D. | Önem Düzeyi (p) |
|----------------|-------------------|------|-----------------|
| <i>Deney</i> | 0.144 | 29 | 0.13 |
| <i>Kontrol</i> | 0.085 | 29 | 0.20 |

Tablo 8’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BÖYMA’ndan elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) görülmektedir. Ayrıca, Levene testi sonucunda ise, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BÖYMA’ndan elde edilen verilere ait varyansların ($F=2,231$, $p=0.141$) homojen olduğu ($p>0.05$), grupların son-test puanları üzerinde grup x ön-test ortak etkisinin anlamlılığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçlarına göre ise regresyon doğrularının (regresyon katsayıları) eşit olduğu göstermiştir ($F_{(1,54)}=0.032$, $p>0.05$).

Sonuç olarak, çalışmada Kolmogorow Smirnov testi, Levene testi ve regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği testine ait bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BÖYMA’ne ait son-test puanlarının karşılaştırılmasında, kovaryans analizi (ANCOVA) yapmanın uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, kovaryans analizi (ANCOVA) sonucunda, öğrencilerin BÖYMA’ndan elde edilen son-test puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{(1,55)}=2.705$, $p>0.05$), bununla beraber ön-test puanlarının son-test puanlarına önemli düzeyde etki yaptığı ortaya çıkmıştır ($F_{(1,55)}=8.639$, $p<0.05$).

Tablo 9. Öğrencilerin BÖYMA’ne ait Kovaryans Analizi sonuçları

| Varyans Kaynağı | SD | Kareler Ortalaması | F |
|----------------------|----|--------------------|--------|
| Grup (deney/kontrol) | 1 | 0.275 | 2.705 |
| Kovaryant | 1 | 0.879 | 8.639* |

*Kovaryant; BÖYMA ön-test puanları, * $p<0.05$*

4. Tartışma

Fen bilimlerinin içeriği düşünüldüğünde, özellikle biyoloji derslerinin günlük yaşamla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla beraber son yıllarda ülkemizde biyoloji konularının gündelik hayatla ilişkilendirilmesi kapsamında çalışmalar görülsün de, yaşam temelli öğrenme ile ilgili oldukça sınırlı çalışmanın olduğu dikkati çekmektedir (Özay-Köse ve Çam-Tosun, 2011). Dolayısıyla bu çalışmanın, ülkemizde yaşam temelli öğrenme kapsamında kullanılan REACT stratejisinin biyoloji derslerinde uygulanabilirliğini belirleyen ilk çalışma örneklerinden olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin “Boşaltım Sistemi” ünitesindeki başarılarına yaşam temelli öğrenme yaklaşımının REACT stratejisi temel olarak yürütülen etkinliklerin olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu etki öğrencilerin ön-test ve son-test puanlarından elde edilen ortalama fark değeri ile de kendisini göstermiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney grubunda yürütülen yaşam temelli öğrenmeye dayalı uygulamaların, öğrencilerin konu ile kendi yaşamıyla arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlaması, küçük gruplar halinde öğrencilere derste öğrendiklerini tat-

bik edebilecekleri deney ve etkinliklerle (Kutu, 2011) öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi sağlayarak başarıyı artırdığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, bu çalışmanın bulgularını destekleyen farklı çalışmalara rastlanmaktadır (Baran, 2013; Gutwill-Wise, 2001; Hırça, 2012). Örneğin, Özay-Köse ve Çam-Tosun (2011) tarafından yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunun öğretimindeki etkinliğinin araştırıldığı çalışmada, yaşam temelli öğrenme yöntemini takip eden öğrencilerin başarılarında anlamlı bir fark görülmüş ve yaşam temelli öğrenmeye göre hazırlanan etkinlik planı dâhilinde günlük hayattan alınan içeriklerin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Holman ve Pilling (2004) tarafından yürütülen bir çalışmada, termodinamik konusunun bağlamlarla öğretiminin öğrenci başarısını artırdığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Gerek bu çalışmadan gerekse alan yazından elde edilen benzer sonuçlar, yaşam temelli öğretime dayalı uygulamaların başarısının sağlanmasına yönelik yararını göstermesi ve öğrenme sürecinde kullanımının artırılmasının gerekliliğini ortaya koyması açısından oldukça önemlidir.

Çalışmanın sonuçları öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları açısından incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının SÖBAÖ'nden elde edilen son-test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ancak uygulama öncesindeki SÖBAÖ puanları ile uygulama sonrasında SÖBAÖ puanları arasındaki ortalama fark değerlerine bakıldığında her iki grubun da puanlarında bir artış olmakla beraber, bu artışın deney grubunda çok daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla alan yazındaki bazı çalışmalarla (Baran, 2013) örtüşen bu bulgu, yaşam temelli öğrenme uygulamalarından biri olan REACT stratejisinin öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Zira bu etkinlikler öğrencilere konuyu araştırma, soru sorma ve konuya ilişkin bilgilerini tartışma olanağı sunmuş ve öğrencilerin derse katılımını sağlamıştır. Ancak çalışmada grupların SÖBAÖ'nden elde edilen son-test puanlarındaki bu artışın anlamlı düzeyde olmaması oldukça dikkat çekicidir. Bu konu ile ilgili olarak Benckert (1997), yaşam temelli problemlerin, geleneksel problemlere göre daha fazla okuma, düşünme ve analiz etme süreci gerektirdiğini ve çözümünün daha fazla zaman aldığını belirtmektedir (Akt: Tekbıyık ve Akdeniz, 2010). Bu bakımdan, çalışmanın özellikle uygulama sürecinde konuya ayrılan zaman (2 hafta) dikkate alındığında öğrencilerin SÖBAÖ puanlarında ciddi bir artışın olmaması doğal karşılanabilir. Bunun yanı sıra elde edilen bulgulara göre, yaşam temelli problemlerin öğrenci başarısını artırmada çok az düzeyde etkili olduğuna yönelik bir kanı oluşsa da, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu tür problemlerle neredeyse daha önce hiç karşılaşmadıkları ya da bunlara alışkın olmadıkları düşünüldüğünde, yaşam temelli problemlere uyum sağlamları ve bu problemlerde, geleneksel problemlere yakın düzeyde başarı elde edebilmeleri olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2010).

Çalışmada son olarak BÖYMA'ndan elde edilen sonuçlarına göre, öğrencilerin motivasyonlarının uygulama sonunda deney grubunda ihmal edilecek kadar az mik-

tarda düşünüş olduğu, ancak kontrol grubunda azalmanın çok daha belirgin bir şekilde kendini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç alan yazında bulunan birçok çalışmanın sonucu ile ters düşmektedir. Zira alan yazında bağlama dayalı yaklaşımla yürütülen uygulamaların genellikle öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı rapor edilmektedir (Acar ve Yaman, 2011; Kutu ve Sözbilir, 2011). Bununla beraber bu çalışmanın bulguları ile örtüşen az sayıda çalışma da alan yazında mevcut olup söz konusu çalışmalarda motivasyon ve ilgi arasında bir bağlantı kurularak, ilgisi az olan bireyin motivasyonunun daha da güçleşeceği ve böylelikle duruma adaptasyonunun daha da azalacağı ifade edilmiştir (Acar ve Yaman, 2011; Baran, 2013). Bu bakımdan çalışmanın bulguları incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonlarında çok fazla bir düşünüş gözlenmesi derse yönelik ilgilerinin azalmasından kaynaklanabileceği gibi deney grubunda yaşam temelli öğretim uygulamalarının öğrenci ilgisi üzerinde olumsuz bir etki yaratmayarak motivasyonlarını da değiştirmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu konuda kesin bir yargıya varabilmek için öğrencilerin motivasyonla birlikte ilgilerinin de ne derece değiştiğinin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Nitekim bu konuya yönelik Acar ve Yaman (2011) tarafından yapılan çalışmada, kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundakilerin aksine ilgilerinin düştüğü sonucuna varılmıştır. Acar ve Yaman (2011)'a göre fizik, kimya, biyoloji dersleri için tespit edilen ortak bulgunun nedeni, öğrencilerin bu derslere küçük sınıflarda daha fazla ilgi göstermeleri ve sınıf seviyesi arttıkça ilginin azalmasıdır. Yani okul ve sınıf ortamında yapılan dersler öğrencilerin merak ve öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Baran (2013) tarafında yapılan çalışmalarda ise, uygulama sonunda öğrencilerin motivasyonlarında bir değişimin olmadığı ortaya çıkmış ve bu durumun nedeni olarak yaşla birlikte öğrenci algılarının daha sabit olduğu belirtilmiştir. Elbette bu bulgular yaşla birlikte ders ve konu ile alakalı da olabilir. Nitekim Dervişoğlu, Yaman ve Soran (2004) ve Yaman (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da yapı ve metabolizma, sistemler ve sitoloji konularının ortaöğretim II. kademe öğrencilerinin en az ilgi duydukları konular arasında yer aldığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla Ayvacı (2010) ve Ramsden (1992)'nin ifade ettiği gibi, yaşam temelli yaklaşımın ilgi çekici olması açısından, fen derslerinde öğrencilerin günlük yaşamlarındaki ilgi alanları ve çeşitli öğrenme etkinlikleri kullanılırsa öğrencilerin derslere olan ilgisi artırılabilir. Bununla beraber, biyoloji derslerinde yaşam temelli uygulamaların öğrencilerin motivasyonlarını artırmadaki etkisine yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu düşünüldüğünde, bu konuda bir yargıya ulaşmak için daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Çalışmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde REACT stratejisinin, öğrencilerin başarılarını önemli düzeyde artırmasının yanı sıra sorgulayıcı öğrenme becerilerine yönelik algılarında da olumlu yönde gelişme sağladığı görülmektedir. Bununla beraber bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin motivasyonlarında REACT stratejisinin olumlu bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak boşaltım sistemi konusu kapsamında REACT stratejisine dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, sorgulama becerileri algıları ve biyolojiye yönelik motivasyonlarına etkisinin incelendiği bu çalışma, yaşam temelli öğrenmenin esas alındığı biyoloji derslerinin hazırlanmasında yönlendirici bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle, özellikle öğrencilerin zor olarak nitelediği ve başarılarının düşük olduğu diğer biyoloji konuları için de benzer çalışmaların yapılması gerekli görülmektedir. Böylece, sonuçların diğer biyoloji konularıyla da örtüşüp örtüşmediğinin tartışılması araştırmacılar için faydalı olabilir.

Alan yazında ifade edildiği gibi, yaşam temelli problemlerin, geleneksel problemlere göre daha fazla okuma, düşünme ve analiz etme süreci gerektirdiğini ve çözümünün daha fazla zaman aldığı dikkate alındığında, yaşam temelli öğretim uygulamalarına öğretim sürecinde daha uzun sürede yer verilerek öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerindeki etkileri daha net ortaya konulabilir. Bunun yanında, özellikle alan yazında bazı çalışmalarda ileri sürülen motivasyonun gerek yaşla gerekse ilgi düzeyi ile ilişkisi olduğuna yönelik çalışmalar dikkate alındığında, yaşam temelli öğretim etkinliklerinin motivasyon üzerindeki etkinliğini daha da net görebilmek adına öğrenci ilgisinin de çalışma kapsamında ele alınması gerekmektedir. Ayrıca ilköğretimden başlayarak tüm yükseköğretim kademelerinde kadar bu yaklaşımın kullanıldığı aktivitelere yer verilebilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin REACT stratejisinin öğrencilerin biyoloji dersindeki başarı, sorgulama becerileri ve motivasyonlara yönelik etkisi araştırılmış ancak tutumları araştırılmamıştır. Bu nedenle REACT stratejisinin öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi de incelenebilir.

Sonuç olarak biyoloji derslerinde yaşam temelli öğretimin etkinliğinin daha fazla nasıl artırılacağı konusunda ilave çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Acar, B., ve Yaman, M (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-10.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik öğretmenlerinin bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-51,
- Baran, M. (2013). *Yaşam Temelli Probleme Dayalı Öğretim Yönteminin Termodinamik Konusunun Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Başer, M. (2007). *The Contribution of Learning Motivation, Reasoning Ability and Learning Orientation to Ninth Grade International Baccalaureate and National Program Students' Understanding of Mitosis and Meiosis*. Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Büyükoztürk, Ş (1998). Kovaryans analizi: varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (14. Baskı)*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Choi, H. J., & Johnson, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in on-line courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(4), 215–227.
- Coştu, B., Ünal, S., ve Ayas, A. (2007). Günlük yaşamdaki olayların fen bilimleri öğretiminde kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 197-207.
- Crawford, M., & Witte M. (1999). Strategies for Mathematics: Teaching in Context. *Educational Leadership*, 57(3), 34-38.
- Çam, F., ve Özay Köse, E. (2008). Yaşam temelli öğrenme. *Eğitim Dergisi*, 20. [Online]: <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/54-20/343-yasam-temelli-ogrenme.html> (28.01.2015)
- Çınar, O., Teyfür, E., ve Teyfür, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Demircioğlu, H., Vural, S., ve Demircioğlu, G. (2012). “REACT” stratejisine uygun hazırlanan materyalin üstün yetenekli öğrencilerin başarıları üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 101-144.
- Dervişoğlu, S., Yaman, M. ve Soran, H. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin biyoloji dersine ve biyoloji konularına ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-73.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci (İkinci Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of “context” in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Glynn, S. M., & Koballa, T. R. (2005). *Contextual Teaching and Learning*. In R. Yager (Eds.), NSTA professional development monograph. Arlington (pp.75-84). VA: National Science Teachers Association.
- Gutwill-Wise J. P. (2001). The impact of active and context-based learning in introductory chemistry courses: an early evaluation of the modular approach. *Journal of Chemical Education*, 78(5), 684-690.
- Hırça, N. (2012). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin fizik konularını anlamasına ve fizik dersine karşı tutumuna etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 313-325.
- Holman, J., & Pilling, G. (2004). Thermodynamics in context: a case study of contextualized teaching for undergraduates. *Journal of Chemical Education*, 81(3), 373-375.
- House, J. D. (1996). Students expectancies and academic self-concept as predictors of science achievement. *Journal of Psychology*, 130(6), 679-682.
- Kutu, H. (2011). *Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeli İle Modeliyle 9. Sınıf Kimya Dersi “Hayatımızda Kimya” Ünitesinin Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi “Hayatımızda Kimya” ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry (7th Edition)*. Boston: Pearson.
- MEB (2005). İlköğretim 1-5.sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Navarra, A. (2006). *Achieving Pedagogical Equity in the Classroom*, Cord Publishing.
- Özay-Köse, E., ve Çam-Tosun, F. (2011). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenci başarılarına etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 91-106.

- Özbey-Akay, S. (2010). *Lise 3. Sınıf Biyoloji Dersinde Okutulan Boşaltım Sistemi Konusunun Kavram Haritaları İle Öğretilmesinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ramsden, J. M. (1992). If it's enjoyable, is it science?, *School Science Review*, 73, 65-71.
- Taşkoyan, S.N. (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Sorgulayıcı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri, Akademik Başarıları Ve Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tekbiyık, A., ve Akdeniz, A. R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 123-140.
- Topuz, F. G., Gençer, S., Bacanak, A., ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261.
- Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639- 654.
- Ültay, N., Çalık, M. (2011). Asitler ve bazlar konusu ile ilgili örnekler üzerinden 5E modelini ve REACT stratejisini ayırt etmek. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 199-220.
- Yaman, M. (2009). Solunum ve enerji kazanımı konusunda öğrencilerin ilgisini çeken bağlam ve yöntemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 215-228.

EXTENDED ABSTRACT

Context-Based Learning approach based on an event or issue in daily life, academic knowledge makes the need thus aims to use concepts and relationships as a means to solve these events and issues (Acar and Yaman, 2011). The REACT strategy, one of the applications in Context Based Learnin, are used increasingly in science education today (Crawford and Witte, 1999; House, 1996; Demircioğlu, Vural and Demircioğlu, 2012).

REACT strategy, which basically consists of five stage namely (a) Relating, (b) Experiencing, (c) Applying, (d) Cooperating and (e) Transferring, is believed that the it can be helpful to the students' evading from memorizing the knowledge and, it can also be helpful to the students' using this knowledge in different situations by learning relationship of this knowledge with their daily life.

In the literature, despite the fact that there are various studies based on context-based learning approach in the field of basic science such as physics and chemistry education, the studies in biology education is not at the desired level. Hence in this study it was investigated the effect of REACT strategy on the students' academic achievements, inquiry learning skills perceptions and motivation towards biology learning in teaching of excretory system.

Pre-test study / post-test control group quasi experimental research design was used in this study. The sample of the study consisted of totally 58 10th graders from a secondary school (as convenience sampling) in center of Kars. However, in this school, two classes are determined randomly. One of these two classes were designated as experimental group (18 female, 11 male), and the other as control group (18 female, 11 male). The application of study was conducted in 2014-2015 academic year.

Excretory system achievement test (ESAT), the scale of inquiry learning skills perception (SILSP) and motivation questionnaire towards biology learning (MQBL) are used as a data collection tool in the study. These three data collection tools were applied to the students before and after the treatment. The students of the scores obtained from ESAT, SILSP and MQBL were analyzed using SPSS 18.0 statistical software package. In the data analysis and evaluation of findings was used the level of significance at $\alpha = .05$. And also, the analysis process was utilized from the arithmetic mean, standard deviation, independent sample t test and covariance analysis (ANCOVA) for the comparison of students' scores obtained from the ESAT, SILSP and MQBL.

Examining the findings from study, it was founded out that the activities based on REACT strategy of context-based learning had a positive effect on students' achievements in "Excretory System" subject. These effects showed itself with mean difference values obtained from students' pre-test and post test scores. According these findings obtained from study, because of the fact that the treatments based on context-based learning in experimental groups provided the students' realizing the relationship between the subject and their own lives and also provided the students' meaningful learning thanks to experiments and activities to be able to be applied with small groups (Kutu, 2011), it can be said that the treatments based on context-based learning increased the achievement.

Examining the findings from study in terms of students' inquiry learning skills perceptions, there was no a statistically significant difference between the experimental and control

groups' post-test scores obtained from SILSP. However, it was founded that mean difference values between the SILSP scores in the pre-application and after application increased, but this increase was much more in the experimental group. Therefore, these findings, which are similar to some studies in the literature (Baran, 2013), indicate that REACT strategy of context-based learning is helpful for students to be able to use for solving the problems in daily lives their knowledge and skills. In addition, according to the findings obtained from MQLP, it was founded that the students' motivations didn't change almost at the end of treatment, but the decrease in the control group showed itself more obviously.

Of course, these findings may be related to both age and subject. In the studies of Dervişoğlu, Yaman and Soran (2004) and Yaman (2009), it was emphasized the subjects of structure and metabolism, systems and sitology are at least interested by secondary school students. Therefore, as stated by Ayvaci (2010) and Ramsden (1992), in terms of context-based learning' being interesting, the students' interestings towards course may be increased if the students' interest fields and various learning activities are used. Moreover, taking into account there are limited studies on effect of context-based applications towards increasing the students' motivations, it should not be ignored that more studies are needed to do for reaching a judgment on this issue.

SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularındaki Görecelik: “Hangi Yanıt Doğru: Benimki Mi, ÖSYM’ninki Mi?”

'Relativity In SBS/OKS and YGS/ÖSS Questions and Answers: Which Answer Is Correct: Mine or ÖSYM's?

Yücel Kabapınar

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim, Sınıf Öğretmenliği

Selda Şan

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı

Özet

İyi bir lise ile üniversite eğitimi almak isteyenlerin yolu merkezi seçme sınavlarından geçmek zorundadır. Bu sınavlarda soruların test sorularından bir bölümü diğer test sorularına göre daha da zordur. Uzmanların “en doğru cevap isteyen” test soruları adını verdikleri soru tipinde bütün şıklar doğrudur ama biri ise daha doğrudur. Böylesi soruların soru kökü “en çok, en az, en etkili, en doğru, daha fazla, daha doğru” gibi nitelemelerle bitmektedir. Böylesi sorular hangi şıkkın doğru olduğuna dair çok önemli itirazları da beraberinde getirmekte, uygunluğu medya ve akademi çevrelerinde tartışılmaktadır. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde şekillenen araştırma, örnek olay desenine sahiptir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, merkezi sınavlarda sorulan böylesi soruların oranını saptamak ve öğretmen adaylarının bu tip sorularla ilgili görüşlerini almaktır. Veri toplama araçları olarak doküman inceleme ile açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Son 15 yıl içerisinde gerçekleştirilen SBS/OKS ve YGS/ÖSS’deki “en doğru cevap isteyen” test soruları saptanmıştır. Ardından araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 70 son sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adayına, araştırmacılarca seçilen 12 test sorusu sorulmuştur. Yanıtlamalarının ardından da açık uçlu sorulardan oluşan anket katılımcılarca doldurulmuştur. Nitel verilere uygulanan içerik analizi, merkezi sınavlarda sorulan bu tip soruların ortalama % 4-12 oranında olduğunu ortaya koymuştur. Yine bu sorulara verilen yanıt noktasında Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oldukça zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: “En doğru cevap isteyen” test sorusu, Sosyal Bilgiler, çoklu bakış açıları.

Abstract

In order to find a place in high schools which take position upper in the league table or to enter at well known universities students need to get high scores from the national examinations organized by the state in Turkey. In these exams difficulty level of questions is arranged as high so as to be distinctive in nature. An example of such questions can be those “what is the best answer below?”. In this kind of questions, which ask “the most, the least, the effective,

1. Bu çalışma, III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

much more”, nearly all choices are correct, but one is more correct than the others. In other word, it is the best explanatory choice as compared to the other choices. Thus, students are required to choose the best fits or the most correct alternative among already suitable or correct ones. There are cases where the correct answer announced by the government does not the “most, better” alternative. Therefore the present study aims to investigate the ratio of such questions in national exams and the social studies prospective teachers’ opinions about such questions. Case study design among qualitative research tradition was adopted in this research. Questionnaire composed of open ended questions, which ask the prospective teachers’ opinions about type, nature and efficiency of “the most...” questions, formed the main data collection tool. The central examinations of SBS/OKS and YGS/ÖSS conducted for last 15 years were examined so as to find out the ratio/percentage of such questions asked. Then, twelve questions among those which require the most correct answer were selected. They were compiled as a test and distributed to the social studies prospective teachers (n= 70) to answer. At completion of answering the questions, the prospective teachers’ answers to and ideas about the nature of questions were obtained. The prospective teachers’ open ended responses were analyzed via content analyses method. The results of the analysis indicated that “the most correct” questions formed 4-12 % of the questions asked in the national exams. Findings of the study showed that the prospective teachers had difficulty in finding the correct answer to such questions.

Keywords: “Test questions requiring the most correct answer”, Social studies, Multiple viewpoints.

1. Giriş

Bir okul binasının önünde çok sayıda yetişkin, dualar ederek ve stres içerisinde sessizce bekleyorsa o binada liseye ya da üniversiteye giriş sınavı var demektir. Lise ya da üniversite giriş sınavı demek en az bir yıl boyunca ailece *topyekûn seferberlik* ilan edilmesi anlamına gelmektedir. Birbirine yansıtın ya da yansıtmasın genellikle tüm aile çok streslidir ve sınav günü bu stresin zirve yaptığı andır. Öğrencinin girdiği birkaç sınav onun geleceğinin önemli oranda belirleyicisi olacaktır. Yanıt kâğıdına işaretlenen A, B, C, D ve E’lere göre sınav sonuçları ilan edildiğinde evlerde en uç duygular kendini gösterecektir.

Lise ya da üniversiteye giriş sınavlarındaki bu yapı aynı zamanda kendi iç çelişkilerini de yaratmaktadır. 2005 yılında yapılandırmacı öğrenme anlayışı merkezli yeni bir reformu harekete geçiren Türkiye, bu öğrenme anlayışı merkezli olarak öğretim programlarını, ders kitaplarını, öğretmen ve öğrencinin öğrenme sürecindeki rollerini, öğretmen yetiştirme sistematiği ile ölçme ve değerlendirme boyutlarını dönüştürdü. Bu bağlamda sonucu değil süreci değerlendirmeyi ön plana çıkaran düzenlemeler de uygulamalarında çok önemli eksikler olsa dahi yapıldı. Eski sistemin davranışçı öğrenme anlayışı içerisinde önerilen ölçme ve değerlendirme araçları sadece “yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı testler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış testleri ve çoktan seçmeli testler idi. Buna karşılık 2005 sonrası öz, akran, grup, performans, proje, portfolyo değerlendirme gibi yeni kavramlar Türkiye’nin gündemine geldi. Bunlar az, kısmen ya da orta derecede de olsa uygulamaya konuldu (Kabapınar ve Ataman, 2010, 2012; Alıcı, 2014; Özbek, 2014). Yalnız uygulamaya konulan yapılandırmacılık eksensli bu değişime tezat olarak lise ve üniversite giriş sınavları kocaman bir baraj gibi sürekli yeni sistemin önünde durdu. Sınav başarısı endeksli veli,

öğretmen ve okul üçlüsü yeni öğrenme anlayışı ve ilkelerini iskalama pahasına çoktan seçmeli test tekniğini özellikle belli dönemçe sayılan 8 ve 12. sınıf basamaklarında gündeme getirdiler.

Özellikle nüfusun bu denli kalabalık ve görece “lisede ve üniversitede iyi okulları/fakülteleri” isteyen sayısının çok olduğu Türkiye gibi ülkelerde çoktan seçmeli test tekniği ayırt ediciliği sağlamada ve başarı sıralaması yapmada sıklıkla kullanılan bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kendini göstermektedir (Kan, 2014). Hatta hem okul/ders sınavlarında hem de yerleştirme düzeyindeki merkezi sınavlarında test o denli fazla kullanılmaktadır ki günümüzdeki genç kuşakları nitelemek için “tost yiyip test çözen” şeklinde bir benzetmede de bulunulmaktadır. Bu anlamda çoktan seçmeli test için madde kökü ve seçeneklerden oluşan objektif test türü olup her bir sorunun bir doğru cevabı ve çeldiricileri vardır (Baykul ve Turgut, 2014; Çakan, 2014) demek yanlış olmayacaktır. Nitekim ölçme ve değerlendirme noktasında madde kökünde verilen bilgilere göre seçeneklerden biri, maddenin *doğru* ya da en doğru cevabıdır; diğer seçenekler ise *yanlış cevaplar* ya da *çeldiriciler* adını alır. Çoktan seçmeli maddelerde, bütün seçmeli maddelerde olduğu gibi, cevapları kesinlikle doğru, kesinlikle yanlış diye ayırmak mümkündür” (Tekin, 1991, s. 150) demektedir. Ayrıca çoktan seçmeli madde türlerini de dörde ayıran yazar, bunları “madde kökü soru kipinde olan”, “madde kökü eksik cümle olan”, “tek bir doğru cevap isteyen” ve “en doğru cevap isteyen” olarak nitelemiştir (Tekin, 1991, s.150). Araştırma konusuyla bağlantısı noktasında “en doğru cevap isteyen maddeler” için de; “*seçeneklerin tümü kısmen doğrudur, fakat seçeneklerden birisi açıkça diğerlerinden daha doğrudur. Bu madde türü daha karmaşık davranışları ölçmek için kullanılır. Böylece doğru cevap ya da en doğru cevap maddesinin kullanılıp kullanılmayacağı ölçülecek öğrenme ürününe bağlı olacaktır*” (Tekin, 1991, s. 154) denilmiştir.

Bu açıklama ile aslında tüm seçeneklerin “kısmen doğru” olduğu ama görece birinin ise “daha doğru olduğu” ifade edilmektedir. Nitekim böylesi soruların davranışçı öğrenme anlayışını da merkeze alan temel felsefesini anlama noktasında “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” adlı akademik kitapta test sorularını işleyen akademisyenin verdiği örnek de oldukça ilginçtir (Tekin, 1991, s.190). Örnek olarak verilen soru aşağıdaki gibidir:

Öğrenme yaşantılarının seçiminde ilk planda hangi ölçüt göz önünde bulundurulmalıdır?

- A) Öğrenciyi tatmin edici olma
- B) Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygunluk
- C) Öğrencinin geliştireceği davranışla ilgili olma
- D) Öğrencinin etkin katılımına yer verme

Doğru cevap: C

Çeldiriciler farklı bir perspektiften yorumlandığında “öğrenme yaşantılarının seçiminde ilk planda hangi ölçütün göz önünde bulundurulacağı” biraz da öğretmenlik algınızın nelığı ile de ilintilidir. Hal böyle olunca da yukarıdaki tüm şıklar gerçekten de doğru olabileceği gibi bunların hangisi ya da hangilerinin sizin için *daha önemli* olacağı da *çok göreceli* ve *algısal*dır. Hatta “daha doğru” olarak ifade edilen C şikkı da güncel öğrenme anlayışlarındaki gelişmeler çerçevesinde belki artık o kadar da “daha

doğru” olmayabilir. Bu durumda akla, böylesi sorularda tüm seçenekler “kısmen doğru” ise, “bir seçeneğin diğerlerinden “daha doğru” olduğuna kim; neye/hangi ölçütlere göre karar vermektedir?” soruları gelmektedir. Bir diğer ifadeyle “daha az doğruların” daha az doğru olduğunun ölçütü nedir? Neden soruyu hazırlayan ve “daha doğru”yu belirleyen seçtiği şık en doğru şık olmaktadır? Bu anlamda soruyu hazırlayan kişi *makuliyetin sesi* midir? Nitekim bu sorulara paralel olarak, liselere ve üniversiteye giriş sınavlarındaki bazı sorulara ya da doğru şıkkın hangisi olduğuna dair itirazlar da oluşabilmektedir. Bunun bir örneğine aşağıdaki gazete haberinde rastlanmaktadır:

2004 yılındaki ÖSS sözel bölümde sorulan bir Coğrafya sorusuna bir coğrafya öğretmenin itirazı vardır. Ona göre, doğru şık olduğu iddia edilen A şıkkı dışındaki tüm şıklar doğrudur. Bu uğurda soruyu mahkemeye taşımaya bile razı olmuştur. Haberde görüşleri alınan dershaneçiler ise sorunun ve doğru olarak ifade edilen A şıkkının gerçekten de doğru olduğunu iddia etmektedirler. Buna karşılık profesör unvanlı bir coğrafyacı ise A, D ve E şıklarının doğru olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü üzere bu sorunun hangi şıkkının doğru olduğuna dair taraflar oldukça farklı görüşler ortaya koymuşlardır.



76. Baraj çevrelerinin ağaçlandırılmasının temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Erozyonu yavaşlatarak barajın ömrünü uzatmak
- B) Yeni orman alanları kazanmak
- C) Baraj çevresinde yaban hayatını zenginleştirme
- D) Baraj çevresine yerleşmeyi önlemek
- E) Çevreyi güzelleştirmek

Görüldüğü üzere bu sorunun hangi şıkkının doğru olduğuna dair taraflar oldukça farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Aslında bu soru üzerinden gerçekleşen tartışma, geleneksel pozitivist bakış açısının güdümediği tek ve mutlak doğru yaklaşımı ile postmodern bakışın türettiği öznel bilgi ve çoklu bakış yaklaşımı arasındaki çatışmadan başka bir şey değildir (Şimşek ve Yıldırım, 2004; Yazıcı ve Şimşek, 2011; Kabapınar, 2014). Farkında olarak ya da olmayarak, pozitivist anlamda ölçme ve değerlendirme anlayışının kalesi konumunda olan ÖSYM ve özel dershaneler “baraj çevrelerinin ağaçlandırılmasının *temel amacı*” noktasında uzlaşa göstermişlerdir. Buna göre “temel amaç”, “Erozyonu yavaşlatarak barajın ömrünü uzatmak”tır. Bir diğer ifadeyle bu iki kurum nesnel ve genellenebilir bilgiye ulaşmış durumdadırlar. Bu arada akademisyen coğrafyacı ise *en az üç şıkkın doğruluğu* üzerinde durmaktadır. Gerçekten de bu sorudaki “baraj çevrelerinin ağaçlandırılmasının” *temel amacı* tamamen algısal bir durumdur. Enerji Bakanlığı, DSİ gibi bazı kurumlardaki bürokratlar

ile bazı vatandaşlar için gerçekten de “Erozyonu yavaşlatarak barajın ömrünü uzatmak” temel amaç olabilir. Buna karşılık bazı sıradan vatandaşlar için, özellikle denize uzak şehirlerde oturan sıradan vatandaşlar için, bu seçeneğin ötesinde hafta sonu tatili yapacakları, piknik yapacakları “yeni orman alanları kazanmak”, yine bununla bağlantılı “çevreyi güzelleştirmek” ya da “baraj çevresinde yaban hayatını zenginleştirmek” çok daha öncelikli ve ön planda gelebilir. Tüm bunların sonucu olarak da “baraj çevresine yerleşmeyi önlemek” daha da bir önem kazanmış olabilir. Dolayısıyla bu boyutları düşünen bireylerin yanlış düşündüğünü kim söyleyebilir ki? Bu anlamda “erozyonu yavaşlatarak barajın ömrünü uzatmak” belki de bireylerden çok devletin bürokratik bakış açısıdır; sıradan birey için görece daha arka planda kalan bir düşünüş biçimi de olabilir.

Merkezi sınavlarda çıkan soruların irdelendiği çalışmalar incelendiğinde, genellikle yapılan çalışmaların ÖSS ya da SBS gibi sınavlarda çıkan soruların Bloom Taksonomisi çerçevesinde analizinden oluştuğu görülmektedir. Sözelimi bunlar arasında Biyoloji (Efe ve Temelli, 2003; Afacan ve Nuhoglu, 2008), Coğrafya (Koç, Çiftçi ve Sönmez, 2013), Fen ve Teknoloji (Kaşıkçı ve ark., 2015), Fizik (Karaman ve ark., 2014); İngilizce (Baş ve Beyhan, 2012; Gökler, Aypay ve Arı, 2012), Matematik (Baştürk, 2006; Köğçe ve Baki, 2009; Güler, Özdemir ve Dikici, 2012; Birinci, 2014) derslerine ait çalışmalara rastlanmıştır. İlginçtir ki Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleri ve SBS-OKS sınav soruları arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalara, ulaşılan kaynakların sınırlılığı içerisinde, rastlanılamamıştır.

Çalışmanın Amacı

Son 15 yılda yapılan OKS/SBS ve ÖSS/YGS gibi merkezi sınavlarda görecelik içeren test sorularının var olup olmadığını saptamak ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının böylesi sorulara ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır.

Araştırma Soruları

1. Merkezi sınavlarda sorulan göreceli soruların toplam soru sayısı içerisindeki oranı nedir?
2. Öğretmen adaylarının kendilerine sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS test sorularına verdikleri yanıtlar nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının kendilerine sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS test sorularının zorluğuna ilişkin düşünceleri nasıldır?

2. Yöntem

Araştırma nitel bir çalışma olup nitel araştırma desenlerinden örnek olay (durum çalışması) desenine göre şekillenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, son 15 yıldaki OKS/SBS ve ÖSS/YGS soruları ile Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 70 öğretmen adayı katılmış olup bunların 38’i kadın, 32’si ise erkektir. Araştırmanın veri toplama araçları olarak doküman incelemesi ve anket kullanılmıştır. Bu çerçevede öncelikle son 15 yıl içerisindeki SBS/OKS ve YGS/ÖSS sınavları ilgili kurumların web sitelerinden

indirilmiştir. Adı geçen sınavların özellikle “Sosyal Bilgiler, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Vatandaşlık ve İnsan Hakları, Tarih, Coğrafya (beşeri boyutlarıyla)” derslerinin sorularına odaklanılmıştır. Bu derslerin seçilmesinin nedenleri arasında derslerin Sosyal Bilimlerle ilintili olması ve göreceliliği barındırabilecek soruların yer alması olasılığıdır. Bu göreceli soruların saptanması sürecinde ölçüt olarak, soruların soru köklerinde “*en çok, en az, en etkili, en doğru, daha doğru, daha fazla*” gibi ifadelerin yer alması kullanılmıştır. Soruların saptanması ve oranlarının bulunmasının ardından, seçilen 12 test sorusu öğretmen adaylarına sorulmak üzere bir araya getirilmiştir. Öğretmen adayları, kendilerine sunulan bu 12 test sorusunu yanıtlamışlardır. Bunun ardından öğretmen adaylarına yanıtladıkları test sorularıyla ilgili bir anket dağıtılmıştır. Anket aracılığıyla, öğretmen adaylarının kendilerinin de yanıtladıkları, SBS/OKS ile YGS/ÖSS sınavlarında sorulan sorulara ilişkin bakış açıları, soruların zorluk derecesi, Sosyal Bilgiler derslerinde/sınavlarında böylesi soruların yer almasına ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Anketten elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Açık uçlu olarak sorulan her bir soruya verilen yanıtlar için analiz sürecinde belirli kategoriler oluşturulmuş ve yanıtlar bu kategorilere göre kodlanarak nicelleştirilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar da tablolar halinde sunulacaktır. İkinci araştırmacıyla yapılan kodlama sürecinde de tutarlılık % 89 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

1. Merkezi Sınavlarda Sorulan Göreceli Soruların Toplam Soru Sayısı İçerisindeki Oranı Nedir?

Aşağıdaki Tablo 1’de 1998’den 2013’e dek olan SBS/OKS ile YGS/ÖSS sınavlarındaki toplam soru sayısını içerisinde saptanan göreceli soruların sayısı sunulmuştur.

Tablo 1. 1998-2013 Yılları Arasındaki Merkezi Sınavlarda Sorulan Göreceli Soruların Sayıları

| Sınavın Adı | Toplam Soru | Göreceli Soru | Sınavın Adı | Toplam Soru | Göreceli Soru |
|-------------|-------------|---------------|----------------|-------------|---------------|
| 2012 SBS8 | 20 | 3 | 2013 YGS | 45 | 1 |
| 2011 SBS 8 | 20 | 1 | 2012 YGS | 40 | 3 |
| 2011 SBS 7 | 18 | - | 2011 YGS | 40 | 2 |
| 2010 SBS 8 | 20 | 1 | 2010 YGS | 40 | - |
| 2010 SBS 7 | 18 | 1 | 2009 ÖSS1 | 30 | 1 |
| 2010 SBS 6 | 16 | - | 2009 ÖSS2 | 30 | 1 |
| 2009 SBS 8 | 20 | - | 2009 ÖSS | 10 | - |
| 2009 SBS 7 | 18 | 2 | 2008 ÖSS1 | 30 | - |
| 2009 SBS 6 | 16 | 4 | 2008 ÖSS2 | 30 | - |
| 2008 SBS 7 | 18 | - | 2008 ÖSS | 13 | - |
| 2008 SBS 6 | 16 | - | 2007 ÖSS1 | 30 | 1 |
| 2008 OKS | 25 | 1 | 2007 ÖSS2 | 30 | - |
| 2007 OKS | 25 | 2 | 2007 ÖSS | 13 | - |
| 2006 OKS | 25 | 3 | 2006 ÖSS | 13 | 1 |
| 2005 OKS | 25 | 1 | 2006 ÖSS1 | 30 | - |
| 2004 OKS | 25 | 2 | 2006 ÖSS2 | 30 | 1 |
| 2003 OKS | 25 | 3 | 2005 ÖSS Sözel | 45 | 2 |
| 2002 OKS | 25 | 6 | 2004 ÖSS Sözel | 45 | 2 |
| 2001 OKS | 25 | 6 | 2003 ÖSS Sözel | 45 | 4 |

| Sınavın Adı | Toplam Soru | Göreceli Soru | Sınavın Adı | Toplam Soru | Göreceli Soru |
|---------------|-------------|---------------|----------------|-------------|---------------|
| 2000 OKS | 25 | 4 | 2002 ÖSS Sözel | 45 | 2 |
| 1999 OKS | 25 | 6 | 2001 ÖSS Sözel | 45 | 5 |
| 1998 OKS | 25 | 11 | 2000 ÖSS Sözel | 45 | 3 |
| | | | 1999 ÖSS1 | 44 | 2 |
| | | | 1999 ÖSS2 | 44 | 3 |
| Toplam | 475 | 58 | | 812 | 34 |
| | Oran | % 12.2 | | Oran | % 4.2 |

Yukarıdaki tablodan da görüleceği üzere son 15 yılda ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen merkezi sınavlarda soruların ortalama % 12’si gibi bir oranın göreceli soru kökü ve çeldiriciler içerdiği anlaşılmaktadır. Yıl yıl incelendiğinde bazı sınavlarda hiç göreceli soru yer almazken 1998 yılındaki OKS’de 11 (toplam soruların % 44’ü), 1999, 2001 ve 2002 yıllarındaki sınavlarda ise 6’şar sorunun (toplam soruların % 24’ü) göreceli bir içerikte olduğu anlaşılmıştır. Bu oran lise düzeyindeki sınavların 15 yıllık ortalamasında ise daha düşüktür (% 4.2). 2001 yılı ÖSS’de soruların toplam 45 sorunun 5’inin göreceli soru olduğu (% 11) anlaşılmıştır. Aşağıda saptanan göreceli sorulardan ikisine yer verilmiştir.

2002 OKS Sosyal Bilgiler

18. Doğal ve beşerî unsurlar birbirleriyle karşılıklı etkileşim içindedir.

Aşağıdaki durumlardan hangisinin beşerî faaliyetler üzerindeki olumsuz etkisi diğerlerinden daha fazladır?

- A) İtalya’da Etna Yanardağı çevresinde toprakların geçirimsiz olması sonucu tarımsal ürün çeşitliliğinin azalmasının
- B) Şiddetli lodos nedeniyle Çanakkale Boğazı’nda deniz ulaşımının aksamasının
- C) İzlanda’da meydana gelen volkanik patlamalar sonucu kül ve toz bulutlarının hava trafiğini etkilemesinin
- D) Konya Havzası’nda obrukların oluşumu sonucu tarım alanlarının zarar görmesinin
- E) Antalya kıyılarında dalga aşındırması sonucu falezlerin gerilemesinin

2012YGS Sosyal Bilimler

24. Bazı insanlar sigara, alkol gibi zararlı olduğu bilinen maddeleri “Bir kereden bir şey olmaz.” diyerek denerler. Bu bir kereler zamanla çoğalır ve birey bu maddelerin tutsağı durumuna düşer.

Bireylerin böyle bir duruma düşmesini engellemek için bu maddelerle ilgili olarak alınacak en etkili toplumsal önlem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Zararlarının yaşanmış örneklerle anlatılması
- B) Satışlarının yasaklanması
- C) Çok az kullanılması gerektiğinin anlatılması
- D) Kullanımlara cezalar verilmesi

Bu iki soru incelendiğinde soru köklerinin “en etkili” ve “etkisi diğerlerinden daha fazla” gibi ifadelerden oluştuğu görülmektedir ve yanıtları noktasında farklı bakış açılarını da çağırabilmektedir.

2. Öğretmen Adaylarının Kendilerine Sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularına Verdikleri Yanıtlar Nasıldır?

Aşağıdaki tablo 2’de göreceli ifadeler barındırdığı için seçilen ve öğretmen adaylarına sorulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS soruların soru köklerine (çeldiriciler sunulmamıştır) ve öğrencilerin yanıt dağılımlarına yer verilmiştir. Doğru şıklar siyah olarak verilmiştir.

Tablo 2. SBS/OKS ve YGS/ÖSS Soruları ve Sorulara Verilen Cevap Sayıları

| Sorulan SBS/OKS Soruları | Verilen Cevaplar | | | | |
|---|------------------|----|----|----|----|
| | A | B | C | D | |
| (OKS 1998/1) 4. İstanbul, Fatih Sultan Mehmet devrine gelinceye kadar birçok kez kuşatılmış, ancak alınamamıştır. İstanbul'un Fatih Sultan Mehmet zamanında fethedilmesinde aşağıdaki etkenlerden hangisi <i>daha önemli</i> rol oynamıştır? | 2 | 60 | 6 | 2 | |
| (OKS 1998/2) 8. İzmir'in işgal edileceğini bir gün önceden haber alan İstanbul hükümeti, işgale karşı direnişte bulunulmamasını istemiştir. Buna rağmen halk gösteriler yapmaya başlamış ve tepkiler Müdafaa-i Hukuk Cemiyetleri aracılığıyla tüm yurda yayılmaya başlamıştır. Bu olay, Mustafa Kemal'in aşağıdaki sözlerinden hangisiyle <i>daha çok</i> ilişkilendirilebilir? | 10 | 29 | 27 | 4 | |
| (OKS 1998/3) 17. Türkiye'yi komşuları ile karşılaştırdığımızda, tarım ürünleri çeşidinin fazla olduğu görülür. Türkiye'nin hangi özelliği bu duruma <i>daha çok</i> neden olmaktadır? | - | 3 | 1 | 66 | |
| (OKS 1999) 14. İç Anadolu Bölgesi'nin doğal bitki örtüsünü bozkır bitkileri oluşturmaktadır. Bununla beraber, Ankara çevresinde olduğu gibi bazı korunmuş yörelerde orman alanları bulunmaktadır. Bu durum, aşağıdaki görüşlerden hangisini <i>daha çok</i> desteklemektedir? | 31 | 15 | 7 | 17 | |
| (OKS 2001/1) 2. İlk Türk devletlerinde hükümdara devleti yönetme yetkisinin Tanrı tarafından verildiğine inanılırdı. Bu durumu, aşağıdakilerden hangisi <i>daha çok</i> destekler? | - | - | 2 | 68 | |
| (OKS 2001/2) 6. Osmanlı padişahı Mehmet Çelebi'nin ölümünden sonra yerine oğlu II. Murat geçti. II. Murat önce amcası Mustafa Çelebi'nin başlattığı, Bizans tarafından desteklenen isyanı, daha sonra kardeşi Şehzade Mustafa'nın sultanlığı ele geçirmek amacıyla başlattığı isyanı bastırdı. Buna göre, Mehmet Çelebi'nin ölümüyle yaşanan durumu aşağıdakilerden hangisi <i>daha doğru</i> ifade eder? | 1 | 4 | 62 | 3 | |
| (OKS 2002) 24. Bazı insanlar sigara, alkol gibi zararlı olduğu bilinen maddeleri 'Bir kereden bir şey olmaz.' diyerek deneler. Bu bir kereler zamanla çoğalır ve birey bu maddelerin tutsağı durumuna düşer. Bireylerin böyle bir duruma düşmesini engellemek için bu maddelerle ilgili olarak alınacak <i>en etkili</i> toplumsal önlem aşağıdakilerden hangisidir? | 54 | 13 | - | 3 | |
| (SBS 2010 8. Sınıf) 12. Türk ordusu gücünün büyük bir bölümünü Şeyh Saif İsyanı'nın bastırılması için kullandı. Bu nedenle de Musul sorunu, İngilizlerin istedikleri şekilde sonuçlandı. Verilen bilgiyi <i>en kapsamlı</i> biçimde yorumlayan yargı, aşağıdakilerden hangisidir? | 4 | - | 62 | 4 | |
| (SBS 2011 8. Sınıf) 3. Amasya Genelgesi'nin "Milletin istiklallini, yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır." maddesi ile Kurtuluş Savaşı'nın belirlenmiştir. Verilen cümledeki boş yere aşağıdakilerden hangisi yazılmalıdır? | 2 | 7 | 60 | 1 | |
| Sorulan YGS-ÖSS Soruları | Verilen Cevaplar | | | | |
| | A | B | C | D | E |
| (ÖSS 2004) 76. Baraj çevresinin ağaçlandırılmasının <i>temel amacı</i> aşağıdakilerden hangisidir? | 66 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| (ÖSS 2005) 62. Türkiye Cumhuriyeti'nde, düşünce ve duyguda birleşen bir toplumun oluşturulmasında aşağıdakilerden hangisinin katkısının <i>en çok</i> olduğu savunulabilir? | 20 | 2 | 5 | 2 | 41 |
| (YGS 2012) 18. Doğal ve beşeri unsurlar birbirleriyle karşılıklı etkileşim içindedir. Aşağıdaki durumlardan hangisinin beşeri faaliyetler üzerindeki olumsuz etkisi diğerlerinden <i>daha fazladır</i> ? | 24 | 8 | 21 | 15 | 2 |

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine sunulan göreceli sorulara verilen yanıtları incelendiğinde, tüm sorularda, az ya da çok sayıda da olsa, farklı seçeneklerin de doğru şık olarak işaretlendiği görülmektedir. Bu durum özellikle bazı sorularda çok daha açık olarak ön plana çıkmaktadır. OKS 1998/2'de sorulan soruya Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar incelendiğinde, doğru yanıtı 29 kişi işaretlemiş olmasına karşın, diğer şıkları da seçen sayısı ise 27, 10 ve 4 (toplam

41) olarak kendini göstermiştir. Benzer durum OKS 1999 için de geçerlidir; doğru şık 31 iken, diğer şıklar ise 17, 15 ve 7 olarak işaretlenmiştir. Yine YGS 2012’de sorulan soruya verilen yanıt dağılımı incelendiğinde doğru şıkkı 21 kişi tercih ederken, diğer şıkları ise 24, 15, 8 ve 2 öğretmen adayı tercih etmiştir. Bu çerçevede doğru şık olan C şikkından daha fazla sayıda kişi A şikkını tercih etmiştir. Bundan başka ÖSS 2005’te de 41 doğru şık işaretlenmişken 20, 5, 2 ve 2 sayılarında diğer şıklar da öğretmen adayları tarafından doğru olarak görülmüştür.

3. Öğretmen Adaylarının Kendilerine Sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularının Zorluğuna İlişkin Düşünceleri Nasıldır?

Aşağıdaki tabloda, göreceli soruları yanıtlayan öğretmen adaylarının soruların zorluğuna ilişkin bakış açılarının analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu veriler açık uçlu anketten elde edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yanıtladıkları Soruların Zorluğuna İlişkin Bakış Açıları

| Soruların zorlayıp zorlamaması | f |
|--|-----------|
| Evet zorlandım | 88 |
| Soruların net olmayışı | 14 |
| Sorularda öznelliğin ağır basması | 12 |
| Şıkların birbirine yakın olması | 10 |
| Birden fazla doğru cevabın olması | 9 |
| Uzun süre konulardan uzak kalınması/unutulması | 7 |
| Yoruma dayalı soruların yer alması | 5 |
| Doğru cevabı belirlemenin zor olması | 4 |
| Şıklarda doğru cevabın olmayışı | 2 |
| Soru sorma tarzının doğru olmayışı | 2 |
| Bilgi eksikliğinin olması | 2 |
| Test tekniğinden uzak kalınması | 2 |
| Cevabı net olmayan soruların olması | 2 |
| Diğer | 17 |
| Hayır zorlanmadım | 6 |
| Soruların kolay olması | 2 |
| Test tekniği/ezberci sistemden yetişmiş olma | 1 |
| Cevapların artık ezberlenmiş olması | 1 |
| İlkokuldan beri bu konuların işlenmesi | 1 |
| Soruların açık/net olması | 1 |
| Soruların kolay olması | 2 |
| Genel Toplam | 94 |

Tablo 3’ten de anlaşılacağı üzere açık uçlu anketi yanıtlayan öğretmen adaylarının toplam 94 ifadesinin 88’i soruları yanıtlarken “zorlandıkları” yönündeki düşünceler-

den oluşmaktadır. Buna karşılık sadece 6 görüş “zorlanmadım” yönünde olmuştur. Bu veri, öğretmen adaylarının kendilerine sunulan sorular noktasında büyük oranda zorlandıklarını ortaya koymaktadır. “Zorlandım” diyen öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ilk dört görüşün aslında birbirine yakın anlamı içeren görüşlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Nitekim “Soruların net olmayışı”, “Sorularda özelliğin ağır basması”, “Şıkların birbirine yakın olması”, “Birden fazla doğru cevabın olması” görüşleriyle ifade edilmek istenen soruların soru kökünde yer alan “*en çok, en az, en etkili, en doğru, daha doğru*” gibi doğal olarak göreceliği çağrıştıran ifadelerin öğretmen adaylarında yarattığı zorlanmadır. Buna karşılık “Hayır zorlanmadım” diyen öğretmen adaylarının görüşleri arasında “soruların kolay olması”, “test tekniği/ezberci sistemden yetişmiş olma” ve “soruların açık/net olması” bulunmaktadır. Aşağıda açık uçlu ankete “zorlandım” şeklinde yanıt veren öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

ÖA1:

* Önemli sorularda zorlanılmam oldu. Bu zorlanmamın arandığı neden, verilen çeldiricilerin çoğunun doğru cevap olduğu düşünmüştür. Bununla birlikte tüm sorularda özelliğin ağır basıyor. Zorlanmamın nedeni soruların birbirine yakın olması ve doğru yanıtın birden çok olabileceği sorulara karşındır. Detaylandırmada bu özelliklerin etkisini almaya çalıştım için verilen sorular olumsuzdur. Bunun dışında bazı sorularda da tamamen bir bilgi bulunmaktadır. Bu bilgilerden dolayı bir değerlendirme yapılması gerektiğini düşünmüştür.

ÖA10:

1. Size sunulan soruları yanıtlarken zorlandığınız sorular oldu mu? Eğer zorlandysanız, size göre zorlanmanızın ardındaki nedenler nelerdir? Detaylarıyla yazınız. Evet, oldu.

-Bazı sorularda (daha çok/en çok/daha önemli gibi) soru kökleri olan şıklar arasındaki ayırt edilebilirlik çok düşüktür. Bu sebeple seçin yapma zor. Birden fazla doğru şık var ve en doğrusunu bulmaya çalışıyoruz. Çok ince detaylara dayalı ilişkilendirmeler gerekiyor bu da bizden işiye geçiyor.

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerinde “çeldiricilerin çoğunu doğru cevap olarak düşündüğü”, “doğru yanıtın birden çok olabileceği”, “şıklar arasında ayırt edilebilirliğin çok düşük olduğu”, “birden fazla doğru şık olduğu ve en doğrusunu bulmaya çalıştığı”, “böyle sorularla öğrencilerin karşı karşıya kalmasının üzücü olduğu”, “sigara ve İstanbul’un fethi ile ilgili soruların şıklarının neredeyse hepsinin doğru olduğu” şeklinde görüşler ifade etmişlerdir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

1. Merkezi Sınavlarda Sorulan Göreceli Soruların Toplam Soru Sayısı İçerisindeki Oranı Nedir?

Son 15 yıl içindeki incelenen SBS/OKS ile ÖSS’deki soruların % 4 ile % 12’si görecelik barındıran sorulardan oluştuğu ve çeldiriciler içerisinde birden fazla doğruyu barındırabildiği görülmüştür. Böylesi soruların genel karakteristiği incelendiğinde soru kökünün “*en çok, en az, en etkili, en doğru, daha fazla, daha doğru*” gibi sözcüklerle bittiği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili teknik literatür incelendiğinde “en doğru cevap isteyen maddeler” şeklinde ifade edilen bu test tipi soru tipi özellikle liselere giriş sınavlarında çok daha fazla oranda öğrencinin karşısına çıkabilmektedir. Tüm çeldiricilerin belirli oranda doğru barındırdığı ifade edilen bu soru tipinde öğrenciden beklenen en doğru seçeneği bulması ve doğru olarak işaretlemesidir. Böylesi bir yapıda zaman zaman karşımıza çıkan çetin durum, tüm maddelerin görece doğru olduğu bir çeldirici silsilesi içerisinde en doğru şıkkın ne olduğuna kimin karar vereceğidir. Aslında böylesi soruların, çoktan seçmeli test yerine, olanaklı olduğu durumlarda açık uçlu soru olarak sorulmaya çok daha müsait olduğu son derece açıktır. Nitekim ölçme ve değerlendirmeciler de bir yandan farklı yorumlara yol açabilecek sözcüklerin aslında madde kökünde ya da seçeneklerde olmaması gerektiğini de ifade etmektedirler.

2. Öğretmen Adaylarının Kendilerine Sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularına Verdikleri Yanıtlar Nasıldır?

Son sınıfa devam eden Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına sorulan 12 göreceli soruya verilen yanıtlar incelendiğinde farklı oranlarda da olsa, tüm sorulara farklı farklı yanıtların verildiği görülmektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının bütünüünün üzerinde uzlaştığı bir yanıt yoktur denilebilir. Özellikle bazı sorularda durum oldukça ilginç de olmuştur. Sözelimi bazı sorularda doğru şıkkı işaretleyenlerin sayısından (29 öğretmen adayı) çok daha fazla sayıda (toplam 41) öğretmen adayı diğer şıkları işaretlemiştir. Bu anlamda soruların görece öğretmen adaylarının kafalarını karıştırdığını, ikileme düşürdüğünü söylemek olasıdır. Çünkü öğretmen adayı olsalar da, hepsi doğru olan yanıtlardan “daha doğru olanı” seçmek çok da kolay olmasa gerektir.

Nitekim Tekin (1991, s. 164) de madde kökünde ya da seçeneklerde “çoğunlukla, çoğu zaman, bazen, nadiren, daima, asla, her, bütün, hiçbir, genellikle, bazı” gibi farklı yorumlara yol açabilecek gereksiz kelimelerden kaçınılmalıdır demektedir. Bir başka uzman da “*Çeldiriciler birçok soru yazarı tarafından yanıtlayıcıları yanıltmak için konulan seçenekler gibi görünmekte, bu nedenle de bazen amaç dışı kullanılmaktadır. Çeldiricilerin amaç dışı kullanımlarında, yanıtlayıcıların mümkün olduğu kadarını yanıltma, doğru yanıtı uzaklaştırma ve sonuç olarak doğru olmayan seçeneği işaretleme gibi beklentilerin rol oynadığı görülebilir. Oysa çeldiricilerin amacı, yanıtlayıcıları yanıltmak değildir*” (Doğan, 2009, s. 225) demektedir. Ama çalışmada

görülmektedir ki Sosyal Bilgiler öğretmen adayları bile bu tip sorular karşısında zorlandıklarını, ikileme düşüncelerini ifade etmişlerdir.

3. Öğretmen Adaylarının Kendilerine Sunulan SBS/OKS ve YGS/ÖSS Sorularının Zorluğuna İlişkin Düşünceleri Nasıldır?

Toplam 70 öğretmen adayının ifade ettiği 94 görüşten çok büyük bölümü (toplam 88) “evet zorlandım” şeklinde olmuştur. Buna karşılık sadece 6 görüş “hayır zorlanmadım” yönünde olmuştur. Görüleceği üzere, öğretmen adaylarının görüşleri, kendilerine sunulan sorularda zorlandıkları yönünde olmuştur. Beklendiği üzere, öğretmen adaylarının zorlanma gerekçeleri soruların niteliğinden kaynaklanmaktadır. Test sorularının soru kökünde yer alan ve göreceliliği çağrıştıran “*en çok, en az, en etkili, en doğru, daha doğru*” gibi ifadeler ve çeldiricilerin birden fazla doğruyu kapsama niteliği doğal olarak öğretmen adaylarını zorlamıştır. Nitekim bu açık uçlu ankette de çok açık bir şekilde dile getirilmiştir. Soruların net olmayışı ya da özneliğin ağır basması, şıkların birbirine yakın olması, birden fazla doğru cevabın olması, doğru cevabı belirlemenin zor olması gibi bakış açıları sorulardaki zorlanma nedenlerinden bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapı olarak görecelilik içeren ve kapalı uçlu sınav karakteristiğine doğası gereği uygun olmayan bu tip soruların merkezi sınavlarda sorulması ne derece adildir tartışmasının yapılması bir gerekliliktir. Çünkü bu tip sorularda öğrenciden beklenen, soruyu hazırlayan kişinin düşünüş sistematikliğini yakalamaya çalışması; kısaca o kişi gibi düşünmesidir.

5. Öneriler

Bu araştırmanın sonucu hem Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretiminin güncel yaklaşımları hem de yapılandırmacılık anlayışı temelli değişimin ana felsefesi “en doğru cevap isteyen” test çeşidinin ÖSYM tarafından yapılan sınavlarda kullanılmaması gerektiğine işaret etmektedir. İnsanla ilgili sosyal ya da tarihsel olayların yorumlanış sürecinde kaçınılmaz olarak çoklu bakışlar gündemde olacaktır. Bu çoklu bakışlar içerisinde hangisinin “en önemli”, “en temel”, “en doğru”, “en etkili”, “kısmen uygun” olduğu da ölçülebilecek şeyler değildir. Bu anlamda öğrencileri bu tip soruları hazırlayanların düşünüş biçimine mahkûm etmek de son derece yanlış olacaktır. Bu bağlamda en iyi bakış açısı ya da tavır alış bu tip soruları sosyal bilimlerle ilintili derslerin sınavlarında test olarak sormamaktan geçmektedir.

6. Teşekkür

2211-A Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında desteklerinden dolayı TÜBİTAK’a, Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı’na teşekkürlerimi sunarım.

7. Kaynakça

- Afacan, Ö. ve Nuhoglu, H. (2008). Canlılar Bilimi Konusunda TIMSS-R (1999) Soruları ile LGS (1999) Sorularının Karşılaştırmalı Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1) 31-43.

- Alici, D. (2014). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ed. Satılmış Tekindal), Ankara: PegemA.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) İngilizce Sorularının Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Baştürk, S. (2006). Üniversiteye Giriş Sınavı Sorularında Fonksiyon Kavramı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (1), 61-83.
- Baykul, Y. ve Turgut, M. F. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: PegemA.
- Birinci, D. K. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınavlarında İlk Deneyim: Matematik Dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 8-16.
- Bourdillon, H. (ed.) (1995). *Teaching History*, Routledge, London.
- Çakan, M. (2014). Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Sınav Türleri, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ed. Satılmış Tekindal), Ankara: PegemA.
- Doğan, N. (2009). Çoktan Seçmeli Testler. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Ed. Hakan Atılgan). Ankara: Anı.
- Efe, N., Temelli, A. (2003). 1999-2000-2001 ÖSS Biyoloji Sorularının Düzey ve İçerik Yönünden Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 105-114.
- Erkuş, E. (2006). *Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmen Yeterlilikleri Işığında Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme. Kavramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Ekinoks.
- Gökler, Z. S., Aypay, A. ve Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1 (2), 114-133.
- Güler, G., Özdemir, E. ve Dikici, R. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları İle SBS Matematik Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Karşılaştırmalı Analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 41-60.
- Hevedanlı, M. ve Ekici, G. (2011). Lise Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Diyarbakır ili Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 64-79.
- Husbands, C. (1996) *What is History Teaching?*, Open University Press.
- İlter, T. (2006). Modernizm, Postmodernizm, Postkolonyalizm: Ben-Öteki ve Etnosantrizm. *Küresel İletişim Dergisi*. 1, 1-14.
- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*. 2. (9) 746-756.
- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2012). Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılma Nedenleri ve Uygulamaların Yeterliliği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 94-114.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA
- Kan, A. (2014). Ölçme Aracı Geliştirme, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ed. Satılmış Tekindal), Ankara, PegemA.
- Karaman, İ., Salar, R., Dilber, R. ve Turgut, Ü. (2014). YGS ve LYS Sınavlarındaki Fizik Sorularının Öğretim Programı Açısından ve Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 309-315.

- Kaşıkçı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci Dönem TOG Sınavı Fen Ve Teknoloji Sorularının Bazı Kriterlere Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 225-232.
- Koç, H., Sönmez, Ö. F. ve Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.
- Köğce, D. ve Baki, A. (2009). Matematik Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları İle ÖSS Sınavlarında Sorulan Matematik Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (1997) *Doing History*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarısına Etki Eden Unsurların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 67-83
- Özbek, G. (2014). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğrenme Ortamlarında Portfolyo Yaklaşımı Üzerine Değerlendirme: Bir Eylem Araştırması (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Tekin, H. (1991) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14 (2), 197-208
- Yazıcı, F. ve Şimşek, F. (2011). Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu, *Tarih Okulu*, Eylül-Aralık, XI, 13-32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

In order to find a place in high schools which take position upper in the league table or to enter at well-known universities students need to get high scores from the national examinations organized by the state in Turkey. In these exams difficulty level of questions is arranged as high so as to be distinctive in nature. An example of such questions can be those "what is the best answer below?". In this kind of questions, which ask "the most, the least, the effective, much more", nearly all choices are correct, but one is more correct than the others. In other word, it is the best explanatory choice as compared to the other choices. Thus, students are required to choice the best fits or the most correct alternative among already suitable or correct ones. There are cases where the correct answer announced by the government does not the "most, better" alternative. Therefore the present study aims to investigate the ratio of such questions in national exams and the social studies prospective teachers' opinions about such questions. Case study design among qualitative research tradition was adopted in this research. Questionnaire composed of open ended questions, which ask the prospective teachers' opinions about type, nature and efficiency of "the most..." questions, formed the main data collection tool. The central examinations of SBS/OKS and YGS/ÖSS conducted for last 15 years were examined so as to find out the ratio/percentage of such questions asked. Then, twelve questions among those which require the most correct answer were selected. They were compiled as a test and distributed to the social studies prospective teachers (n= 70) to answer. At completion of answering the questions, the prospective teachers' answers to and ideas about the nature of questions were obtained. The prospective teachers' open ended responses were analyzed via content analyses method. The results of the analysis indicated that "the most correct" questions formed 4-12 % of the questions asked in the national exams. Findings of the study showed that the prospective teachers had difficulty in finding the correct answer to such questions.

Öğrencilerin Sınıf Değerlendirme Atmosferine İlişkin Algılarının Okula Yönelik Tutumları Üzerindeki Yordayıcı Rolü

The Predictive Role of Students' Perceptions of Classroom Assessment Environment on Their Attitudes Towards School

Mustafa İlhan

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Diyarbakır/TÜRKİYE

Makale Geliş Tarihi:14.05.2015

Makale Kabul Tarihi: 15.12.2015

Özet

Bu araştırmada, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Diyarbakır il merkezindeki üç farklı liseden toplam 398 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Okula Yönelik Tutum Ölçeği ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde korelasyon ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, okula yönelik tutumun öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile pozitif; performans odaklı değerlendirme atmosferi ile negatif anlamlı ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının % 33'ünün sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algıları ile açıklanabildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okula yönelik tutum, sınıf değerlendirme atmosferi, regresyon analizi.

Abstract

The present research aims, to determine the predictive role of students' perceptions of classroom assessment environment on their attitudes towards school. The sample of the study was consisted of 398 students who studied at three high schools located in the center of Diyarbakır. In the research, Attitudes towards School Scale and Classroom Assessment Environment Scale were used as the data collection tools. The analysis of the obtained data was conducted by using correlation and multiple regressions. Correlation analysis results revealed that learning oriented assessment environment was positively related to attitudes towards school. On the other hand, performance oriented assessment environment was negatively related to attitudes towards school. According to regression analysis results, students' perceptions of classroom assessment environment explain 33 % of total variance on their attitudes towards school.

Keywords: attitudes towards school, classroom assessment environment, regression analysis.

1. Giriş

Okula yönelik tutum, öğrencilerin okulda kendilerini ne kadar iyi hissettiklerini ve okul hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşüncelerini yansıtmaktadır (Stern, 2012). Tutumlar genel olarak; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahip olduğundan (Taylor, Peplau ve Sears, 2006), okula yönelik tutum kavramı da çoğu zaman bu üç boyutlu yapı dikkate alınarak açıklanmaktadır. Okula yönelik tutumun bilişsel yönü, öğrencilerin kişisel gelişim ve kariyer planlama açısından okulun önemine ilişkin düşüncelerini içermektedir. Öğrencilerin okulu keyifli ya da sıkıcı bir yer olarak görmesi, okulda kendisini mutlu ya da gergin hissetmesi ve okula bağlılıklarının ne düzeyde olduğu okula yönelik tutumun duyuşsal boyutunu temsil etmektedir. Okula yönelik tutumun davranışsal boyutu ise öğrencilerin okul ile ilgili çalışmalarda, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde ortaya koyduğu çaba ile ilgilidir (Cheng ve Chan, 2003).

Öğrencinin okula yönelik tutumunun olumlu ya da olumsuz olması eğitim çıktılarının yordanmasına katkıda bulunan önemli bir değişkendir (Marks, 1998). Alanyazındaki araştırmalar, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının hem akademik başarıları hem de psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Majoribanks (1992), Maher (2000), Price (2000) ile Ak ve Sayıl (2006) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin okula yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Adıgüzel ve Karadaş (2013) tarafından yapılan çalışmada, okula yönelik olumsuz tutumun devamsızlık davranışında artışa yol açtığı belirlenmiştir. Ainley ve Sheret (1992) ile Rumberger ve Lim'in (2008) yaptığı araştırmalarda, okula yönelik tutumu olumsuz olan öğrencilerin okulu terk oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cheng ve Chan (2003) tarafından yapılan çalışmada ise okula yönelik olumlu tutumun; suça bulaşma, madde kullanımı ve okulu bırakma gibi istenmeyen birçok öğrenci davranışını önleyici bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Sıralanan bu araştırmaların ortak özelliği, okula yönelik tutumun bağımsız değişken olarak ele alınmış olmasıdır.

Okula yönelik tutum ile ilgili araştırmaların diğer bir kısmında ise öğrencilerin okula yönelik tutumları bağımlı değişken olarak alınmış ve bu bağımlı değişkende farklılaşmaya neden olabilen özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi, öğrencilerin okula yönelik tutumlarına etkisi incelenen değişkenler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Yapılan araştırmalar (Adıgüzel ve Karadaş, 2013; EARGED, 2005), genel olarak kız öğrencilerin okula yönelik tutumlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yürütülen araştırmalar (Alıcı, 2013; Sözbilir, Akıllı ve Ceyhun, 2010), sınıf düzeyinin okula yönelik tutum üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının ebeveynlerin eğitim düzeyine ve sosyoekonomik durumuna farklılaştığı, okula yönelik tutum ile ilgili araştırmaların (Candias, Rebelo ve Oliveira, 2011) ortaya koyduğu bir diğer sonuçtur.

Okula yönelik tutumu etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar öğrencilerin kişisel özellikleri ile sınırlı kalmamıştır. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının bağımlı değişken olarak alındığı ve bu bağımlı değişken ile ilişkili olan bağımsız değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların bir kısmında okul çevresi ve sınıf ortamı gibi bağlamsal özelliklere odaklanılmıştır. Söz gelimi, Hallam, Ireson ve Davies (2004) tarafından yapılan araştırmada sınıftaki grup aktiviteleri öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkileyen önemli bir değişken olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okulda keyifli grup deneyimleri yaşaması okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Flouri, Buchanan ve Bream (2002) ile Kaplan, Turner ve Badger (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, ebeveynlerin okul ile ilgili etkinliklere aktif bir şekilde katılması öğrencilerin okula yönelik tutumunu olumlu yönde etkileyen bir değişken olarak belirlenmiştir. Şahan'ın (2008) yaptığı araştırmada, öğretmen kabul/red algısı ile okula yönelik tutum arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Şeker (2011, 2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise sınıf ortamına ilişkin özelliklerin öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu ifade edilmiştir.

Sınıf Ortamı

Öğrenme etkinliklerinin içerisinde gerçekleştiği dersliklerin psikolojik açıdan nasıl algılandığı sınıf ortamı şeklinde ifade edilmektedir (Diekhoff ve Wigginton, 1988). Alanyazında sınıf ortamı kavramı için; öğrenme ortamı, sınıf çevresi ve sınıf iklimi gibi değişik adlandırmalar kullanılmaktadır (Boysen, 2007). Dolayısıyla, öğrenme etkinliklerine ev sahipliği yapan bu sosyal, psikolojik ve pedagojik bağlamın (Fraser, 1998) nasıl isimlendirilmesi gerektiğine dair araştırmacılar arasında bir uzlaşma bulunmadığı söylenebilir. Araştırmacılar, nasıl adlandırılması gerektiği konusuna fikir birliğine varamadıkları bu kavramın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu konusunda ise hem fikirlerdir. Diğer bir deyişle konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların ortak düşüncesi; hangi şekilde isimlendirilmiş olursa olsun sınıf ortamının çok boyutlu bir yapı gösterdiğidir. Sınıfın fiziki yapısı (Wannarka ve Ruhl, 2008), sınıfta uygulanan kurallar, bu kuralların açıklığı ve nasıl belirlendiği (Fisher ve Fraser, 1983), sınıfta uygulanacak etkinlikler planlanırken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ne ölçüde dikkate alındığı, sınıftaki karar alma süreçlerinde öğrencilerin katılımcı mı yoksa dinleyici mi olduğu (Fraser, 1980), sınıfta işbirlikli çalışmaların mı yoksa rekabetçi anlayışın mı teşvik edildiği, sınıftaki iletişim ortamı, öğretmen desteği ve öğretmenin sınıftaki öğrencilere ne derece adil davrandığı sınıf ortamının bileşenleri arasında yer almaktadır (Fraser, Fisher, ve McRobbie, 1996). Sınıf ortamını oluşturan en önemli bileşenlerden biri de sınıf değerlendirme atmosferidir (Banks, 2012).

Sınıf Değerlendirme Atmosferi

Sınıf değerlendirme atmosferi, öğrencilerin sınıftaki değerlendirme uygulamaları hakkında sahip oldukları algıları ifade etmektedir (Brookhart ve DeVoge, 1999). Bir başka deyişle; sınıfta uygulanan değerlendirme etkinliklerinin amaçları, öğrencilerden

gerçekleştirmesi beklenen performans görevleri, değerlendirmede kullanılan yöntemler ile ölçütler ve değerlendirme sonuçlarıyla ilgili öğrencilere verilen geri bildirimler öğrencilerde sınıf değerlendirme ortamına ilişkin bir algı oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıftaki değerlendirme uygulamaları hakkında geliştirdikleri bu algılar sınıf değerlendirme atmosferi olarak tanımlanmaktadır (Brookhart, 1997). Sınıf değerlendirme atmosferi; öğrenme odaklı ve performans odaklı değerlendirme atmosferi olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır (Alkharusi, 2011; İlhan ve Çetin, 2014a).

Öğrenme odaklı değerlendirme ortamında; öğrenme için değerlendirme anlayışı hâkimdir (Buldur ve Doğan, 2014). Böyle bir değerlendirme ortamında, öğrencilerin öğrenmelerine odaklanılmakta ve değerlendirme uygulamaları öğrenmeye katkı sağlayacak bir araç olarak kullanılmaktadır (Wang, 2004). Performans odaklı değerlendirme ortamında ise öğrenmenin değerlendirilmesi anlayışı esastır (Buldur ve Doğan, 2014). Bu tür bir değerlendirme ortamında, sınavlar önemli görülmekte ve öğrencilerin sınavlardan aldıkları notlara odaklanılmaktadır (Wang, 2004). Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin, öğrenme odaklı algı geliştirmelerine yardımcı olan ya da performans odaklı algı geliştirmelerine sebebiyet veren değerlendirme uygulamaları Tablo 1’de sunulan özellikler ile karakterize edilmektedir.

Tablo 1. Öğrenme ve Performans Odaklı Değerlendirme Ortamının Özellikleri*

| Öğrenme Odaklı Değerlendirme Ortamı | Performans Odaklı Değerlendirme Ortamı |
|---|---|
| Değerlendirme sürecinde öğrencilere de sorumluluk verilir. | Öğrencilere değerlendirme süreciyle ilgili tercih yapma ve karar alma fırsatı verilmemektedir. |
| Değerlendirme uygulamalarından önce, öğrenciler değerlendirmede kullanılacak ölçütlerden haberdar edilir. | Değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçütler açık bir biçimde tanımlanmamıştır ve öğrenciler değerlendirme ölçütlerinden haberdar değildir. |
| Değerlendirme sürecinde, mutlak standartlar esas alınır. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarına göre daha iyi bir performans gösterip göstermediğinden çok; bireysel ilerlemeleri ön plandadır. | Öğrencilerin notları devamlı olarak birbirleriyle karşılaştırılır. Başarı ölçütü; bağıl standartlar ve öğrenciler arasında yapılan sosyal karşılaştırmalardır. |
| Değerlendirme sonucunda öğrencilere yargılayıcı dönütler değil; eksiklerini gidermeye, hatalarını düzeltmeye ve performanslarını geliştirmeye yardımcı olarak geri bildirimler sunulur. | Öğrencilere performanslarını geliştirmeye yardımcı olacak geri bildirimler yerine; yargılayıcı dönütler verilmektedir. |
| Uygulanan sınavlar ile öğrencilerden gerçekleştirmesi beklenen performans görevleri orta güçlüktedir. | Değerlendirme sürecinde öğrencilerin gösterdikleri çaba yerine, ortaya koydukları ürüne odaklanılır. Öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığından çok sınav notlarına önem verilir. |
| Değerlendirme sürecinde, öğrencilerin ortaya koydukları üründen çok; göstermiş oldukları çaba vurgulanır. | Değerlendirme ile ilgili görevler öğrenciler için zordur. |
| Değerlendirme sürecinde çeşitlilik, yenilik ile aktif katılım içeren ve günlük yaşamla ilişkili olan görevlere yer verilir. | Değerlendirme sürecinde uygulanan sınavlar ile sınıf içinde işlenen konular birbirinden kopuktur. |

*Ames (1992), McMillan ve Workman (1998) ile Stiggins ve Chappuis’ta (2005) yer alan özellikler birleştirilerek oluşturulmuştur.

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, sınıftaki değerlendirme uygulamaları öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının şekillenmesinde etkili olan başat faktördür. Bununla birlikte; öğrencilerin kişisel özellikleri, geçmiş deneyimleri ve sınıf dışındaki sosyal çevreleri de sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler aynı sınıfta öğrenim görseler, aynı sınavlara girseler ve aynı değerlendirme görevleri ile karşı karşıya kalsalar bile sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin farklı algılar geliştirebilmektedir (Ames, 1992; Brookhart ve Durkin, 2003).

Okula Yönelik Tutum ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Arasındaki İlişki

Öğrencilerin okula yönelik tutumları eğitim çıktıları üzerinde etkili olan önemli bir faktördür. Bu anlamda; okulunu sevmeyen, okula gitmekten hoşlanmayan, okuldan kaçma davranışları sergileyen bir öğrenci ile okulunu seven, okula gitmekten zevk alan, okulun önemine inanan bir öğrencinin öğrenme çıktıları arasında farklılıklar bulunması kaçınılmaz olmaktadır (Alıcı, 2013). Okula yönelik olumlu tutum; yüksek sosyal-duygusal öğrenme becerisi (Kutluay Çelik, 2014), öz yeterlilik algısı (Pişkin, 2005), motivasyon, öz düzenleme becerisi (McCoach, 2000) ve akademik başarı (Ainley, 1994) gibi çok sayıda olumlu özelliği beraberinde getirmektedir. Öte yandan okula yönelik olumsuz tutuma; düşük akademik başarı (Bölükbaşı, 2005; McCoach ve Siegle, 2003), devamsızlık davranışında artış (Adıgüzel ve Karakaş, 2013), okul terki (Ainley ve Sheret, 1992; Rumberger ve Lim, 2008), suça bulaşma ve madde kullanımı gibi istenmeyen özellikler eşlik etmektedir (Cheng ve Chan, 2003). Dolayısıyla, öğrencilere bilişsel ve duyuşsal açıdan istedik davranışların kazandırılabilmesi için öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Kpolovie, Joe ve Okoto, 2014).

Öğrencilere okula yönelik olumlu tutum kazandırılabilmesi, okula yönelik tutumun şekillenmesinde etkili olan faktörlerin belirlenmesiyle mümkün olabilir (Slee, 1992). Tutumlar bireyin yaşantı ve deneyimleri sonucunda örgütlenen yapılar olduğundan (Tavşancıl, 2010); öğrencilerin okul ve sınıf ortamında geçirdikleri yaşantıların okula yönelik tutumlarının şekillenmesinde belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir (Alıcı, 2013). Bu düşünce, öğrencilerin okul ve sınıf ortamına ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeye dönük çeşitli araştırmaların (Macmillan, Widaman, Balow, Hemsley ve Little, 1992; Şeker, 2011, 2013) yapılmasına kaynaklık etmiştir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Marks, 1998). Bununla birlikte, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sınıf ortamına ilişkin algılarından nasıl etkilendiği sorusu henüz tüm yönleriyle yanıtlanabilmiş değildir. Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarını nasıl etkilediği, konu ile ilgili alanyazında yanıtız kalan ve cevaplanmayı bekleyen sorulardan biridir. Bu kapsamda araştırmada öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın alanyazına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Öncelikle, araştırmada ulaşılabilecek bulgular, öğrencilere okula yönelik olumlu tutum kazandırabilmek için değerlendirme sürecinde nelere dikkat edilmesi ve nasıl bir değerlendirme atmosferinin oluşturulması gerektiği konusunda kılavuz niteliği taşıyacaktır. Değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi, okul tutumu ile ilişkili olan bilişsel ve duyuşsal öğrenci davranışlarında da istenilen değişikliklerin gerçekleşmesine aracılık edilecektir. Dolayısıyla, araştırmanın uygulamaya yönelik önemli doğurgularının olacağı öngörülmektedir. Araştırmanın uygulama yönelik işlevsel sonuçlarının olması beklenildiği gibi, alanyazına kuramsal katkılarının olacağı da tahmin edilmektedir. Bu katkılardan ilki, araştırmanın sınıf değerlendirme atmosferi ile ilgili Türkçe alanyazının olgunlaşmasına hizmet edecek olmasıdır. Sınıf değerlendirme atmosferi, uluslararası alanyazında 1990'lı yıllardan bu yana üzerinde çalışılan bir konu olsa da; ulusal alanyazın için yeni bir terimdir (Buldur ve Doğan, 2014). Bu nedenle, araştırmanın sınıf değerlendirme atmosferi ile ilgili Türkçe alanyazının gelişmesine hizmet edeceği söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılarının kültürel özelliklerden etkilenebildiği (Khine ve Fisher, 2001) göz önünde bulundurulduğunda, Türk kültüründe yapılacak böyle bir çalışmanın uluslararası alanyazın için de bir takım katkılarının olacağına inanılmaktadır. Son olarak, alanyazındaki çalışmalar öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının başarı yönelimlerini (Buldur, 2014), akademik tükenmişliklerini (İlhan ve Çetin, 2014b), öz yeterlilik algılarını (Alkharusi, 2008, 2009), motivasyonlarını, öğrenme sürecinde ortaya koydukları çabayı (Brookhart, Walsh ve Zientarski, 2006) ve akademik başarılarını etkilediğini göstermiştir (Brookhart, 1995). Ancak alanyazında sınıf değerlendirme atmosferi ile tutum arasındaki ilişkilerin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf değerlendirme atmosferi ve tutum arasındaki ilişkiye dair ampirik kanıtlar sunacak olması açısından da çalışmanın alanyazında önemli bir yer edineceği ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilecektir.

1. Okula yönelik tutum ile öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmaktadır.
2. Okula yönelik tutum ile performans odaklı değerlendirme atmosferi arasında negatif anlamlı ilişki bulunmaktadır.
3. Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları okula yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Diyarbakır il merkezindeki üç farklı liseden toplam 398 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin 220'si (% 55.30) kadın ve 178'si (% 44.70) erkektir. Öğrencilerin 88'i (% 22.10) 9. sınıfa, 119'u (% 29.90) 10. sınıfa, 66'sı (% 16.60) 11. sınıfa ve 125'i (% 31.40) 12. sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Okula Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ) ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ) kullanılmıştır.

Okula Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ): OYTÖ, Alıcı (2013) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçekte 20 madde bulunmaktadır. OYTÖ'nün yapı geçerliği için ortaöğretim öğrencilerinden toplanan veriler üzerinden Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın % 54.14'ünü açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan faktörler, Kişisel Gelişimin Engeli Olarak Okul (KGEO), Kişisel Gelişimin Destekleyicisi Olarak Okul (KGDO) ve Özlenen Bir Varlık Olarak Okul (ÖVO) şeklinde adlandırılmıştır. DFA sonuçları, OYTÖ'ye ilişkin üç faktörlü yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2/sd=2.54$, RMSEA=.056, CFI=.98, GFI=.92, AGFI=.90 ve RMR=.088). Araştırmada, ölçeğin geneli ve alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .79 ile .91 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, OYTÖ kullanılarak elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini belirlemek için bileşik güvenilirlik katsayısından yararlanılmıştır. Bileşik güvenilirlik katsayıları KGEO, KGDO ve ÖVO boyutları için sırasıyla; .91, .90 ve .72 şeklinde hesaplanmıştır. OYTÖ'nün boyutları, her bir boyuta ilişkin örnek maddeler ile bu boyutlardan elde edilen ölçümler için hesaplanan bileşik güvenilirlik katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. OYTÖ'nün Boyutlarındaki Madde Sayıları, Her Bir Boyuta İlişkin Örnek Maddeler ile Ölçümlere İlişkin Bileşik Güvenirlik Katsayıları

| Boyutlar | Madde Sayısı | Örnek Madde | Bileşik Güvenirlik |
|----------|--------------|---|--------------------|
| KGEO | 8 | Diplomaya ihtiyacım olmasa okula gitmek istemezdim. | .91 |
| KGDO | 8 | Okul, zihinsel ve bedensel gelişimimi destekler. | .90 |
| ÖVO | 4 | Tatilde okulun açılmasını dört gözle beklerim. | .72 |

Bu araştırmada OYTÖ'nün boyutlarından elde edilen puanlar yerine; ölçeğin genelinden alınan puanlar üzerinden işlem yapılmış ve ölçeğin geneline ilişkin bileşik güvenirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Bileşik güvenirlik katsayısı .60 ve üzerinde olan ölçümlerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Bagozzi ve Yi, 1988). Buna göre, OYTÖ'den elde edilen ölçümler için hesaplanan güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ): SDAÖ, İlhan ve Çetin (2014a) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçekte 18 madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları lise öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın % 31.52'sini açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi (ÖODA) ve ikinci faktör Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi (PODA) olarak isimlendirilmiştir. DFA sonuçları, SDAÖ'ye ilişkin iki faktörlü yapının yeterli uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2/sd=1.84$, RMSEA=.056, SRMR=.056, GFI=.91, AGFI=.88, CFI=.91, NFI=.91, NNFI=.95, IFI=.96, PNFI=.79 ve PGFI=.71). SDAÖ'nün güvenirligi; Cronbach Alpha, bileşik güvenirlik ve test tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hem ÖODA hem de PODA boyutu için .73 olarak bulunmuştur. Bileşik güvenirlik katsayıları ÖODA boyutu için .75 ve PODA boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayıları ise her iki alt ölçek için de .93 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada, SDAÖ kullanılarak elde edilen ölçümlerin güvenirligi bileşik güvenirlik yöntemi ile incelenmiştir. Bileşik güvenirlik katsayıları; ÖODA boyutu için .81 ve PODA boyutu için .73 olarak hesaplanmıştır. Bileşik güvenirlik katsayısı için .60 ve üzerindeki değerler ölçümlerin güvenirligi için yeterli görüldüğünden (Bagozzi ve Yi, 1988), hesaplanan güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı söylenebilir. SDAÖ'nün boyutları, her bir boyuta ilişkin örnek maddeler ve bu boyutlardan elde edilen ölçümler için hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. SDAÖ'nün Boyutlarındaki Madde Sayıları, Her Bir Boyuta İlişkin Örnek Maddeler ile Ölçümlere İlişkin Bileşik Güvenirlik Katsayıları

| Boyutlar | Madde Sayısı | Örnek Madde | Bileşik Güvenirlik |
|----------|--------------|---|--------------------|
| ÖODA | 9 | Bu sınıfta uygulanan değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilmelerini sağlar. | .81 |
| PODA | 9 | Bu sınıfta, öğretmenler öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığından çok notlarına önem verirler. | .73 |

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak, 2014-2015 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde toplanmıştır. Ölçek, sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce öğrenciler araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Ölçeği içtenlikle yanıtlamalarının geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için son derece önemli olduğu araştırmacı tarafından öğrencilere ifade edilmiştir. Öğrencilere sunulan açıklamalar sayesinde araştırmacı ile katılımcılar arasında güvene dayalı bir iletişim sürecinin oluşması sağlanmıştır. Öğrenciler, 10 ile 15 dakika arasında değişen sürelerde veri toplama araçlarını yanıtlamışlardır. Verilerin analizinde korelasyon ve standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada, okula yönelik tutum yordanan değişken olarak işlem görürken; ÖODA ve PODA yordayıcı değişken olarak regresyon analizine dâhil olmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak, değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular, değişkenlere ait betimleyici istatistikler ile birlikte Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okula Yönelik Tutum ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

| Değişkenler | Okula Yönelik Tutum | ÖODA | PODA |
|---------------------|---------------------|-------|------|
| Okula Yönelik Tutum | 1 | | |
| ÖODA | .53* | 1 | |
| PODA | -.47* | -.50* | 1 |
| Ortalama | 2.57 | 2.81 | 3.45 |
| Standart Sapma | .96 | .80 | .74 |
| Çarpıklık | .30 | .04 | -.26 |
| Basıklık | -.39 | -.45 | -.28 |

* $p < .01$

Tablo 4'teki bulgulara göre, okula yönelik tutum ÖODA ile pozitif yönde [$r=.53$, $p<.01$]; PODA ile negatif yönde [$r=-.47$, $p<.01$] ilişkili bulunmuştur. Her iki ilişkinin de orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Tablo 4'e göre ayrıca, ÖODA ve PODA arasında negatif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir [$r=-.50$, $p<.01$]. Çoklu regresyon analizinin uygulanabilmesi için karşılanması gerekli olan varsayımlardan biri, yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunmasıdır. ÖODA ve PODA ile okula yönelik tutum arasında saptanan anlamlı ilişkiler regresyon analizine ilişkin bu varsayımın karşılandığını göstermektedir. Yordayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntının bulunmaması, çoklu regresyon analizi için karşılanması gereken bir diğer varsayımdır. Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .80 ve üzerinde olması bu değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntı olabileceğine işaret ederken; .90'ı aşması ciddi bir çoklu doğrusal bağıntı sorunu olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Dolayısıyla, ÖODA ile PODA saptanan ilişkinin çoklu regresyon analizine ilişkin yordayıcı değişkenler arasında yüksek bağıntı katsayılarının bulunmaması şartını sağladığı söylenebilir. Bu tespitten ardından, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okula Yönelik Tutum ile Sınıf Değerlendirme Atmosferi Arasındaki İlişkiye Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | Standardize Edilmemiş Katsayılar | | Standardize Edilmiş Katsayılar | t | R | R ² | F |
|-------|----------------------------------|-----------------|--------------------------------|--------|-----|----------------|--------|
| | B | SH _B | β | | | | |
| Sabit | 2.42 | .33 | | | | | |
| ÖODA | .47 | .06 | .40 | 8.34* | .58 | .33 | 98.89* |
| PODA | -.34 | .06 | -.27 | -5.59* | | | |

* $p<.01$

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile yordanması amacıyla oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2, 395)}=98.99$, $p<.01$]. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin okula yönelik tutumlarına ait toplam varyansın % 33'ü sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile açıklanabilmektedir [$R^2=.33$]. Sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin öğrenme odaklı algı okula yönelik tutumu pozitif yönde yordarken [$t=8.34$, $p<.01$]; performans odaklı algı okula yönelik tutumu negatif yönde yordamaktadır [$t=-5.59$, $p<.01$]. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile yordanmasına ait regresyon denklemi aşağıdaki gibidir.

$$\text{Okula Yönelik Tutum} = 2.42 + .47*(\text{ÖODA}) - .34*(\text{PODA})$$

4. Tartışma

Bu araştırmada, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, okula yönelik tutumun öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi ile pozitif; performans odaklı değerlendirme atmosferi ile negatif anlamlı ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının % 33'ünün sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algıları ile açıklanabildiği tespit edilmiştir. Araştırma hipotezlerini doğrulayan bu sonuçlar, alanyazındaki kuramsal bilgiler ve ampirik araştırmalarla da örtüşmektedir. Ancak, bu örtüşme kısmi bir benzerlik olarak nitelendirilebilir. Çünkü alanyazında, doğrudan sınıf değerlendirme atmosferi ve okula yönelik tutum arasındaki ilişkiyi konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer bir deyişle; araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği ifade edilebilecek çalışmalar, ya sınıf ortamı ile okula yönelik tutum arasındaki ilişkinin ya da sınıf değerlendirme atmosferinin öz yeterlilik ve motivasyon gibi başka duyuşsal özellikler üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalardır. Örneğin, öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının öz yeterlilik inançlarını (Alkharusi, 2009), motivasyonlarını (Alkharusi, 2007; Brookhart, Walsh ve Zientarski, 2006), akademik tükenmişlik düzeylerini (İlhan ve Çetin, 2014b) ve başarı yönelimlerini (Buldur, 2014) etkilediği gösteren çalışmalar, sınıf değerlendirme atmosferi ve duyuşsal öğrenme çıktıları arasında anlamlı ilişki bulunduğuna işaret etmesi yönüyle araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Sınıftaki değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal özelliklerini etkilediğine ilişkin kuramsal bilgiler de araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultudadır. Araştırma sonuçları ile uyumlu olan bu kuramsal bilgilere örnek olarak Rodriguez (2004) ve Buhagiar'ın (2007) çalışmaları gösterilebilir. Rodriguez (2004) tarafından yapılan çalışmada, sınıftaki değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal özelliklerini etkilediğine ve davranışlarının şekillenmesinde belirleyici rol oynadığına yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Benzer şekilde, Buhagiar (2007) tarafından yapılan çalışmada, değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçütlerin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde etkili olacağı belirtilmiştir. Buhagiar (2007), değerlendirme sürecinde bağlı standartlar yerine; içsel ya da mutlak standartların kullanılmasını öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde istedik yönde değişikliklerin oluşmasına hizmet edecek uygulamalar olarak nitelendirmiştir. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarının sınıf ortamından bağımsız olarak ele alınmaması gerektiği yönündeki kuramsal bilgiler de araştırma sonuçlardan farklı değildir. Nitekim Şeker (2011) tarafından yapılan araştırmada; okula yönelik tutumların öğrenme ortamından, okul ikliminden ve sosyal çevreden ayrı olarak düşünülmeceği ifade edilmiştir. Şeker'e (2011) göre, okula yönelik tutum kavramı açıklanırken, öğrencilerin sınıf ortamı ve okula çevresi ile ilgili algıları göz ardı edilmemelidir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada; sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin öğrenme odaklı algının okula yönelik tutum ile pozitif anlamlı ilişki içerisinde olduğu, performans odaklı değerlendirme algısı ile okula yönelik tutum arasında negatif anlamlı ilişki bulunduğu ve öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme odaklı değerlendirme algısı geliştirmelerine yardımcı olacak değerlendirme uygulamalarının okula yönelik olumlu tutum kazanmalarını kolaylaştıracağı; performans odaklı değerlendirme algısı geliştirmelerine neden olacak değerlendirme uygulamalarının ise okula yönelik tutumlarını olumsuz şekilde etkileyeceği anlamına gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin okula yönelik tutumlarının olumlu yönde desteklenebilmesi için sınıfta öğrenme odaklı değerlendirme algısı oluşturacak değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi, performans odaklı değerlendirme algısı oluşturacak uygulamalardan (bkz. Tablo 1) ise uzak durulması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar çalışmanın uygulama dönük önemli katkılarının olacağına işaret etmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma sonuçları yorumlanırken dikkate alınması gerekli olan bu sınırlılıklar, ileri araştırma önerilerini de beraberinde getirmektedir. İlk olarak; bu çalışmada korelasyonel araştırma modelinin kullanılmış olması, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi bulunduğu dair yapılabilecek yorumları kısıtlamaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve olası sonuçlar hakkında kestirimde bulunmak için korelasyonel araştırmalardan yararlanılabilmektedir. Ancak, korelasyonel araştırmalardan elde edilen bulgular değişkenler arasındaki ilişkinin nedenselliğine yönelik bir kanıt olamamaktadır (Creswell, 2012). Araştırmaya ilişkin bu sınırlılığın üstesinden gelebilmek için, farklı değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeye dönük deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir. Araştırmanın ikinci sınırlılığı, verilerin yalnızca öz bildirim dayalı (self report) ölçme araçlarıyla elde edilmiş olmasıdır. Bu sınırlılığın aşılabilmesi için daha sonraki çalışmalarda sınıf içi gözlemlerin yapılması ve öğretmenlerin ders planlarının incelenmesi gibi farklı veri kaynaklarına başvurulması yerinde bir uygulama olacaktır. Son olarak, bu araştırmanın katılımcıları sadece ortaöğretim öğrencilerinden oluştuğundan, elde edilen bulguların farklı eğitim kademelerine ve değişik yaş gruplarına genellenebilirliği düşüktür. Bu bağlamda, değişkenler arasındaki ilişkinin farklı eğitim kademelerinden çalışma grupları üzerinde de sınanması, araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğine katkı sunacaktır.

6. Kaynaklar

- Adıgüzel, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 49-66.
- Ainley, J. (1994, April). *Multiple indicators of high school effectiveness*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

- Ainley, J.G., & Sheret, M. (1992). *Progress through high school: A study of senior secondary schooling in New South Wales*. Hawthorn, Vic., Australia: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Ak, L., & Sayıl, M. (2006). Yatılı, taşınmalı ve normal eğitim yapılan ilköğretim okulu öğrencilerinin davranış-uyum sorunları, okullarına ilişkin tutum, algıladıkları sosyal destek ve okul başarıları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 271-300.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331.
- Alkharusi, H. (2007). *Effects of teachers' assessment practices on ninth grade students' perceptions of classroom assessment environment and achievement goal orientations in muscat science classrooms in the Sultanate of Oman*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent State University, Oman.
- Alkharusi, H. (2009). *Classroom assessment environment, selfefficacy, and mastery goal orientation: A causal model*. Paper Presented at the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009), INTI University College, Malaysia.
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*, 4(1), 105-120.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bagozzi, R.P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94. <http://dx.doi.org/10.1177/009207038801600107>
- Banks, S.R. (2012). *Classroom assessment: Issues and practices* (2nd ed.). Long Grove, IL: Waveland Press Inc.
- Boysen, C.J. (2007). *Teachers and cheating: The relationship between the classroom environment and high school student cheating*. Unpublished Doctoral Dissertation. Loyola Marymount University, Los Angeles, California, USA.
- Bölükbaşı, B. (2005). *Aile ortamı, benlik algısı ve okul tutumunun 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Brookhart, S.M. (1995, April). *Effects of the classroom assessment environment on achievement in mathematics and science*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Brookhart, S.M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180. http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame1002_4
- Brookhart, S.M., & DeVoge, J.G. (1999) Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425. http://dx.doi.org/10.1207/S15324818AME1204_5
- Brookhart, S.M., & Durkin, D.T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16(1), 27-54. http://dx.doi.org/10.1207/S15324818AME1601_2
- Brookhart, S.M., Walsh, J.M., & Zientarski, W.A. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessment in middle school science and social studies. *Applied Measurement in Education*, 19(2), 151-184. http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame1902_5

- Buhagiar, M.A. (2007) Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: Revisiting the territory. *The Curriculum Journal*, 18(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.1080/09585170701292174>
- Buldur, S. (2014). Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Cinsiyet perspektifi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 213-225. <http://dx.doi.org/10.15290/EB.2014.3730>
- Buldur, S., & Doğan, A. (2014). Fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 199-211. <http://dx.doi.org/10.15290/EB.2014.3729>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Candeias, A.A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2011). *Student's attitudes toward learning and school-Study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes*. Proceedings of the London International Conference on Education [CD-ROM], Retrieved from on 6 April 2015 <http://www.projectored.uevora.pt/documentos/LICE.pdf>
- Cheng, S.T., & Chan, A.C.M. (2003). The development of a brief measure of school attitude. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1060-1070. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403251334>
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.) Boston: Pearson.
- Diekhoff, G.M., & Wigginton, P.K. (1988). *Assessing college classroom environment using free description: A methodological demonstration*. ERIC Document ED 337071.
- EARGED. (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Milli Eğitim Bakanlığı. 16 Nisan 2015 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> adresinden alınmıştır.
- Fisher, D.L., & Fraser, B.J. (1983). Validity and use of the classroom environment scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737005003261>
- Flouri, E., Buchanan, A., & Bream, V. (2002). Adolescents' perceptions of their fathers' involvement: Significance to school attitudes. *Psychology in the Schools*, 39(5), 575-582. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.10055>
- Fraenkel, J.R., Wallend, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed). New York: McGraw Hill.
- Fraser, B.J. (1980). *Criterion validity of an individualised classroom environment questionnaire*. ERIC Document Reproduction Service, No: ED 453263
- Fraser, B.J. (1998). The birth of a new journal: Editor's introduction. *Learning Environments Research*, 1(1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009994030661>
- Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobbie, C. J. (1996, April). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, USA.
- Hallam, S., Ireson, J., & Davies, J. (2004). Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. *British Educational Research Journal*, 30(4), 515-533. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192042000237211>
- Kaplan, C.P., Turner, S.G., & Badger, L.W. (2007). Hispanic adolescents girls' attitudes towards school. *Child and Adolescents Social Work Journal*, 24, 173-193. <http://dx.doi.org/10.1007/s10560-007-0080-2>

- Khine, M.S., & Fisher, D.L. (2001, December). *Classroom environment and teachers' cultural background in secondary science classes in an Asian context*. Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education, Perth, Australia.
- Kpolovie, P.J., Joe, A.I., & Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73-100.
- Kutluay Çelik, B. (2014). *Ortaokul öğrencileri üzerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okula karşı tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Macmillan, D., Widaman, K., Balow, I., Hemsley, R., & Little, T. (1992). Differences in adolescent school attitudes as a function of academic level, ethnicity and gender. *Learning Disability Quarterly*, 15(1), 39-50. <http://dx.doi.org/10.2307/1510564>
- Maher, M.A.H. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and academic achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75-84. <http://dx.doi.org/10.1080/014434100110399>
- Majoribanks, K. (1992). The predictive validity of an attitudes towards school scale in relation to children's academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 945-949. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004017>
- Marks, G. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report, n.5. Retrieved from http://research.acer.edu.au/lsay_research/62
- McCoach, D.B. (2000, April). *A validation study of the attitude assessment survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- McCoach, D.B., & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey—revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403063003005>
- McMillan, J.H., & Workman, D.J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No., ED 453263).
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014a). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeği'nin (SDAÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 31-50. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3334>
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014b). Akademik tükenmişlik ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 51-68. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3335>
- Pişkin, B. (2005). Öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Price, H. (2000). Being happy is what matters most: A look at two high-achieving girls' learning experiences in the classroom. *Psycho-analytic Studies*, 2(1), 51-64. <http://dx.doi.org/10.1080/146089500114083>
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project. Retrieved from <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>
- Rodriguez, M.C. (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. *Applied Measurement in Education*, 17(1), 1-24. http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame1701_1

- Slee, R. (1992). Reforms and ravines: Diminishing risks in schools through systematic change. In Slee, R. (Eds.), *Discipline in Australian public education: Changing policy and practice*, (pp. 177-197). Melbourne: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Sözbilir, M., Akıllı, M., & Ozan, C. (2010, Haziran). *Yusufeli`de öğrencilerin okula karşı tutumları. Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu, Yusufeli Belediyesi, Yusufeli.*
- Stem, M. (2012). *Evaluating and promoting positive school attitude in adolescents*. New York: Springer.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory Into Practice*, 44(1), 11-18.
- Şeker, H. (2011). Developing a questionnaire on attitude towards school. *Learning Environment Research*, 14, 241-261. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-011-9096-9>
- Şeker, H. (2013). In/out of the school learning environment and SEM analysis usage attitude towards school. In Khine, M.S. (Eds.) *Application of structural equation modeling in educational research and practice* (pp. 135-167), Rotterdam, The Netherland: Sense Publishers.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, S.E., Peplau, L.A., & Sears, D.O. (2005). *Social psychology* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Wang, X. (2004). *Chinese EFL students' perceptions of classroom assessment environment and their goal orientations in the college English course*. Unpublished master's thesis, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Wannarka, R., & Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, 23(2), 89-93. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00375.x>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: *Students' attitudes towards school are an important factor that affects educational outcomes. Thus, it is inevitable that there are differences between the learning outcomes of a student who does not like school and exhibits truant behavior and those of a student who likes school and believes in its importance. A positive attitude towards school entails lots of positive characteristics such as better social and emotional learning skills, the perception of self-efficacy, motivation, self-organization skills and academic achievement. However, a negative attitude towards school is accompanied by undesirable characteristics such as lower academic achievement, truancy, dropping out of school, involvement in crime and using drugs. Hence, we are faced with the need to enable the development of positive attitudes towards school among students to help them develop desirable cognitive and affective behaviors.*

To develop a positive attitude towards school among students, the factors that affect attitudes towards school need to be analyzed. Since attitudes refer to a configuration organized by individual life and experience, students' experiences in schools and the classroom environment are considered to have a determinant role in shaping their attitudes towards school. This view has led to studies which aim to determine how students' perceptions of schools and the classroom environment affect their attitudes towards school. Research has shown that students' perceptions of classroom environment are an important predictor of their attitudes towards school. However, all the aspects of the question of how students' attitudes towards school are affected by their perceptions of the classroom environment have not been studied. How students' perceptions of assessment in the classroom affect their attitudes towards school is one question that remains unanswered and awaits answers in the relevant literature. In this context, the purpose of the present study is to explore the predictive power of students' perceptions of classroom assessment environment on their attitudes towards school.

Method: *The study was designed as a correlational model. The sample of the study was consisted of 398 students who studied at three high schools located in the center of Diyarbakir, Turkey. While 220 of them (55.30 %) were female, the remaining 178 (44.70 %) were male. The distribution of the students by grade was as follows: 88 ninth grade students (22.10 %), 119 tenth grade students (29.90 %), 66 eleventh grade students (16.60 %), and 125 twelfth grade students (31.40 %). In the research, The Attitudes towards School Scale, which was developed by Alici (2013), was employed in the study to measure the students' attitudes towards school. On the other hand, in order to determine the students' perceptions of classroom assessment environment, the Classroom Assessment Environment Scale (CAES) developed by Ilhan and Cetin (2014a) was used. The data were analyzed through correlation and multiple regression analysis. The data were collected during the first term of the 2014-2015 Academic Year after necessary consents were granted by concerned institutions.*

Results and Suggestions: *The results of the present study revealed that attitude towards school is positively correlated with a perceived learning-oriented assessment environment but negatively correlated with a perceived performance-oriented assessment environment. According to the results of the regression analysis, 33 % of the total variance on attitude toward school was accounted for by the students' perceptions of the classroom assessment environment. Therefore, the results support the hypothesis suggested for the relationship between attitude towards school and*

the classroom assessment environment. The results of the research suggest that the classroom assessment environment should be considered as one of the primary variables in supporting positive attitudes towards school. Those classroom assessment practices that can contribute to the establishment of a learning-oriented assessment environment in the classroom are expected to reinforce positive attitudes towards school. The negative and significant correlation between attitudes towards school and the performance-oriented assessment environment indicates that negative attitude towards school is triggered by those assessment practices that could cause students to have a perceived performance-oriented assessment environment in the classroom. The results of the present study support the idea of Elton and Laurillard (1979) that “the easiest way to change student learning is to change the assessment system” and that current assessment approaches should be reviewed and revised so that students can develop positive attitude towards school.

Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet Dönemi Eğitimcilerinden Kazım Nami'ye Göre Ahlak Eğitimi¹

Ethics Education According To One of The Educators of Ottoman Empire and Republican Period; Kazım Nami

Cengiz Özmen

*Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Kahramanmaraş, Türkiye*

Fatma Ünal

*Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler
Öğretmenliği, Anabilim Dalı, Bartın, Türkiye*

Özet

Doküman analizi yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, Mekteplerde Ahlak Nasıl Telkin Edilmeli adlı Osmanlıca Eserinden yola çıkılarak, Kazım Nami'nin ilk ve orta mekteplerle liselerde ahlak eğitimi ile ilgili görüşlerine ve yorumlarına yer verilmiş, bu bağlamda, Kazım Nami'ye göre ahlakın ne olduğu ve ahlak eğitiminin neden verilmesi gerektiği, dönemin okullarında ahlak eğitiminin nasıl verildiği, müfredat programının bu konuya yaklaşımı, ahlak üzerinde tesir eden amiller; izciliğin ahlak üzerindeki etkisi, ahlaki terbiyede öğretmenlerin şahsiyeti ve takip edilecek usullerden bahsedilmiştir. Kazım Nami, ahlak eğitimine pozitivist anlayışla yaklaşmakta ve Avrupa tarzı bir değer anlayışını benimsemektedir. Ancak zaman zaman nefis terbiyesinden ve dinden bahsetmesi maneviyatı tamamen yadsımadığını da göstermektedir.

Anahtar kelimeler: *Kazım Nami, ahlak, ahlak eğitimi, ahlaki terbiye.*

Abstract

Documentary analysis has been used in the study. In the content of the study by using the Ottoman Turkish book titled "Mekteplerde Ahlak Nasıl Telkin Edilmeli" by Kazım Nami. Kazım Nami's opinions and commends related to the moral education in primary and secondary schools and high schools have been expressed and in this context Kazım Nami's definition of morality, the necessity of moral education, moral education in schools in his period, curriculum's approach to moral education, the factors which affect morality, the effect of scouting and guiding on morality, teachers' characteristics' in moral cultivation and which the methods should be followed have been mentioned. When we read the book, it has been understood that Kazım Nami has a positivist approach to moral education and adopted an European moral perception. On the other hand, he didn't deny spiritual issues completely as he sometimes mentioned about ego training and religion.

Keywords: *Kazım Nami, morality, moral education, moral cultivation.*

1 Bu makale, III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda (26-28 Haziran 2014, Sakarya) sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilmiş hâlidir.

1. Giriş

Yirminci asırda devam eden endüstrileşme ile birlikte oluşan göç dalgası, I. Cihan Harbi, Bolşevik İhtilali ve bu asrın büyük değişim ruhu gibi etkenlerin toplumlarda ahlaki zafiyete yol açması ve bunun sonucunda, sosyal alandaki istikrarsızlaşmalarla birlikte, değer kavramı önemini arttırmış (Leming, 2004; Nami, 1925, 3) ve son zamanlarda değer eğitimine dünya çapında yeniden bir ilgi başlamıştır. Bu bağlamda ahlak ve karakter eğitimi; ırkçılık, madde bağımlılığı, aile içi şiddet, cinsel istismar gibi sorunlarla mücadele için bir yol olarak görülmüştür. (Lovat and Clement, 2008)

Toplumun bireyi bireyin ise kendisini kontrol etmesinin en önemli unsurlarından biri olan değerler kişinin toplum içindeki konumunun belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır (Yazıcı, 2006). Ayrıca belirli bir durumu diğerine tercih etme, davranışlara kaynaklık etme ve onları yargılama (Erdem, 2003) gibi işlevi olduğu gibi onurlu bir hayat için insan davranışını yönlendiren temel unsurdur (Fidan, 2009) da denebilir.

Günümüzdeki değerle ilgili felsefi tartışmaların temelini 1890'lı yıllarda atıldığını söyleyebiliriz. Nietzsche, Scheler, Dupreel, Le Senne ve Polin gibi düşünürlerce de değer önemli sayılmış ve felsefelerinde önemli bir yer teşkil etmiştir, Bu düşünürlerin felsefelerinde salt değer, kendisinden çok, değer yargıları ve kuramları düzeyindeki konumu itibarıyla ön plandadır (Özensel, 2003).

Günümüz dünyasında, siyasi, iktisadi, teknolojik, sosyal ve psikolojik meseleler büyük bir hızla değişmektedir. İnsanoğlu tabiatı gereği değişime uyum sağlayabilir. Ancak uyum süreci değişimin çeşidine göre değişebilmektedir. Örneğin el ile tutulan, göz ile görülen değişimlere insanlar kolayca uyum sağlarken sosyal ve psikolojik değişimlere uyum sağlamada güçlük çekmektedirler (Yiğittir ve Öcal, 2010). Aslında önemli olan da bu sosyal ve psikolojik alandaki değişimlerdir. Çünkü bunlar hepimizin günlük hayatını doğrudan doğruya ve önemli ölçüde ilgilendirmektedir (Güngör, 19). Bu durum çocuklarda ve gençlerde daha da önemli sorunlara sebep olmakta ve süreç sıkıntuları da beraberinde getirmektedir (Yiğittir ve Öcal, 2010). Çünkü çocuklar dünyamızdaki sosyal meselelerden, şiddet ve tahammülsüzlükten daha fazla ve artan bir şekilde etkilenmektedir (Yazıcı, 2006). İşte bu sorunların nasıl atılacağı ülkemizde ve dünyada çeşitli tartışmalara sebep olmakta ve bu tartışmalar beraberinde değer eğitiminin de önemini ve nasıl verilmesi gerektiğini gündeme getirmektedir (Yiğittir ve Öcal, 2010).

Aslında karakter ya da değer eğitimi, daima eğitimin temel ilgi alanı olmuş (Hoge, 2002), gençlerde iyi bir ahlaki karakter geliştirme düşüncesi yüzyıllarca eğitimciler tarafından tartışılmıştır. Çoğu eğitimci, eğitim ve okul vasıtasıyla ahlaki gelişmenin önemini kabul eder (Milson, 2002). Ancak Weber'le birlikte şöhret olan değer kavramı ile ilgili bir çok ülkede çeşitli araştırmalar yapılmasına rağmen hâlâ bu kavram üzerinde tam bir uzlaşma sağlanmış değildir (Yiğittir ve Öcal, 2010).

Toplum, okul ve ailenin en mühim vazifelerinden biri de temel insani değerleri

benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Hâl böyleyken okulun akademik eğitiminin yanında, temel değerleri öğrencilere benimsetmesi görevi de ortaya çıkmaktadır. Türk Milli Eğitimi temel kanunları incelendiğinde de bunu açıkça görebiliriz (Ekşi, 2003).

Öğrenme sonucu oluşan değerlerin çocukluktan itibaren oluştuğu ve yaşa bağlı olarak arttığı düşünülürse eğitimde değer aktarımının ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Akbaş, 2004, 47; Mindivanlı ve diğerleri, 2012). Zaten karakter eğitimi ile amaçlanan etik değerler, sorumluluk, dürüstlük vb. değerleri öğrencilere kazandırmaktır (Hoge, 2002). Ayrıca eğitim sayesinde çocuklar, ailesine ve topluma karşı nasıl davranması gerektiği hususunda kişisel sorumluluk sahibi olurlar. Millet olarak hayatımızı devam ettirmemize yardım eden değerler, yani bütün insanlara saygı, hayatın kutsallığına hürmet, farklılıkları kabullenmek, hukuk önünde herkesin eşitliği gibi konular okullarda öğretilir. Ayrıca okul programları ahlak ve karakter eğitimi konularında ebeveyn eğitimine de destek verebilir (Suh and Traiger, 1999).

Hem okullarda pratik olarak verilen, hem de teorik eğitim olarak öğretilen değerler incelendiğinde iki durumdan söz etmek mümkündür; birincisi, okullar ve okuldaki öğretmenler değer eğitiminde en önemli faktördür. Bunun yanında aile, medya ve çocukların ve gençlerin değer gelişiminde etkili olan akran gurupları ve toplumun tüm kesimlerinin rolü vardır. İkincisi Okullar toplumun değerlerini kapsar ve yansıtır. Gerçekten okullar varoluşlarını kendi toplumunun değerlerine borçludurlar. Fakat toplum değerleri zannedildiği gibi tek tip ya da değişmez değildir. Toplumda çok değişik dini, ekonomik, sosyal, ideolojik, kültürel farklılıklar vardır ve bunlar çoğunlukla birbirleriyle çatışırlar ve okullar bazen bu gurupların çatışma alanı olur (Halstead, 1996). Bu sebepten okullarda, öğrencilere sadece neyi bilmeleri gerektiği değil, ne olduklarını ve birlikte nasıl yaşamaları gerektiği de öğretilmelidir (www.livingvalues.net).

Bu bağlamda dünyada ve ülkemizde ahlak eğitimi ile ilgili eserler veren birçok eğitimci bulunmaktadır. Bunlardan biri de çalışmamızın konusunu teşkil den “Mekteplerde Ahlakı Nasıl Telkin Etmeli” adlı kitabın yazarı Kazım Nami’dir. 1876 yılında İstanbul’da dünyaya gelen yazar, Osmanlı İmparatorluğu’nun ve Cumhuriyet döneminin en önemli eğitimcilerinden biridir. Meslek hayatına asker olarak başlamasına rağmen, kendini eğitime adanmış, öğretmenlik ve müfettişlik dâhil eğitimin hemen her alanında görev almıştır. Ekseriyetle Fransız eğitimcilerinden etkilenmiş olan Kazım Nami, okulun temel işlevinin çocukları hayata hazırlamak olduğunu vurgulamıştır. Okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar eğitimin her kademesi için fikirler belirtmiş, Osmanlı Devleti’nde ilk anaokulunu da açmıştır. Görüşleriyle Cumhuriyet eğitimcilerini önemli ölçüde etkilemiş olan Nami, 1967 yılında İstanbul’da vefat etmiştir (Özbay, 2012).

Kazım Nami’nin pek çok eserinden biri olan “Mekteplerde Ahlakı Nasıl Telkin Etmeli” adlı kitap bu anlamda öğretmenlere bir kılavuz niteliğindedir.1925 yılında eski alfabeyle kaleme alınan eser günümüzde de tartışılmakta olan pek çok konuyu ihtiva etmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırmada, Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet Dönemi eğitimcilerinden Kazım Nami'nin Ahlak Eğitimi Anlayışı incelendiği için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Belgelerin varlığı kadar, onlardan yararlanabilmek de önemlidir. Belgelerden yararlanmamak, tarihi bilmemek, onu yeniden oluşturmaya çalışmak gibi gereksiz bir çabayı da birlikte getirir. Geleneksel olarak doküman incelemesi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı yöntem olarak bilinir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmada önce "Mekteplerde Ahlakı Nasıl Telkin Etmeli" adlı Osmanlıca eserin tamamının transkripsiyonu yapılmış ve ardından eser incelenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Kazım Nami'nin ilk ve orta mekteplerde ahlak eğitimi ile ilgili görüşlerine ve yorumlara yer verilmiş, bu bağlamda, Kazım Nami'ye göre ahlakın ne olduğu ve ahlak eğitiminin neden verilmesi gerektiği, dönemin okullarında ahlak eğitiminin nasıl verildiği, müfredat programının bu konuya yaklaşımı, ahlak üzerinde tesir eden amiller, izciliğin ahlak üzerindeki etkisi, ahlaki terbiyede öğretmenlerin şahsiyeti ve ahlaki terbiyede takip edilecek usullerden bahsedilmiştir.

Mekteplerde Ahlakı Nasıl Telkin Etmeli adlı eserinde Kazım Nami, medeni ülkelerde Ahlak eğitimine çok önem verildiğinden bahsetmekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır: "Ahlaki terbiye meselesi son zamanlarda bütün dünyayı şiddetle meşgul ediyor. Bunun için her memlekette cemiyetler teşkil etmekte, beynelmil ahlak kongreleri toplanmaktadır. Cihan harbinden evvelde ahlaki terbiye medeni memleketlerde büyük bir ehemmiyetle nazar-ı dikkate alınıyordu, fakat bu korkunç harbin neticeleri, halkın ahlakı üzerinde öyle fena tesirler yaptı ki milletlerin hayatı, refahı için içtimai nizamın daha kuvvetli olması lazım geldiğini düşünenler, bilenler bir müstevli hastalık gibi dünyayı saran bu müthiş afete karşı daha kuvvetli mücadele etmenin yolunu aramağa koyuldular" (Nami, 1925, 3), diyerek Birinci Cihan Harbinin dünya üzerinde nasıl bir ahlak zafiyetine sebep olduğunu dile getirmektedir. Bu zafiyetin temel sebebini de ekonomiye bağlayan Nami, kitabında; "Bazı mütefekkirlerin dediğine bakılırsa bu sebeplerin başlıcası iktisadidir. Vakıta her zaman iktisadi hayat ahlak üzerinde tesir icrasından hali kalmamıştır, fakat bu tesir hiçbir vakit bugünkü kadar şiddetli olmamıştır.", demekte ve G. Belot'tan aynen alıntı yaparak şunları söylemektedir; "İktisadi menfaatler; içtimai münasebetlere, siyasi fırkaların birbirlerinden farklarına, millet meclislerinin müzakerelerine hâkimdir. Bu menfaatler, vazifesi öğretmek, tenvir etmek, içtimai terbiyenin amili olmak lazım gelen, halbuki milli kudrete, ticari menfaatlerin şantajcılığına hadim karlı bir iş olan matbuat üzerine hakim oldukları için (efkar-ı amme) üzerine ağır basıyorlar. Hülasa söylenmesi çok korkunç, bu gün

vuzuhu gözlere pek batan şey, iktisadi menfaatlerin milletler arasındaki münasebetleri arzularına göre hal eden hemen yegâne amil olmalarıdır. Evvelce hükümdarların araziye yahut hanedanlarına müteallik hırslarından ileri gelen harpleri bugün iktisadi menfaatler tevhit ediyor, sulh muahedelerini o parçalıyor.” (Nami, 1925, 4).

Eserinde batılı, bilim insanlarının fikirlerini dile getiren Kazım Nami'nin meselele yaklaşımı batı düşüncesiyle paralel olup, ahlak meselesini batılı değer yargılarıyla ele aldığı görülmektedir. İktisadi rekabet belki batı toplumlarında ahlak zafiyetine yol açabilir. Nitekim sanayi inkilâbıyla birlikte ortaya çıkan materyalist düşünce 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın başlarında Avrupa'da hayli rağbette olan bir anlayıştı. Haliyle huzuru maddede arayan bir toplum mutluluğunun temel kaynağını kaybedince ahlaken de çökecektir. Aslında iktisadi rekabetin bütün toplumlarda ahlaki zafiyete yol açması da muhtemeldir. Bu noktada Nami'nin görüşlerine katılmak mümkündür. Ancak ahlak meselesinin sadece iktisat meselesi olmadığı da bir gerçektir. Ekonomik rekabet olsa olsa birçok sebepten biri olabilir. Ayrıca Nami ülkemiz insanının henüz, Avrupa'daki gibi, ekonomik çıkarların doğurduğu ahlaksızlığın birçoğuyla karşılaşmadığını ancak ileride bunun mümkün olabileceğini şu sözlerle ifade etmektedir: “Türkiye’de büyük halk kitlesi bugünkü iktisadiyatın doğurduğu ahlaksızlıkların henüz birçoğuyla musap olmamıştır; fakat yavaş yavaş müteessir olması pek muhtemeldir.” (Nami, 1925, 6).

Ahlaki terbiye vazifesini kimlerin yapacağı hususunda Kazım Nami şu ifadeleri beyan etmektedir:

“Bu vazifeyi kimler yapabilir? Ailelerden çok bir şey bekleyemeyiz, bugünkü aileler, dünküler kadar gâilesiz değildir. Eskiden ana, baba çocuklarıyla az çok uğraşmağa muvafık olurlardı; fakat bugün, bilhassa iktisadi amillerin tesiriyle ebeveyn vazifeyi tamamıyla değil hatta nakıs bir surette bile yapmıyor. ‘kenarına bak bezini al, anasına bak kızını al’ meselenin hükmü eskisi kadar doğru değildir.”(Nami, 1925, 7).

Kazım Nami muhtemelen yine, Batılı eğitimcilerin tesiriyle olsa gerek, doğrudan alıntı yaparak düşüncelerini ifade etmektedir. Çünkü herhalde batıda anne ve babanın çalışma hayatındaki rolünün dönemin şartlarında Türkiye’de olması mümkün değildir. Özellikle nüfusun yüzde doksanının kırsalda yaşadığı bir Türkiye’de annenin, çocuk eğitiminde, rolünün olmaması düşünülemez.

Ahlaki cemiyet hayatının doğurduğunu söyleyen Kazım Nami'nin ifadelerinden, laik bir ahlak eğitiminden yana olduğu anlaşılmaktadır. Öyle ki “Binaenaleyh ahlakın bu içtimai olan esasını göz önüne getirerek ferdi, cemiyet için hayırlı kılacak bir şekilde yetiştirmek, din, mezhep, tarikat, sınıf, mevki fırkalarının tevhit ettiği buğuzlardan çocuklarımızın nezih yüreklerini korumak, oraya insani bir ahlakın itiyatlarını yerleştirmek lazım gelir.” (Nami, 1925, 9),diyerek bunu açıkça beyan etmektedir. Ayrıca memleketteki bazı mezhep ve tarikat farklılıklarının olduğunu bunlar arasında da sorunların olmasından dolayı laik bir ahlak eğitiminin gerekli olduğunu şu ifadelerle dile getirmektedir: “ Bu hal bize mekteplerde din, mezhep, tarikat ihtilaflarından büs-

bütün mütecerred tamamıyla insani bir ahlakın telkini mecburiyetini gösteriyor. Din ile hiçbir alakası olmayan adamların ahlaksızlığına hükmedilemeyeceği gibi bunların evlatlarına da din esasları üzerine müessis ahlak telkinine mecburiyet olamaz.”(Nami, 1925, 10).

Ayrıca Nami burjuva ve işçi sınıfı arasındaki gruplaşmadan ve birbirlerine karşı duymuş oldukları kinden bahsetmekte ve bu sınıflar arasındaki mücadelenin de ahlaki çöküntüye sebep olduğunu ve öğretmenin esas görevinin de ahlaki terbiye olduğunu şöyle ifade etmektedir: “Sınıfların bu mücadelesinden ahlakın müteessir olmayacağını iddia etmek doğru olamaz. Husumet daima ahlaksızlıklar tevhit eden bir amildir. Bu karışık vaziyetler içinde muteber, mütearif bir ahlakın itiyatlarını çocuğa kazandırmaya çalışmak elbette pek müşküldür; fakat muallimin vazifesi ancak budur; sadece okutup yazdırmak değildir.” (Nami, 1925, 11).

O dönemde neredeyse tamamen tarım toplumu olan ülkemizde, Kazım Nami'nin sınıflar arası mücadelenin ahlaki çöküntüye sebep olduğundan bahsetmesi şaşırtıcıdır. Bu durumda Nami'nin meseleye evrensel boyutla bakmakta olduğu düşünülebilir.

Kazım Nami okullarda ahlak eğitimini eleştirmekte klasik yöntemlerin çocuk üzerinde hiçbir tesirinin olmadığını şu sözlerle belirtmektedir: “Mekteplerimizde ahlaki terbiyenin ilmi bir usul dâhilinde verildiğini iddia etmeyeceğim; talim mesleğine büyük bir aşkla intisap edenlerin çoğu maalesef bu vukuftan pek az nasip almışlardır; çünkü bizde klasik ahlak tedrisatı öteden beri ya kitaptan okutarak izah etmeğe, yahut bir musahabe şeklinde idare eylemeğe münhasırdır. Hâlbuki ahlak kitaptan öğretilmediği gibi nasihatle de telkin edilemez. Bunun için diğer derslerde olduğu gibi, bunda da bir takım şartların vücuduna ihtiyaç vardır.” (Nami, 1925, 12).

Kazım Nami, ilkokulun ahlaki değerlerin kazandırılması gerektiği bir kurum olduğuna işaret etmekte ve öğretmenin de esas vazifesinin öğretim değil öğrenciye güzel ahlak kazandırmak olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir: “Bizde muallimin vazifesi tedrise münhasır kalmış gibidir. Alelumum tedrisat mevzuumuzdan hariç olduğu için bundaki noksanın derecesini zikre hacet görmüyorum. Hâlbuki ilk mekteplerde bütün derslerde ahlaki gayeye hizmet edecek esaslar bulunması mümkün olduğu için ilk mektep bir ahlaki terbiye müessesesi addolunabilir.” (Nami, 1925, 14).

Bu arada öğretmenin sorumluluğu da oldukça ağırdır. Öğrencilerini laik esaslar doğrultusunda yetiştirmelidir.

“Binaenaleyh vazifesi tamamıyla mahduttur; bütün dinlerde müşterek, bütün medeni insanlarda hadim olan bu insani ahlakın bütün esaslı mahlumelerini takviye etmekten, her günkü amellere nüfuz ettirerek bütün hayatlarınca çocukların ruhlarında kökleştirmekten ibarettir. Şakirtlerinin ahlakın umumi esaslarını birleştirip mezcettikleri muhtelif dini akidelerden hiç birine şahsen muvaffakiyet, yahut muhalefet etmeğe lüzum görmeden bu vazifeyi ifa edebilir.” (Nami, 1925, 20).

Programın sadece bir araç olduğu esas görevin öğretmenlere düştüğünü belirten Nami bu hususta şunları söylemektedir:

“Mamafih program, nihayet içinde dolaşılması lazım gelen muayyen bir sahayı gösterir. O saha içinde tesadüf edilecek sayısız güzelliklerden, inceliklerden bahsedemez. Program bir gaye, bir de o gayeye varmak için takip edilecek istikameti tayin eder. Ondan sonrası muallimin zekâsına, istidadına, kalbine, mesleğe olan aşkına tabi kalıyor.” (Nami, 1925, 20).

Kazım Nami ahlaka tesir eden iki çevreden bahseder. Bunlar tabii çevre ve sosyal çevredir. Özellikle doğal çevrenin üzerimizde çok fazla tesiri olduğunu söyler. İklimin, tabiatın insan karakterini şekillendirdiğinden bahseder. Örneğin,

“Ziraatla meşgul milletler, tabiat unsurlarıyla karşı karşıya buldukları için umumiyetle sakindirler.” (Nami, 1925, 33).

“Büyük zirai bir millet tacir oldukça, bu meziyetlerin kıymetini anladığından, hissi, fikri sahalarda bazı fedakârlıklar mukabilinde bile, onları muhafaza etmeğe çalışır.” (Nami, 1925, 34).

“Tabiatın, iklimin insan üzerindeki tesiri gayet aşikârdır. Şiddetli hava ile denizin fırtınalı dalgalarıyla çarpışmağa alışmış halkın mizacındaki şiddet, sakın bir tabiatın sinesinde kolay kolay her şeyden müteessir olmamağa alışmış bir halkın rehavetiyle kıyas edilebilir mi?” (Nami, 1925, 34).

İnsan ahlakı üzerinde etki eden sosyal çevrenin en önemli unsurlarının ise aile, okul, sosyal seviye ve millet olarak ifade eden Nami, bunların hiçbirinin daha az yahut çok tesirli olmadığı ve kişiye göre değişebileceğini belirtir. Ayrıca bu unsurların kişi üzerindeki tesirlerini izaha lüzum görmez.

Vücut sıhhatinin de ahlak üzerinde etkisinin olduğunu belirten yazar şöyle der:

“Latinler (Mens sana in corpore sano sağlam akıl sağlam vücutta bulunur) demişler. Bedeni sağlam olanların ahlaklarında da ekseriya selamet vardır. Su’i ahlaka fitri temayül ancak gayr-i salimlerde bulunur.” (Nami, 1925, 35).

“Sefalet içinde büyüyen, iyi beslenemeyen bir bünye maddi zaafı gibi manevi zaafıya da mahkûmdur. Babası alkolik olan yahut çürük bir nesil yetiştirecek sıhhi arızalar taşıyan bir çocuk su’i hale pek müsaittir.” (Nami, 1925, 35).

“Hastalandığınız vakit fikirleriniz daha ziyade tesire müsaittir; az bir şeyden çarçabuk kızar, kalp kırmağa, tamiri kabil olmayan hatalarda bulunmağa kalkarsınız.” (Nami, 1925, 35).

“Her şey gösteriyor ki hakiki bir beden zaafı ahlakımız üzerinde kuvvet-

le müessirdir. Binaenaleyh ahlakımızı düzeltmek için de sıhhatimizin düzelmesine ihtiyacımız vardır.” (Nami, 1925, 35).

Burada Kazım Nami'nin pozitivist bir anlayışla meseleye yaklaştığı düşünülebilir. Çünkü Türk toplumumuzda ahlakın beslenmeyle veya maddiyatla paralel olduğunu söylemek oldukça iddialı ve Türk ahlak anlayışına aykırıdır. Bilakis Türk-İslam düşünce yapısında ahlaki faziletlerden biri de az yemekle ifade edilir. Bir lokma bir hırka anlayışı Türk ahlak hayatını şekillendiren unsurlardan biridir. Kazım Nami muhtemelen Batılı mütefekkirlerin etkisiyle bu düşünceleri dile getirmektedir. Ayrıca aşırı zenginliğin toplumlara ve fertleri ahlaken çökertme ihtimali de her zaman vardır ki tarihte örnekleri görülmektedir. Bunun yanında oldukça zor iktisadi şartlarda yaşayan ve yeterince beslenemeyen ancak manevi olarak tatmin edilmiş çocukların ahlaken üstün bir meziyette olması da çok muhtemeldir.

Kazım Nami spora önem vermekte ancak çok dikkatli olunması gerektiğini de belirtmektedir. Beden eğitimi ve ahlak arasındaki ilişkiyi F. W. Foerster'den alıntı yaparak şu sözlerle belirtmektedir:

“Evvela bedeni terbiye, ruhun inkişafı için ancak seciye terbiyesini kuvvetlendirmek suretiyle kurtulabilecek bedihi tehlikeler tevlit ettiğine, saniyen sıhhate, cesarete, bedeni metanete en müsait meyhanların ruh âleminden geldiğine binaen bedeni terbiyeyi bilhassa kuvvetli bir ahlaki tesir ile tevazün ettirmek serian lazımdır, denilebilir.” (Nami, 1925, 37-38).

Aşırılığa kaçılması hâlinde, sporun çocukların ahlaki gelişimine katkıda bulunacağına tam tersi bir etki yapabileceğini belirten Nami şu sözlerle devam etmektedir:

“Filhakika burada mevzubahis olan ifrattır. Her şeyde muzır olan ifrat, bittabi sporda da muzırdır: fakat sporun hususiyetlerinden biri ifratının insanda hayvaniyete galibiyet vermesi, ince hisleri öldürmesidir. Hele (profesyonel) denilen şekli aldıktan sonra artık spor her türlü ahlaki düsturlardan varestedir kalır... Bazen iki rakip spor kulübünün yekdiğerinin kanına susamışçasına birbirine düşman oldukları, birçok kadın erkek taraftarlarının da muhasemeye iştiraki görülüyor. Bu halde spor gayr-ı ahlaki vaziyete girmiş oluyor.” (Nami, 1925, 39).

Ahlak terbiyesinde izciliğin önemine değinen Kazım Nami kitabında buna da yer vermiş ve izciliği şöyle açıklamıştır:

Fakat izciliğin sadece iyi vatandaş yetiştirmek olmadığını fertleri karakter sahibi yapmak gibi terbiyevi bir görevinin olduğunu da belirten Nami şöyle devam ediyor:

“Binaenaleyh biz de mekteplerde izciliği yalnız bir gösteriş niyetiyle değil, sırf terbiyevi bir gaye ile tatbik edersek çocuklarımızın hem sıhhatlerine, hem fikirlerine, hem de ahlaklarına pek büyük hizmetler etmiş oluruz. Yalnız bunun için izciliği tatbik etmeğe yarayacak mal-

mata büyük bir ihtiyacımız olduğunu unutmayalım.” (Nami, 1925, 43).

Kazım Nami'ye göre öğretmenin şahsiyeti ahlak terbiyesinde önemli rol oynar. Öğretmen önce iyi bir ahlaka sahip olmalı sonra da iyi ahlak telkin edebilecek şahsiyette olmalıdır. Öğretmenler çocukların ailelerinden kötü terbiye ile okula geldiklerini söyleyerek mesuliyetlerinden kurtulamazlar (Nami, 1925, 47).

Öğrencileri korkutmak yerine, onlara muhabbet, hürmet telkin etmek başarılı olmanın ilk etkenlerindedir. Çocuk bir kere öğretmenin ilmini, sonra da hakperestliğini, adaletli oluşunu, öfkesine mağlup olmadığını sezer ve sevildiğini hissederse o da sevmeye başlar. Bu sevgi çocuğu şımartmaz. Öğretmenin sevmeye ile şımartma arasındaki çizgiyi ayırt etmesi lazımdır. Sevmek demek şımartmak anlamına gelmez. Öğretmen ciddiyetini muhafaza ederek muhabbet sergileyebilir. Zaten çocuk sevmeyen öğretmen olamaz hatta bir okulda hizmetli dahi olmasına müsaade edilmemelidir (Nami, 1925, 47).

Kazım Nami'ye göre ahlaki terbiyede diğer önemli bir konu da çocukların gruplaşma ihtiyaçlarının iyi bilinmesidir.

Erken yaşlardan itibaren (üç yaş) çocukların gruplaşmaya başladıklarını ve gruplaşmaların değişik yaşlarda değişik şekiller aldığını (örneğin çeteler kurma, mahallelik bilinci, okullarda gruplaşmalar vs.), bu çocuk cemiyetlerinin onların kişilik gelişiminde önemli rol oynadığını; Nami, Varendonek'ten alıntı yaparak belirtir. Bu durumda çocukların veya gençlerin bu ihtiyaçlarını bilmemek çok önemli bir terbiye aracından mahrum olmak ve neticede sonu kötü olacak tesirlere meydan vermek anlamına gelir. Gençler mensup oldukları zümrenin fikirlerine, hükümlerine uymaya çalışırlar ki bu hükümler onların zekâlarının ürünü olarak kendiliğinden oluşan hükümlerdir. Binaenaleyh çocuklardaki bu gruplaşmalara olan meyil onun ahlaki gelişmesine bir vasıta olarak kullanılmalıdır (Nami, 1925, 49-54).

Kazım Nami'nin Corc Kozine'den aktararak belirttiğine göre ahlak, diğer dersler gibi teorik olarak görülemez, çocuklara verilmesi lazım olan şey ahlakın felsefesi değil sadece ahlaktır. Yani ahlak ameldir. Bu tarz bir uygulama olmadığından çocukların gözünde hayatla bir münasebeti olmayan yapma bir ahlak vermeye çalışıldığı için onlar kendilerine mahsus olan ahlaki muhafaza ediyor ve bizimkilerle eğleniyorlar (Nami, 1925, 50).

Çocuklara baskı ve şiddete dayalı bir eğitimin onlarda yalancılığa, duygularını saklama eğilimine, kin gütmeye ve riyakârlık gibi ahlaki noksanlıklara sebep olacağını söyleyen Nami (1925, 55-56) sevgi ve şevkatin ve biraz serbestliğin ve kişiliklerine riayet edilmesinin ahlaki gelişimlerinde daha tesirli olacağını belirttiğinden sonra şöyle der:

“Demek istiyoruz ki Türkiye Cumhuriyeti'nin küçük vatandaşları hür bir terbiye ile yetiştirildikçe cumhuriyete layık mezhiyetleri haiz gençler olacaklardır. Herhalde çocuk ruhiyatına, hususiyle çocuk içtimaiyatına

lazım gelen kıymeti vermeli, çocukların ahlaki inkişaflarını temin etmelidir” (Nami, 1925, 57).

Ahlaki eğitiminde kullanılacak yöntemler için, Kazım Nami öğretmenin şahsiyetini dikkate aldıktan sonra, öncelikle temiz bir doğal ve sosyal çevrenin sağlanması gerektiğini söylemektedir.

“Hâlbuki mektep binası çocukların ikişer ikişer gezmelerini temin eden, tecride müsait olan karakolluk dehlizlerden mahrum, dershaneleri şevk, şetaret verecek surette aydınlık olmak lazımdır. Hele mektebin çiçek, sebze yetiştirmeye mahsus bir bahçesi, müşterek oyunlar için geniş bir avlusu bulunmak en başlı bir şarttır. Mektep tabiatın ortasında yapılmalıdır.” (Nami, 1925, 61).

Nami, Alman bilim insanı Forster’den aynen alıntı yaparak ahlak eğitiminde tatbik edilecek yöntemden bahseder. Forster, vaaz ile ahlaki terbiyenin birbirine karıştırıldığını söyleyerek, ahlak eğitiminde en ideal olandan başlamak yerine basitten zora, bilinenden bilinmeyene doğru bir yöntem uygulanması gerektiğini belirtir. Canlı hadiselerden yola çıkarak hareket edilmesi gerektiğini söyler. Eğitimde istikrai (tümevarım) yönteminden yararır (Nami, 1925, 62).

Ahlaki mevzular konuşulurken ideal olan ahlak anlayışından değil evvela çocuğun hayatından başlanmalı, iyi ve kötü somut tecrübelerden yola çıkarak amaca ulaşacak münasebetleri keşfetmeli ve aşama aşama, çocuğun yüksek ahlaki vasıflara sahip olmasına yardım etmelidir.

Bu yöntemde çocuk ahlaki veya gayr-i ahlaki durumların sonuçlarını tanımağa çalışır. Burada olması gereken değil olan tartışılır. Şu tarz sorular sorulabilir:

“- Bize sağladığı geçici kalaylıklara göre değil belki en derin cevherine ve ameline göre karar vermemiz şartıyla yalan nedir?

- Yüzeysel görüşlere göre değil, insanın yüreğinde tahrik ettiği, felçli bıraktığı, öldürdüğü şeyleri dikkate almak şartıyla şiddet nedir?

Ardından insanın gözleri önüne bir amelin bütün içeriğini, gerek kendi gerekse başkası üzerinde meydana getirdiği zararları koyduktan sonra çocuğa şu soru sorulur: “Yine bunu yapmak ister misin?” (Nami, 1925, 62-65).

Dinin ahlak üzerinde etkisinin son derece önemli olduğunu belirten Nami yine istikrai (tümevarım) usule dikkat çeker:

“Çocuk nema hâlinde bulunan bir mahlûktur; nema sevk-i tabiisi karşısında meşruiyetini gösterebildiği, faaliyet, inkişaf, sağlaşma muhtariyet lisanıyla ifade olunabildiği takdirde, sevk-i tabii ile onu temessül eder. Yalnız din üzerine müesses bir ahlak bu ihtiyaca hakikaten derin bir cevap verebilir; yalnız tabiat nokta-i nazarından dahi şahsiyet için

ahlaki nizamın kıymeti izah eden bir sürü psikolojik hadiseler ortaya konabilir; fazla olarak bu istikrai usul olmayınca din ile şahsi tecrübenin münasebetlerini vazihan görmek mümkün değildir” (Nami, 1925, 66).

Çocuklardaki kötü alışkanlıkların aslında onların bazı iyi hâllerinden kaynaklandığını, bunlara iyi rehberlik yapılmadığından yanlış işlere yönediklerini Stanley Hall’den şu şekilde aktarır:

“Gençler tarafından irtikâp edilen birçok cinai amellerde kahramanlık seciyesinin alametleri görülür. Bir tahrip, kanuna bir tecavüz şeklinde tezahür eder; çünkü müspet bir semere elde etmek için kendilerine rehberlik edilmemiştir.” (Nami, 1925, 67).

Nefse hâkimiyetin ahlak eğitiminde çok mühim olduğunu bunun için de bazı irade antrenmanlarının olumlu yönde tesir edeceğini Nami, bazı örneklerle açıklar:

“Binaenaleyh arkadaşınıza bir ihtarda bulunmak arzusunu duyduğunuz vakit, hiç olmazsa bir kere, bağırarak için yapıldığı gibi, dudaklarınızı sıkmağı, susmağı tecrübe ediniz. Bu hareketin iradeyi ne kadar kuvvetlendirdiğini takdir edemezsiniz. Bir gün size saklanmak için bir sır tevdi ettiler mi, dilinizi tutmağa daha kabiliyetli olursunuz. Yahut da bir saygısızlık, bir itiraz, şüpheli bir istihza dudaklarınızı yaktığı vakit onu hazmetmek için fırsattan istifade ediniz, ağzınızdan çıkartmayınız. Bu, çok kere, güçtür, lakin şüphesiz yine bundan dolayı nefse hâkimiyet için pek kıymetli bir temrindir.” (Nami, 1925, 69).

Kazım Nami’ye göre ilkokulun temel amacı ahlaklı insan yetiştirmektir ve bunu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Eski muharrirlerimiz, “mektep bir meksebe edeptir” derlerdi; bugünkü Türkçe ile bu, ‘mektep, içinde edep kazanılan yerdir’ demek olur. Edep kelimesinin ahlak demek olduğunu söylemeye lüzum var mı? Bizde terbiye, edep, hayâ kelimeleri hemen hemen ahlak manasına gelir.” (Nami, 1925, 82).

“Şu halde ilk tahsilin bir gayesi de edep itiyatları kazandırmak olacaktır. Okuma yazma ile birlikte insana bütün hayatınca lazım gelen malumat da mektepte öğrenilir. Bu öğrenilen şeyler hayatta yalnız intifa muvafakiyeti temine alet olmakla kalmamalı, belki ahlaki terbiyede de en mükemmel vasıtalar meyanına girmelidir.” (Nami, 1925, 82).

Ahlaki terbiye için diğer derslerden de istifade edileceğini belirten Nami, yine Forster’den alıntı yaparak bu konuya değinir. Hesap yapmanın inceliklerini bilen çocukların bunu hayatına da tatbik edebileceğini söyler. Matematikte yapılan yanlışların kötü sonuçlara sebep olacağını bilen çocuğun hayatta da yanlışın neye sebep olacağını anlayabileceğini vurgular ve şu ifadeleri kullanır:

“Fizik ile kimya dersleri dahi ruhun madde üzerine hâkimiyetini ilana

hadim olabilir. Riyaziyat dersleri ahlaki faziletlerin timsalleri hususunda zengindir. Sayı ilmi her şeyden ziyade doğruluğu arar; cem'ler tamamıyla doğru olmalıdır, en küçük bir yanlış her şeyi bozar, doğruluğun hakim kıymeti riyaziyatta olduğu kadar hiçbir yerde tezahür etmez. Riyaziyatta kaçamak yolları, nakli deliller, yarım hakikatler yoktur.” (Nami, 1925, 83).

“Biliyoruz ki ahlak kanunu, iptidai bilgilerle insanı yüksek bir harsa götüren bir mürebbidir. Riyazi kanun da, terbiyede buna müşabih bir iş görmez, bizim için hakikatin ilk mektebi olamaz mı?” (Nami, 1925, 83)

Tarih ve edebiyatın ahlak eğitiminde çok mühim olduğunu, tarih derslerinin sadece milli şuur uyandırmak amacıyla değil, ahlaki amaç için de kullanılabileceğini ancak yanlış ve tarafı tarih öğretiminin milletin ahlaki yapısına zarar vereceğini şu sözlerle dile getirir:

“Ciddi terbiyeciler her vakit tarih ile edebiyat derslerinden ahlaki hisse çıkarmağı arzu etmişlerdir. Milli terbiyemiz için tarih dersinde milletimize muhabbetin daima en ciddi hakikat endişesiyle birleşmesi fevkalade ehemmiyetlidir. Filhakika yalnız milli hisleri uyandırmak değil, belki ahlaki ameller arasında onlara bir mevki vermek mevzubahistir. Beynelmilel bir itilaf talep eden bir millete, mutlaka nefsinin, tarihteki vakalarını, hareketlerini tanımak elzemdir. Bu olmazsa bir millet kendine gösterilen düşmanlıkların sebeplerini; kendi hatalarında, kendi kabahatlerinde, aramağa asla muvafık olamazlar Şımarık bir çocuk gibi kendini daima kurtlar arasında masum bir kuzu gibi telakki eder. Her nevi tarihi tağşişler bir milletin seciye-i mertliğine, doğruluğuna, bozulmaz namuskârlığına zarar verir: sermesti olduğu yalan bütün ruhuna hulul eder...” (Nami, 1925, 86).

Coğrafya dersinin ahlak eğitimindeki önemine değinirken; “Mevzu coğrafyanın tedrisinde muayyen bir muhitin insanın ruhi inkişafına arz ettiği faydalarla mahzurlar, manalarla münebbihler gösterilebildiği gibi muhitin güçlüklerine nasıl galebe çalınabileceği de anlatılır.” (Nami, 1925, 86), demektedir.

Mektedir cemiyetlerinin çocukların sosyal ve ahlaki gelişimlerinde önemli rol oynayacağından bahseden Kazım Nami onlar arasında dayanışmayı da sağlayacağını söyler. Bu kuruluşları, bir nevi, teorik derslerin uygulamaya dönmüş hâli olarak görür. Okullarda üç, dört hatta beş cemiyet kurulabileceğinden bunların ise Kızılay, kooperatif, iyilik, yardımlaşma ve spor cemiyetleri olabileceğini söyler. Bunlardan bir kaçının nasıl olduğu ve işlevleri hakkında bilgi verir(Nami, 1925, 89-103). Örneğin:

Kazım Nami, eserinin sonunda çeşitli ahlak dersi numuneleri sunarak çalışmasını bitirir. (Nami, 1925, 105-107)

4. Sonuç ve Tartışma

Kazım Nami'nin 1925 yılında basılan "Mekteplerde Ahlakı Nasıl Telkin Etmeli" adlı bu eserinde, batı düşüncesinin tesirinde kaldığı ve pozitivist bir anlayışla mesele-ye yaklaştığı söylenebilir. Verilen örneklerden de bu anlaşılmaktadır. Örneğin Birinci Cihan Harbi'nden sonra dünyada baş gösteren ahlaki çöküntünün temel sebebi olarak ekonomiyi ele alması ya da bedenlen sağlıklı insanların ahlaken de sağlıklı olacağını, iyi beslenen insanların ahlakının da iyi olacağını belirtmesi Nami'de batı tesiri-nin oldukça yoğun olarak hissedildiğini göstermektedir, diyebiliriz. Ayrıca eserden anlaşıldığı üzere Türkiye'nin sosyo-kültürel ve iktisadi durumundan ziyade Avrupa toplumunun yapısı göz önüne alınarak ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiği anlatıl-maktadır. Ahlakı terbiye vazifesinin kimler tarafından yapılacağı hususunda, iktisadi meselelerden dolayı anne babanın çocuklarıyla yeterince ilgilenemediğini söylemesi ki burada herhalde annenin iş hayatına atılması münasebetiyle çocukla ilgilenemedi-ğinden bahsediyor, buna önemli bir örnektir. Çünkü 1925'li yıllarda ülkemizde ka-dının ekonomik hayattaki ya da çalışma hayatındaki rolünün onu çocuk terbiyesinde devre dışı bırakacak ölçüde olduğunu söylemek kabul edilemez bir gerçektir. Ekono-mide tamamen tarımın hâkim olduğu ve sanayinin neredeyse yok denecek kadar az olduğu bir dönemde işçi ve burjuva sınıfları arasındaki mücadelenin toplumu ahlaken zaafa ittiğinden bahsetmesi ilginçtir. Kazım Nami burada meseleye biraz evrensel bo-yutla bakmıştır, diyebiliriz veya doğrudan alıntıları aktararak eseri kaleme alması bu çelişkiyi ortaya çıkarmıştır, denilebilir.

Nami, okullarda ahlak eğitiminin din, mezhep ve tarikat gibi kavramlardan tama-men ayrı laik bir anlayışla verilmesi gerektiğini söyler.

Klasik ahlak eğitiminin çocuk üzerinde hiçbir tesiri olmadığını belirten Kazım Nami, ilkokulun temel görevinin öğrenciye güzel ahlak kazandırmak olduğunu belir-tir. Dönemin müfredat programının da Muhasebat-i Ahlakiye ve Malumat-i Vataniye dersleriyle pekiştirildiği ve programda da, bu derste ahlaki seviyeleri yüksek çocuklar yetiştirilmesinin yanında, onları Cumhuriyete sıkıca bağlı vatanseverler olarak eğitmek hedeflenmekte olduğu belirtilir. Fakat Nami, programın sadece bir araç olduğunu ve esas görevin ise öğretmene düştüğünü ifade etmektedir.

İnsan ahlakı üzerine etki eden iki önemli çevre vardır. Bunlar doğal ve sosyal çev-relerdir. Özellikle doğal çevrenin insan hayatında önemli bir rolü olduğunu söyleyen Nami, iklimin insan tabiatını şekillendirdiğini, ziraatla uğraşan insanların genellikle daha sakin huylu olduğu örneğini verir. İnsanın ahlakına etki eden diğer çevreyi ise içtimai çevre olarak adlandıran Yazar, bu içtimai çevreyi de aile, okul, içtimai seviye ve millet olarak ele alır.

Ahlaki olarak düzgün olmak için beden sıhhatinin de düzgün olması gerektiğini söyleyen Nami, iyi beslenemeyen bir bünyenin maddi zaafılar gibi manevi zaafılara da maruz kalacağını belirtir. Burada Nami kısmen doğru olsa da yanılmaktadır. Çünkü

ahlaki terbiyeyi tamamen maddiyata yani, sağlık, iyi beslenme, beden sağlığı vb. ne bağlamak Türk ahlak anlayışına pek uymaz. Buradan şu sonuç çıkar; fakir insanlar ahlaksız zenginler ise ahlaklı olur. Çünkü zengin insan iyi beslenir. Türk ahlak anlayışının bunu kabul etmesi mümkün değildir. Türk örfüne göre kişinin ahlaklı ya da ahlaksız olduğunu onun ekonomik durumuna göre ölçmek en başta ahlaksızlık olarak değerlendirilir. Kazım Nami, burada gene Batılı mütefekkirlerin etkisiyle düşüncelerini dile getirmektedir. Maddenin insan hayatındaki rolü Batıda oldukça yoğun hissedilebilir. Hatta bu onların edebiyatlarına da yansımıştır. Materyalist düşüncenin zirveye çıktığı bu dönemlerde Batı edebiyatında zenginler hep iyi fakirler ise hep kötü karakterler olmuşlardır. Ancak Türk toplumunda az yemek nefis terbiyesinin önemli unsurlarındandır. Burada Kazım Nami Türk örfüyle çelişmektedir.

Sporun ahlak gelişimindeki önemine değinen Yazar aşırılığa kaçıldığında, rekabetten ve kazanma hırısından dolayı, insanlar üzerinde gayr-i ahlaki bir sonuç doğurabileceğini söyler.

İzciliğin teorik olarak verilen ahlak eğitiminin bir nevi uygulaması olduğunu, bu yüzden de çocuk gelişiminde faydalı olacağını belirtir.

Ahlak eğitiminde öğretmenin rolüne değinen Kazım Nami, öğretmenin adil, hakperest, öfkesine mağlup olmayan, öğrenciyi seven biri olması gerektiğinden bahseder.

Küçük yaşlardan itibaren tabiatları gereği gruplaşmaya ve kendi aralarında çeşitli cemiyetler, çeteler vs. kuran çocukların bu ihtiyaçlarını bilmek ve ona göre çocuklarla iletişim kurmak önemlidir. Çocuklar yaşadığı çevre içerisinde belirli ahlaki değerleri öğrenmektedirler. Bu guruplar da çocukların hayatının önemli bir parçasıdır ve öğretmen gurup psikolojisini iyi bilmeli çocukluk veya ergenlik dönemlerinde çocukların bu özelliklerini dikkate almalı, ahlak eğitiminde bir araç olarak kullanılmalıdır. Çünkü ahlakın teorik olarak verilmesinin mümkün olamayacağı açıktır. Çocuklara ahlakın felsefesi değil, kendisi kazandırılmalıdır. Aksi takdirde çocuk öğrendiğini değil bildiğini uygulayacaktır.

Nami'ye göre, çocuk büyüme ve gelişme çağında olduğundan, bu gelişme ve büyüme karşısında iradesini ortaya koyarsa, yaradılışına uygun hareket etmiş olur. Bunun ise ancak din üzerine inşa edilmiş bir ahlak ile mümkün olacağını fakat tümevarım usulü olmadan din ile şahsi tecrübenin münasebetlerini açıkça görmenin mümkün olamayacağını söyler.

Gençlerin yapmış olduğu birçok kötü davranışın aslında onların iç dünyasındaki kahramanlığın bir yansıması olduğu ancak onlara rehberlik yapılmadığından bu seciyelerini olumsuz yönde kullandıklarını söyler.

Kazım Nami'ye göre okulun temel amacı ahlaklı insan yetiştirmektir. O halde bütün derslerde çocuğun ahlaki gelişimine katkı sağlanabilir.

Dayanışmanın önemine değinen Nami, bugün kulüp olarak adlandırdığımız, okul

cemiyetlerinin bu hususta önemli bir rolü olduğunu ciddi bir şekilde yapılırsa çocukların ahlaki gelişimine önemli katkısının olacağını belirtir. Ayrıca Kazım Nami, okullarımızda son yıllarda ortaya çıkan iyilik kulüplerinden de bahsetmektedir.

Sonuç olarak, eser incelendiğinde Kazım Nami'nin, ahlak eğitimine pozitivist anlayışla yaklaştığını, Avrupa tarzı bir değer anlayışını benimsediğini görmekteyiz. Ancak zaman zaman nefis terbiyesinden ve dinden bahsetmesi maneviyatı tamamen yadsımadığını da gösterir.

5. Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Andrew, J. M. (2002). Developing a Comprehensive Approach to Character Education in the Social Studies. *The Social Studies*, 101-102.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (2), 1-18.
- Güngör, E. (1998). Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar Ahlak Psikolojisi, Ahlakî Değerler ve Ahlakî Gelişme. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in School. *Values in Education and Education in Values*, (edited by J. Mark Halstead and Monica J. Taylor). London: The Falmer Press.
- Hoge, J.D. (2002). Character Education, Citizenship Education, the Social Studies. *The Social Studies*, 103-108.
- Leming J. S. (2004.) http://www.uensd.org/USOE_Pages/Char_ed/fed_proj/utah/hist/teaching.htm 23.01.2004 tarihinde alınmıştır.
- Lovat, T. and Clement, N. (2008). Quality Teaching and Values Education: Coalescing For Effective Learning. *Journal of Moral Education*, 37 (1), 1-16.
- Mindivanlı, E., Küçük, B. ve Aktaş, E. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Aktarımında Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 93-101.
- Nami, K. (1925). *Mekteplerde Ahlakı Nasıl Telkin Etmeli*. İstanbul: Kanaat Kitabevi.
- Özbay, M. (2012). Kâzım Nami Duru'nun Tiran ve Berat'taki Eğitim Hizmetleri Uluslararası Dil ve Edebiyat Sempozyumu: Türk ve Arnavut Kültüründe Ortak Yönler, *Beder Üniversitesi, Tiran-Arnavutluk*, 25-26 Mayıs Yayınlanmış Sempozyum Kitabı, 147-154.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239.

Suh, B.K. and Traiger, J. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula. Education 119 No. 4. Ashe Eric Higher Education Reports Series One Dupont Circle Suite 630, Washington, DC 20036-1183, pp 723-727.

URL 1: www.livingvalues.net 28.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitime Genel Bir Bakış. Türklük Bilimi Araştırmaları, 19, 499-522.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

One of the most important task of society, school and family is training individuals who have adopted basic human values. By this way, in education, the duty of training basic values is emerging in addition to the academic training. When the laws of Turkish National Education are investigated, this duty can be seen clearly (Ekşi, 2003).

When the values taught in theoretical and practical learning environments considered, two important cases should be stated. First one: The teacher is the most important factor in values training. Additionally, family, media, peer groups which effect the development of children's and adolescents' values and all sectors of the society play a role while developing values. Second one: Schools contain society's values and reflect them. Indeed, schools owe their existence to the values of their community. But, the society is not uniform and stable as supposed. There are various religious, economic, social, ideological, cultural differences in the society, and they often conflict with each other, and sometimes schools become the conflict areas of this groups (Halstead, 1996). For this reason, the students should be taught not only what they need to know, but also they should know who they are and how to live together (www.livingvalues.net).

In our country and the world, there are many educators who have studies related to the moral education. One of them is Kazım Nami, the author of the book called "How to Impose Ethics in Schools" (Mekteplerde Ahlakı Nasıl Telkin Etmeli)" and he is the subject of our study. The author was born in Istanbul in 1876, he was one of the most important educators of the Ottoman Empire and Republic periods. Despite starting his career as a soldier, he devoted himself to education, he worked in almost every field of education, including working as a teacher and an inspector. Kazım Nami was mostly effected by French educators and he stressed that the core function of the schools was preparing the children for life. He mentioned his ideas for all levels of education (from pre-school to university) and opened the first kindergarten in the Ottoman Empire. The Educators of the Republic Period were affected by his ideas and he died in 1967 in Istanbul (Ozbay, 2012).

The book called "How to Impose Ethics in Schools" (Mekteplerde Ahlakı Nasıl Telkin Etmeli)" is one of the several works of Kazım Nami is a guidebook for teachers in this regard. The book was written in old alphabet in 1925 and it contains a number of issues being discussed today.

In this study, the moral education perception of Kazım Nami who was an educator of Ottoman Empire and Republic Periods has been investigated. In the content of the study, documentary analysis which is one of qualitative research designs has been used. Documentary analysis contains the analysis of written materials which contains information related to the cases. Documentary analysis is an almost indispensable data collection technique for all kinds of research. Benefiting from the documents is as important as their presence. Traditionally, documentary analysis has been known as a method used by historians, linguists and anthropologists (Yıldırım and Şimşek, 2011). In this context, first the transcription of "How to Impose Ethics in Schools" was done and then the book was examined.

In conclusion, it can be stated that Kazım Nami remained under the Western influence in his book called "How to Impose Ethics in Schools" and discussed the issues in a positivist approach. This can be understood when the given examples in the book investigated. For

example, he stated that the main reason for the moral collapse following to the First World War was the economy. Also, he stated that people should take care of nutrition, since healthy people would have strong moral values. These statements display that Nami was strongly affected by western ideas. Additionally, he described the ideal moral education by considering the structure of European society rather than considering Turkey's socio-cultural and economic structure. This is an important example related to the subject. Because, we cannot say that in the years of 1925 in our country, the role of women in economic life or work life prevent the women training their children. It was so interesting that he stated the struggle between the workers and the bourgeoisie caused moral collapse in the society in a period where the industry was undeveloped and the agriculture completely dominated the economy. At this point we can say that, Kazım Nami's views were universal or that contradiction was disappeared since he wrote the book by quoting citations directly.

Farklı Kategorideki Kadın Milli Boksörlerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Karşılaştırılması

A Comparison of Psychological Resilience of Female National Boxes in Different Categories

Vedat Erim, Hamza Küçük

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Samsun

İlk Kayıt Tarihi:29.05.2015

Yayına Kabul Tarihi:06.10.2015

Özet

Bu çalışmanın amacı farklı kategoride bulunan elit kadın boksörlerin psikolojik dayanıklılıklarının araştırılmasıdır. Çalışmaya 15 A Milli, 17 Genç ve 19 da Yıldız Milli olmak üzere toplam 51 sporcu katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Friborg ve arkadaşları tarafından 2005 yılında geliştirilen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, “yapısal stil” ve “sosyal kaynaklar” alt boyutunda A Milli kategoride bulunan boksörlerin her iki gruptan daha iyi puanlara sahip oldukları bulunmuştur ($p<0,05$). Ayrıca “gelecek algısı” alt boyutunda da A Milli boksörlerle Yıldız Milli boksörler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sonuç olarak, A Milli boksörlerin daha iyi psikolojik dayanıklılık puanlarına sahip olmasında diğer gruplardan daha fazla milli müsabakaya çıkmasının etkisi olduğu düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Boksörler, elit sporcular, psikolojik dayanıklılık.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the psychological toughness of elite female boxers in different categories. A total of 51 athletes participated in this study, including 15 athletes from the National Team, 17 from the Young National Team and 19 from U17 National Team. The data have been collected via Mental Toughness Scale developed by Friborg et. al. in 2005. As a result of the analysis made, it has been found out that boxers in the category of National Team have higher scores than the ones in the other two groups both in the sub-dimensions of “structural style” and “social resources” ($p<0.05$). Besides, in the dimension of “future perception,” a significant difference has been found among boxers in U17 National Team ($p<0.05$). As a result, that boxers in the National Team have participated a higher number of competitions might have an impact on their getting higher psychological toughness scores.

Keywords: Boxers, elite athletes, psychological resiliences.

1. Giriş

Stres ve kriz dönemlerinde insanların olayları algılama şekilleri, tutumları ve olumsuz şartlarla mücadelede tercih ettikleri yollar farklılık göstermektedir. Psikolojik dayanıklılık, stresli durumlarda bireyin performans, sağlık ve ruh hallerinin olumlu kalmasını ifade eden kişilik özelliğidir (Maddi, 1994). Başka bir ifadeyle psikolojik dayanıklılık; terslik, başarısızlık, çatışma ve hatta gelişme, artan sorumluluk gibi bir takım pozitif olaylarda kendini toparlama gücü ve eski haline gelebilmek için geliştirilebilir pozitif psikolojik kapasite şeklinde ifade edilebilmektedir (Luthans, 2002). Olsson, psikolojik dayanıklılığın en önemli unsurunu olumsuz olaylar karşısında yeneden güç elde edebilmek olarak tanımlamıştır.

Sporun en önemli kazanımlarından biri sağlıklı yaşam için sportif etkinliklere katılım olsa da profesyonelleşen sporcular için bu meslek haline gelen bir durumdur. Mesleği sporculuk olan kişi için performans önemli bir etkidir (Yavuz, 2002). Performans ve kazanmaya koşullandırılmış sporcu yarışma öncesi büyük bir stres ile karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü yarışma artık yalnızca bir bedensel zorlanma değil, aynı zamanda ruhsal ve toplumsal bir zorlanmadır. Böylece ruh ve beden sağlığını korumada en etkili ve doğal yol olan spor, amacından uzaklaşmakta, ruh ve beden sağlığını tehdit eder duruma gelmektedir.

Sporcuların duygusal durumları onların performansları üzerinde önemli etkilere sahip olmaktadır. Bu etkiler pozitif ya da negatif olabilir. Ancak performansı ortaya koyanın değişik stres düzeyleri, bütün değişik beceri ve konu düzeylerinde aynı sonuçları doğurmaz. Örneğin yüksek stres düzeyine sahip sporcuların oynadıkları mevkilere göre performansları aynı düzeylerde etkilenmeyebilir. Kaygı ile performans arasındaki ilişkide etkili olan bazı faktörler vardır. Bunlar arasında, uygulanacak konunun ve becerinin doğası önemli yer tutmaktadır (Trotter ve Endler, 1999).

Antrenman ve maç dönemleri düşünüldüğünde sporcuların uzun süre fiziksel olarak çalışmaları gerekmektedir. Boksörlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmalarda fiziksel özelliklerin araştırıldığı ancak, psikolojik faktörlerin incelenmediği görülmektedir. Bunun yanında başarılı olabilmek için de psikolojik yönden her sorunun üstesinden gelinmesi beklenir. Özellikle de en üst seviye olan Milli takım sporcularında başarıya etki edecek bu durum oldukça önemlidir.

Bu çalışmanın amacı farklı kategorideki milli takım seviyesinde olan kadın boksörlerin psikolojik dayanıklılıklarının karşılaştırılmasıdır.

2. Yöntem

Çalışmaya Kadın Türk Milli Takımında Boks sporu yapan 19 yıldız, 17 Genç ve 15 de A mili olmak üzere toplam 51 kişi katılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Friborg ve arkadaşları tarafından 2005 yı-

ında geliştirilen “Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 33 soru ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, ‘yapısal stil’ (3,9,15,21) ve ‘gelecek algısı’ (2,8,14,20) 4’er madde; ‘aile uyumu’ (5,11,17,23,26,32), ‘kendilik algısı’ (1,7,13,19,28,31) ve ‘sosyal yeterlilik’ (4,10,16,22,25,29) 6’şar madde, ve ‘sosyal kaynaklar’(6,12,18,24,27,30,33) ise 7 madde ile ölçülmektedir.

Elde edilen verilere analize başlamadan önce normallik varsayımı ve varyans homojenliği testi uygulanmış, yapılan Kolmogorov-Smirnov testi ve Levene testi sonuçlarına göre veriler normal dağılım gösterdiğinden ($p>0,05$) grup karşılaştırmaları One Way Anova ile farklılaşmanın bulunması durumunda ise farklılığın yönünü tespiti için de Tukey testi uygulanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0.795 olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Milli boksörlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının karşılaştırılması

| | | n | Ortalama | S.S. | Minimum | Maksimum | p |
|------------------|--------------|----|----------|------|---------|----------|--------------|
| Yapısal stil | A milli | 15 | 3,37a | 0,79 | 2,00 | 5,00 | 0,046 |
| | Genç milli | 17 | 3,93b | 0,71 | 3,00 | 5,00 | |
| | Yıldız milli | 19 | 4,04b | 0,94 | 3,00 | 5,00 | |
| Gelecek algısı | A milli | 15 | 3,63a | 0,94 | 2,00 | 5,00 | 0,013 |
| | Genç milli | 17 | 4,09ab | 0,67 | 3,00 | 5,00 | |
| | Yıldız milli | 19 | 4,45b | 0,69 | 3,00 | 5,00 | |
| Aile uyumu | A milli | 15 | 3,24 | 0,57 | 2,00 | 4,33 | 0,119 |
| | Genç milli | 17 | 3,80 | 1,02 | 2,00 | 5,00 | |
| | Yıldız milli | 19 | 3,91 | 1,13 | 1,00 | 5,00 | |
| Kendilik algısı | A milli | 15 | 3,50 | 0,81 | 2,00 | 5,00 | 0,385 |
| | Genç milli | 17 | 3,70 | 0,80 | 2,00 | 5,00 | |
| | Yıldız milli | 19 | 3,88 | 0,75 | 3,00 | 5,00 | |
| Sosyal yeterlik | A milli | 15 | 3,14 | 0,74 | 2,00 | 5,00 | 0,111 |
| | Genç milli | 17 | 3,56 | 0,87 | 2,00 | 4,67 | |
| | Yıldız milli | 19 | 3,76 | 0,89 | 2,00 | 5,00 | |
| Sosyal kaynaklar | A milli | 15 | 3,23a | 0,67 | 2,00 | 4,71 | 0,002 |
| | Genç milli | 17 | 3,85b | 0,67 | 3,00 | 5,00 | |
| | Yıldız milli | 19 | 4,09b | 0,68 | 2,00 | 5,00 | |

Yapılan analiz sonucunda, “yapısal stil” ve “sosyal kaynaklar” alt boyutunda A

Milli kategoride bulunan boksörler her iki gruptan daha iyi puanlara sahip bulunmuştur ($p<0,05$). Ayrıca “gelecek algısı” alt boyutunda da A Milli boksörlerle Yıldız Milli boksörler arasında fark tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4. Tartışma

Sporcuların duygusal durumları onların performansları üzerinde önemli etkilere sahip olmaktadır. Bu etkiler pozitif ya da negatif olabilir. Ancak performansı ortaya koyanın değişik stres düzeyleri, bütün değişik beceri ve konu düzeylerinde aynı sonuçları meydana getirmez. Örneğin yüksek stres düzeyli oyuncuların oynadıkları mevkilere göre performansları aynı düzeylerde etkilenmeyebilir (Trotter ve Endler, 1999). Çalışmada elde ettiğimiz “yapısal stil”, “gelecek algısı” ve “sosyal kaynaklar” alt boyutlarının A Milli Takım seviyesinde bulunan milli boksörler lehine anlamlı olmasına bu grupta bulunan sporcuların daha fazla maç deneyimine sahip olmasının etkisi olabilir. A Milli takım seviyesinde olan sporcular daha fazla müsabaka yapacakları için daha farklı tecrübeler kazanacaklardır. Böylece sporcu stresle başa çıkabilme ve bu durumu sürdürme konularında diğer gruplardan daha avantajlı olabilir.

Friborg ve arkadaşları (2005) psikolojik dayanıklılık ile kişilik, bilişsel yetenek ve sosyal zeka arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Psikolojik dayanıklılığın, kişilik, bilişsel yetenek ve sosyal zeka ile ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Milli takımlar seviyesinde bulunan sporcuların aldıkları branşa yönelik eğitim ve sosyal çevreleri düşünüldüğünde milli olmayan sporculardan daha iyi olanaklara sahip oldukları söylenebilir. Bu olanakların fazlalığı A Milli sporcular lehine daha fazla görülecektir. Bu fazlalık sebebiyle A Milli sporcular “sosyal kaynaklar” alt boyutunda Yıldız Milli kategori sporcularından daha iyi psikolojik dayanıklılık sonuçlarına sahip olmuş olabilirler. A Milli seviyede bulunan sporcular en üst kategoride olunduklarından başarı bu grup için önemlidir. Boksörlerin başarılı olmak için çevresi ve ailesi tarafından desteklendiği söylenebilir.

Belem ve arkadaşları (2014) elit plaj voleybolcuları üzerinde yaptıkları çalışmada, voleybolcuların farklı psikolojik dayanıklılık alt boyutları kullandıklarını belirtmişlerdir. Literatür çalışmasıyla benzerlik gösteren sonuçlara göre elit boksörlerin de farklı alt boyutlar kullandıkları ve bu durumun yapılan branşla ilişkili olduğu söylenebilir.

Childs ve Wit (2014) düzenli yapılan egzersizsiz duygusal akut stres durumlarında, stresin olumsuz etkilerini önlemede etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan elit boksörlerin düzenli egzersiz grubu olmaları ve A Milli takım seviyesinde antrenman yapmalarına bağlı olarak psikolojik dayanıklılıklarının geliştiği ifade edilebilir. Ayrıca A Milli seviyedeki sporcuların diğer Yıldız ve Genç Milli kategorideki sporculardan daha fazla antrenman yaptıkları düşünüldüğünde A Milli sporcuların lehine olumlu psikolojik dayanıklılık etkisi yönünden farklılık oluşmasına etki edebilir.

Hjemdal ve arkadaşları (2006) sosyal kaynaklar boyutunun, bireyin arkadaşları veya akrabaları gibi dış çevresinden gördüğü yakınlık ve sosyal destek algısını içerdiğini belirtmişlerdir. Yıldız kategori sporcuları milli kategorinin en alt basamağını oluşturmaktadır. Yıldız milli olan sporcunun hedefi, şampiyon olmak kadar milli takımlar seviyesini devam ettirerek genç ve A Milli kategorilerde de sporcu olmaktır. Bu durumun sürdürülebilmesi esnasında sporcu stres, kaygı gibi psikolojik durumlardan etkilenebilir. Bu etkilenmeye bağlı olarak da psikolojik dayanıklılık durumu etkilenmiş olabilir.

Spor müsabakaları sırasında stres ile başa çıkma rakip sporcu ile başa çıkma kadar önemli bir yetkinliktir. Uzayan maç süresi, azalan dayanıklılık, yorgunluk gibi durumlar sporcularda psikolojik fizyolojik olduğu kadar psikolojik baskı da oluşturur (Fauvel ve Ducher, 2009; Li ve ark., 2009; Christian ve ark., 2013). Sporcuların karşılaştığı fizyolojik ve psikolojik durumu olumlu olarak lehine çevirebilmesi başarılı olabilmesi için önemli bir süreçtir. Elit boksörlerin kullandıkları psikolojik dayanıklılık alt boyutlarının daha da geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi uzun süreli başarı için ayırt edici nokta olabilir.

Sonuç olarak A milli kategoride bulunan sporcuların daha iyi psikolojik dayanıklılığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre Genç ve Yıldız milli kategoride bulunan sporcuların psikolojik olarak desteklenmesi önerilir. Özellikle spor psikologları tarafından yapılacak yönlendirmeler bu gruplar için başarının devam ettirilmesi bakımından faydalı olacaktır.

5. Kaynakça

- Belem, I. C., Caruzzo, N. M., Nascimento Junior, J. R. A. D., Vieira, J. L. L., & Vieira, L. F. (2014). Impact of coping strategies on resilience of elite beach volleyball athletes. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 16(4), 447-455.
- Childs, E., & de Wit, H. (2014). Regular exercise is associated with emotional resilience to acute stress in healthy adults. *Frontiers in physiology*, 5.
- Christian, L. M., Glaser, R., Porter, K., & Iams, J. D. (2013). Stress-induced inflammatory responses in women: effects of race and pregnancy. *Psychosomatic medicine*, 75(7), 658-669.
- Fauvel, J. P., & Ducher, M. (2009). Racial differences and cardiovascular response to psychological stress. *American journal of hypertension*, 22(7), 696-696.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M. ve ark. (2005) *Resilience in Relation to Personality and Intelligence*. *Int J Methods Psychiatr Res*, 14(1):29-42.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M. ve Rosenvinge, J. H. (2006). *A new scale for adolescent resilience: grasping the central protective resources behind healthy development, Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84- 96.
- Li, Z., Snieder, H., Su, S., Ding, X., Thayer, J. F., Treiber, F. A., & Wang, X. (2009). A longitudinal study in youth of heart rate variability at rest and in response to stress. *International Journal of Psychophysiology*, 73(3), 212-217.

- Luthans, F., (2002). *Positive Organizational Behavior: Developing and Managing Psychological Strengths*, Academy of Management Executive, 16(1), 57-72.
- Maddi, S. R., Khoshoba, D. M. (1994). *Hardiness and mental health*. Journal of Personality Assessment, 63(2), 265-274.
- Olsson, C., Bond, L., Burns, J.M., Vella-Brodrick, D.A., Sawyer, S.M. (2003). *Adolescent resilience: A concept analysis*. Journal of Adolescence, 26, 1-11.
- Trotter, M., Endler, N.S., (1999). An Empirical Test of the Interaction Model of the Anxiety in a Competitive Equestrian Setting. *Personality and Individual Differences*, 27,8 61-875.
- Yavuz, H.U., (2002). *Yüzme, Paletli Yüzme ve Atletizm Branşlarındaki Bazı Sporcuların Anksiyete ve Depresyon Durumları ile Reaksiyon Zamanlarının Belirlenmesi ve Karşılaştırılmaları*. Yüksek lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: *In the periods of stress and crisis, people differ in the ways they perceive events, in their attitudes and how they cope with adverse condition. Psychological resilience is a characteristic which refers to one's keeping his/her performance, health and mood positive (Maddi, 1994). In other words, psychological resilience can be defined as the ability to gather oneself together in a number of positive events, such as hitches, failures, conflicts and even in developments and increasing responsibilities and as an improvable positive psychological capacity (Luthans, 2002). Olsson has identified the most important element in psychological resilience as the ability to regain power in negative circumstances.*

Although one of the major gains of sports is participating sports activities for a healthy life, it becomes a job for professional athletes. Performance is an important factor for professional athlete (Yavuz, 2002). An athlete conditioned towards performance and winning faces stress before the competition because competition is no longer a physical but also a spiritual and social challenge. Sports, which is the most effective and natural way in protecting psychological and physical health, deviates from its aim and starts to threaten psychological and physical health.

Athletes' emotional states have an important impact on their performance. These impacts could be negative or positive. However, varying stress levels of those that perform do not lead to the same results in all skills and subject levels. For example, depending on the positions athletes play at, their performance might be affected in different levels. There are certain factors that are effective in the relationship between anxiety and performance. Among these, the nature of the field and the skill has an important place (Trotterve Endler, 1999).

Considering training and match periods, athletes have to work physically for a long time. When studies on boxers are reviewed, it is seen that previous studies investigated physical features but not psychological features. In addition to this, one is expected to overcome psychological problems to be successful. This is especially important in athletes playing in the National Team as it affects success.

Purpose: *The aim of this study is to compare and contrast psychological resilience of female boxers in different categories at the level of national team.*

Participants: *A total of 51 athletes participated in this study, including 15 athletes from the National Team, 17 from the Young National Team and 19 from U17 National Team.*

Mental Resilience Scale developed by Friborg et. al. in 2005 has been used as a data collection tool. The scale consists of 33 items and 6 sub-dimensions. The scale measures "structural style" (3,9,15,21) and "future perception" (2,8,14,20) with 4 items each, "family compliance" (5,11,17,23,26,32), "self-perception" (1,7,13,19,28,31) and "social competence" (4,10,16,22,25,29) with 6 questions each and "social resources" (6,12,18,24,27,30,33) with 7 items.

Prior to the analysis of the data gathered, normality hypothesis and variance homogeneity tests have been applied, and because the data showed normal distribution according to Kolmogorov-Smirnov and Leneve test results ($p>0,05$), OneWayAnova has been used in comparing the groups and Tukey test in order to find the direction of the difference when difference is detected.

Findings, Discussion and Results: *Emotional states of athletes have a significant effect on their performance. These effects could be positive or negative. However, varying stress levels of the performer do not lead to the same results in all skills and subject levels. For example, depending on the position athletes with a high level of stress play at, their performance is affected in different levels (Trotter and Endler, 1999). That the results we have achieved in the sub-categories of “structural style,” “future anxiety” and “social resources” are in favor of national boxers in the National Team might be related with the fact that they have a higher number of match experience. Athletes at the level of National Team participate in a higher number of competitions; thus, they gain different experiences. Therefore, these athletes might be more advantageous than other groups in coping with stress and maintaining the situation.*

Friborg et. al. (2005) studied the relationship between psychological resilience and personality, cognitive skills and social intelligence. They argue that psychological resilience is related with personality, cognitive skills and social intelligence. Considering the education that national athletes receive on their branch and their social environment, it can be said that they have better opportunities than non-national athletes. National athletes will benefit from a surplus of opportunities, which are in their favor. Due to this surplus, athletes in the National Team might have achieved higher scores in the sub-category of “social resources” than the athletes in U17 team. Because athletes in the National Team belong to the top-level, success is important for this group. It can be said that boxers are supported by the environment and family so that they become successful.

Hjemdal et. al. (2006) states that the dimension of social resources involves intimacy and social support an individual receives from his/her external environment, such as friends and relatives. Athletes in U17 Team make up the lowest level of the national category. The aim of U17 athletes is to continue at the level of national teams and be an athlete in the National Team category as much as being the champion. Sustaining this situation, an athlete may be affected from many psychological conditions, including stress and anxiety. Due to this effect, their psychological resilience could be affected.

As a result, it has been found out that athletes in the category of National Team have a higher psychological resilience. According to the results of this study, it is suggested that athletes in the category of Young and U17 national teams should be psychologically supported. Guidance provided especially by sports psychologists will be very useful to sustain success in these groups.

Investigating the Preservice Teachers' Knowledge Sources for Classroom Management: A Case Study

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Dair Bilgi Kaynaklarının İncelenmesi: Bir Örnek Olay Çalışması

Evrım Baran, Hatice Çilsalar, Canan Mesutoğlu
ODTÜ, Eğitim Fakültesi, Ankara

İlk Kayıt Tarihi:09.06.2015

Yayına Kabul Tarihi:23.11.2015

Abstract

Preservice teachers' classroom management knowledge is gained through varied teaching and learning experiences, yet limited research exists on its sources. Following a case study methodology, this research investigated sources of classroom management knowledge in the context of a classroom management course offered during the spring semester of a four-year teacher education program at a public university in Turkey. Study participants included 25 preservice teachers enrolled in the course. Data collection sources included a classroom management philosophy assignment, reflections, midterm exams, and a classroom management plan. Data analysis revealed that preservice teachers attributed their knowledge about classroom management to sources such as their teacher education program, literature, past teachers, student experiences, personal characteristics, and teaching experiences, as well as friends, colleagues, teacher acquaintances, conferences, mentor teachers, and their families. The analysis revealed that each knowledge source provided preservice teachers with different opportunities to observe, practice, and reflect on classroom management strategies and concepts.

Keywords: Knowledge sources; classroom management; preservice teachers; teacher education.

Özet

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bilgi kaynakları ile ilgili az sayıda çalışma olmasına rağmen, birçok öğrenme ve öğretme deneyimi sonucunda bu adaylar sınıf yönetimi bilgisi elde etmektedirler. Bir örnek olay çalışması olarak bu araştırma Türkiye'de bir kamu üniversitesinde dört yıllık öğretmen eğitimi programının bahar döneminde sunulan sınıf yönetimi dersi kapsamında, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine dair bilgi kaynaklarını incelenmektedir. Dersi alan 25 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Sınıf yönetimi felsefesi ödevi, yansıtıcı düşünme, ara sınav ve sınıf yönetimi planı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre, öğretmen adaylarının bilgi kaynakları önem sırasına göre öğretmen eğitimi programı, alanyazın, geçmişteki öğretmenleri, öğrenci deneyimleri, kişisel özellikleri, öğretmenlik deneyimleri, akranlar, iş arkadaşları, öğretmen tanıdıkları, konferanslar, mentor öğretmenleri ve aileleler olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma sonuçları bilgi kaynaklarının öğretmen adaylarına farklı açılardan sınıf yönetimi stratejileri ve kavramlarını gözleme,

uygulama ve yansıtma olanağı sunduklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimler: *Bilgi kaynakları, sınıf yönetimi, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi.*

1. Introduction

Recent research on the qualities of effective teaching has addressed the need for investigating what teachers know and the complex ways this knowledge develops (Driel & Berry, 2012). Experiences in teacher education programs as well as the practice of teaching itself have significant impacts on how teachers gain knowledge (Berry, Loughran, & Van Driel, 2008). Shulman (1987) claimed that to ensure a firm foundation, teacher education reform must consider teacher knowledge and its sources. Among this knowledge, classroom management has been designated one of the most important for preservice teachers (Piwowar, Thiel, & Ophardt, 2013). Evertson and Weinstein (2006, 4) “describe classroom management as the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social emotional learning,” while new and preservice teachers continuously identify it as one of their greatest challenges (Hayden, Levy, & Thompson, 2007).

Learning to manage one’s classroom is an ongoing and developmental process affected by both personal and contextual elements, and varied experiences in teacher education make significant contributions to the development of classroom management knowledge (Emmer & Stough, 2001). While relevant research has identified what classroom management is and how this knowledge is disseminated through teacher education programs, limited literature exists on the sources preservice teachers use to form classroom management concepts. Understanding how preservice teachers acquire knowledge and from what sources should provide teacher educators, researchers, and administrators with a stronger foundation for teacher education programs.

Knowledge base for classroom management

Classroom management usually involves teacher actions to promote student engagement, maintain order, and foster student cooperation (Reupert & Woodcock, 2010). According to Marzano, Marzano, and Pickering (2003, 8), “There are four general components of effective classroom management: (1) rules and procedures, (2) disciplinary interventions, (3) teacher-student relationships, and (4) mental set”. Ideally, classroom management style should be in line with instructional goals, activities, and characteristics of students (Emmer & Stough, 2001). It is also associated with effective lesson preparation, cooperation with students, time management, meaningful curriculum integration, and appreciation of learner differences (Shindler, 2010). Classroom management knowledge spans a diverse range of theories and approaches regarding the roles of students, teachers, and schools in society (O’Neil & Stephenson 2012). For instance while some approaches emphasize behaviour management and discipline (Reupert & Woodcock, 2010), others focus more on positive aspects, such

as the facilitation of social interaction and self-motivation (Jones, 1989).

How preservice teachers gain classroom management knowledge

Teacher education courses are the most common contexts for gaining knowledge about teaching. Garrahy, Cothran, and Kulinna (2005) investigated classroom management knowledge sources and found that only one participant credited her coursework as a contributing factor, while other teachers agreed that their programs either provided minimal information on this topic or were taught in a way that was not applicable to a real school setting. Winitzky and Kauchak's (1995) study with elementary education students revealed that teacher candidates stressed fieldwork with children as the source of their classroom management knowledge over university courses or demonstrations.

Classroom management has been specifically explored within Turkish teacher education contexts. Two of the most commonly examined areas are the beliefs of teachers about classroom management (Polat, Kaya, & Akdağ, 2013) and the difficulties teachers face regarding student misbehaviour (Tanhan & Şentürk, 2011). While a few studies have reported past and current experiences of preservice teachers regarding classroom management (Erol, Özeydin, & Koç, 2010; Şentürk, 2006), the literature offers limited attention to the sources of this knowledge.

Teacher education programs incorporate classroom management courses in their curriculum to improve preservice teachers' competencies. These courses integrate various strategies, such as writing reflection papers (Balli, 2011), role playing (Koç, 2011), analysing hypothetical or actual case studies (Demiraslan-Cevik & Andre, 2013), participating in field experiences (Anderson, Barksdale & Hite, 2005), attending in-class and online discussions (Scherff & Singer, 2012), drawing concept maps (Muirhead, 2006), attending interactive computer-based simulations (Girod & Girod, 2008), observing classrooms (Mansfield & Volet, 2010), and reviewing videos (Altınay-Gazi & Altınay-Aksal, 2011). These approaches aimed to help preservice teachers understand the complexities of classroom management that they may encounter in the future. However, a disconnection between what preservice teachers learn in their coursework and what they practice in real classrooms is frequently reported in the literature. Hence, teacher educators have incorporated experiences to increase practical knowledge. Microteaching is a common method that provides preservice teachers' opportunities to practice classroom management skills with their peers and receive immediate feedback. Observations of experienced and mentor teachers' classroom management strategies in the field are also helpful in providing preservice teachers insight (Danielson, 2012; Sempowicz, 2011).

Purpose of the study

Few studies have examined the impact of classroom management courses and contexts on preservice teachers' development of classroom management. To investigate the classroom management knowledge base requires significant attention to how this kind of knowledge can be gained within and beyond preservice teacher education. This study aimed to address these needs within the context of a classroom management course offered in spring 2013 at a large public university in Turkey by answering the following question: What are the sources of preservice teachers' knowledge about classroom management?

2. Methodology

Case study was applied to this research to capture detailed accounts of preservice teachers' knowledge in different contexts and to compare contexts across cases (Yin, 2003). "Case studies can establish cause and effect, indeed one of their strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects" (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 253). The selected group is studied extensively to generate helpful interpretations (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). In this study, a case constituted a specific report of knowledge development, and units of analysis included the identified sources of classroom management knowledge.

Participants

This study took place during a spring semester of a four-year teacher education program at a public university in Turkey. Over the course of 14 weeks, 25 preservice teachers (10 male, 15 female) attended a required classroom management course. Participants represented the departments of English Language Teacher Education ($n = 17$), Computer Education and Instructional Technologies ($n = 5$), Secondary Math Teacher Education ($n = 2$), and Elementary Science Education ($n = 1$), with an age range from 20 and 22. Because a practicum is required during the fourth year of the program and most participants were in either their second or third years, the majority of them had not yet completed field experience (76%).

Classroom management course context

The course aimed to improve preservice teachers' understanding of classroom management and develop necessary skills to establish and maintain an effective environment for learning in the classroom setting. The course was taught by the first author, and all researchers worked on the data collection process together. The course featured four main activities: conducting a classroom management microteaching activity (CM Demo), analysing classroom management cases, attending to online activities and reflections via the Edmodo course management platform, and designing a classroom management plan. The course integrated Edmodo as a class social networking and learning management platform. The purpose was to support online course mainte-

nance (submission of assignments and grades), nurture online resource sharing (videos and pictures), promote collaboration (group work and discussion), and encourage reflection (about CM demo videos).

Each week during the semester, one group of three to four preservice teachers designed and conducted a CM demo that illustrated techniques related to a designated topic. Preservice teachers were expected to: 1) prepare for the activity by reviewing both online and offline resources, 2) design an activity handout featuring written descriptions of the strategy, 3) use Edmodo for group design conversation, 4) conduct a 30 minute CM demo, and 5) facilitate a class discussion. All CM demo sessions were video-recorded and published on Edmodo in 10 minute segments. Next, preservice teachers were asked to reflect on the demonstrated classroom management strategy by responding to the following questions:

1. How useful was the strategy that was demonstrated in class? Weaknesses? Strengths?
2. How can it be improved? Provide recommendations for better practice.
3. How would you modify it for a particular classroom you might have in the future?

The CM demos were evaluated using the teaching evaluation rubric. In addition to these reflections, an in-class midterm exam was conducted to evaluate the application of classroom management concepts. The exam included five cases on the topics of physical design, rules and routines, cooperation with students, and misbehaviour in classrooms. While responding to the questions, preservice teachers were asked to make references to the sources of their claims (e.g., teaching or learning experiences, readings, research, CM demos, observations) to justify their knowledge. Midterm exams were evaluated using a rubric that assessed how preservice teachers demonstrated their knowledge of classroom management theories or concepts and their synthesis of that knowledge using various sources.

The classroom management plan was the final assignment in the course and included three sections: a personal classroom management philosophy, classroom management knowledge domains, and a reflection on the sources and development of that knowledge. In order to understand how preservice teachers gained their knowledge of classroom management during the course, they were instructed to write a classroom management philosophy at the beginning of the semester. The assignment asked preservice teachers to consider the purpose of education, characteristics of effective teachers and instruction, the management role of a teacher, goals of a classroom management plan, and personal strengths and weaknesses related to the plan and teaching profession. At the end of the semester, they were asked to revisit their philosophy and submit a revised version. Preservice teachers were also asked to present plans for addressing classroom management knowledge domains, such as positive climate,

learner diversity, design of the physical environment, classroom rules and procedures, student cooperation, seatwork, time management, disruptive behaviour and cooperative groups, classroom management and technology, and partnerships with parents. Finally, preservice teachers were asked to provide input about where they gained their classroom management techniques and strategies.

Data sources

Four main data sources were used in this study: 1) pre- and post-classroom management philosophy assignments, 2) reflections on the CM demo videos on Edmodo, 3) midterm exams, and 4) classroom management plans. Figure 1 presents the data sources and collection timeline.

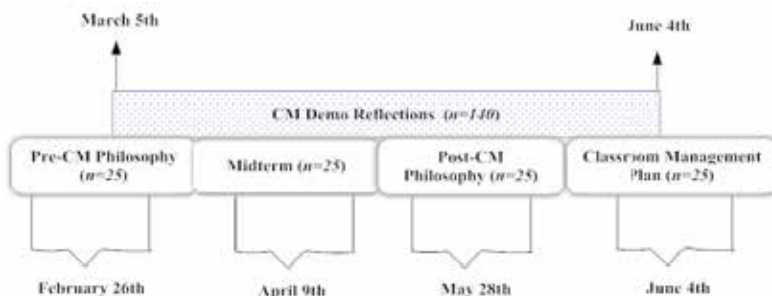


Figure 1. Data sources and collection

Data analysis

We analysed the data to identify sources of preservice teachers' classroom management knowledge. Following the coding process suggested by Miles and Huberman (1994), we created a provisional "start list" of ideas for emerging codes and categories. Scanning the data and the literature simultaneously, an open coding process resulted in two master codebooks: 1) classroom management knowledge sources and 2) classroom management knowledge domains. A grounded theory approach (Glaser, 2002) permitted refinement of the categories. This approach involved examining the data sources closely for emerging codes, which were used to develop 12 categories for the classroom management knowledge sources codebook and 3 for the classroom management knowledge domain codebook. A knowledge source was the location from which preservice teachers gained information or perspectives about classroom management. The midterm, classroom management plan and pre- and post-classroom management philosophy assignments prompted preservice teachers to consider where their ideas originated, what experiences led them to suggest these ideas, and what

examples from the coursework supported their ideas. Once the data was coded, each knowledge source was reviewed to identify its related knowledge domain. The relationships between knowledge sources and domains were then analysed to find patterns, and preservice teacher cases were compared. The categories and codes from these two codebooks are presented in Table 1.

Table 1. Knowledge sources separated into codebook categories and sub-codes.

| Knowledge Sources |
|---|
| 1. Teacher Education Program |
| 1.a. Teacher Education Program (General) |
| 1.b. Classroom Management (CM) Course (General) |
| 1.b.i. CM Course |
| 1.b.ii. CM Course Instructor |
| 1.b.iii. CM Course Materials |
| 1.b.iv. CM Course Demos |
| 1.b.v. CM Course Edmodo |
| 1.b.vi. Classmates |
| 1.c. Other Teacher Education Courses |
| 1.c.i. Educational Science Courses |
| 1.c.ii. Department Courses |
| 2. Past Teachers |
| 2.a. Past Teachers (General) |
| 2.b. Elementary School Teacher |
| 2.c. High School Teacher |
| 2.d. University Teacher |
| 3. Student Experiences |
| 3.a. Student Experiences (General) |
| 3.b. K12 Student Experiences |
| 3.c. College Student Experiences |
| 4. Friends |
| 5. Literature |
| 6. Teaching Experiences |
| 7. Personal Characteristics |
| 8. Colleagues |
| 9. Teacher Acquaintances |
| 10. Conferences |
| 11. Mentor Teachers |
| 12. Family |

Trustworthiness

Several measures were taken to ensure the trustworthiness of the study. First, different sources of data were collected in order to triangulate findings. Second, the codebooks were refined through several cycles of inter-coder reliability. Sufficient agreement was reached among three researchers, who coded the data sources together and separately over two months in order to finalize operational definitions and supply data-driven keywords or examples for each code. The inter-coder reliability, which was considered good according to Krippendorff's (2004) standards, reached a 75% agreement on the coding of classroom management knowledge sources and 82% agreement on knowledge domains. Ethical clearance was obtained, and guidelines were followed. Participants gave consent for the data collection.

3. Results

This research aimed to investigate the sources of preservice teachers' knowledge of classroom management and related knowledge domains.

The analysis of the data sources revealed that preservice teachers attributed their knowledge about classroom management to sources such as their teacher education program (55.45%), literature (11.99%), past teachers (9.1%), student experiences (6.91%), personal characteristics (7.74%), and teaching experiences (7.41%), as well as friends, colleagues, teacher acquaintances, conferences, mentor teachers, and their families. The most cited knowledge source, teacher education programs, included sub-codes such as classroom management courses (52.03%), and other teacher education courses (1.8%). Additional codes under classroom management courses included classroom management course—general (27.2%), classroom management materials (31.9%), classroom management course instructor (7.7%), demonstrations (22.6%), Edmodo (6.8%), and classmates (3.5%), while teacher education courses included educational sciences courses (1.5%) and courses offered in their departments (3.1%).

Classroom management course as a knowledge source

The classroom management course and its elements—course materials, course instructor, CM demos, Edmodo, and classmates—were the most significant knowledge sources, specifically in the domains of general classroom management knowledge development, establishing rules and procedures, and managing misbehaviour. The knowledge sources identified within the course revealed that preservice teachers seemed to make connections between theory and the classroom by practicing and observing strategies during their CM demos.

The CM demo was a key course activity. Following the weekly microteaching of selected content areas and classroom management strategies, preservice teachers designed and implemented presentations, followed by reflection. Preservice teachers considered the CM demos the greatest contributing factor to the development of their knowledge of general classroom management, establishing rules and procedures, and managing misbehaviour. Several times, preservice teachers cited their observations of peers during the demos, especially regarding classroom design and rules and procedures. Burcu (pseudonyms are used throughout) indicated in her classroom management plan,

“When we were discussing in class after the demo, it was stated that teacher should tell the students about the rules, routine, responsibility, and consequences.”

The analysis of preservice teachers' reflections about the CM demos on Edmodo also revealed a valuable space for the re-examination of existing knowledge about classroom management. The course seemed to provide preservice teachers with insights into teaching via the CM demos, which, as practical examples of specific

strategies, helped develop knowledge about real life applications of classroom management, such as classroom design and establishing rules and procedures.

The preservice teachers agreed that Edmodo activities related to weekly content, such as discussion and reflection assignments, helped them develop their knowledge of general classroom management (n = 29) and classroom management and technology (n = 3). Serpil, in her classroom management plan, indicated:

“Edmodo assignments were more of reflection type assignments and related to our critical thinking abilities about classroom management strategies... We thought about better ways of using those strategies that contributed to our knowledge of classroom management.”

Literature as a knowledge source

Literature as a knowledge source includes the relevant articles, books, and other publications that preservice teachers referred to in their midterm exam, classroom management plan, and reflections, accounting for 11.9 % of reported sources. The analysis revealed that the literature contributed most to the development of general classroom management knowledge (n = 33), establishing rules and procedures (n = 14), learner diversity (n = 9), and gaining students' cooperation (n= 9). Encouraging preservice teachers to support their arguments with the literature helped them develop the habit of reviewing available research on classroom management.

Teaching experiences as a knowledge source

Teaching experience as a knowledge source included opportunities for actual teaching of students in real learning environments. While 76% of preservice teachers had not yet completed their fourth-year practicum, teaching experiences still emerged as one of the top knowledge sources. Those preservice teachers who had field experience recognized its value as a critical source of classroom management knowledge. Preservice teachers' field experiences included tutoring, community service, and volunteering. For example, one preservice teacher, Ezgi, who volunteered in a school for visually impaired students, frequently referenced her observations and interactions in the school as the sources of her knowledge of classroom management. Serpil, who taught at a private English tutoring institution, also associated her teaching experiences with the course content. She stated in her classroom management plan: “I have two years of teaching experience, I always had problems in my classes, I wasn't able to control them, I only shouted at them. During this course, I learned different ways of dealing with misbehaviours. The knowledge domains that teaching experiences affected the most were general classroom management knowledge, establishing rules and procedures, and managing misbehaviour.

Past teachers as knowledge sources

The analysis revealed that the preservice teachers' elementary school, high school,

and university teachers also played a role in the formation of their classroom management knowledge. Elementary school, high school, and university teachers all were categorized as past teachers; teachers that the participants of the study had in the past. So past teachers as a knowledge source contributed to four classroom management knowledge domains: general classroom management knowledge (n = 20), teacher characteristics (n = 12), managing misbehaviour (n = 11), and establishing rules and procedures (n = 9). Duygu explained in her classroom management plan,

“My first source is absolutely my teachers, who contribute a lot to developing my own strategies. I perceive my past teacher as a model and use some of his techniques.”

Personal characteristics as knowledge sources

Preservice teachers' own personal characteristics served as another critical knowledge source, specifically to the development of their understanding of personal strengths and weaknesses regarding classroom management and being a teacher. Emre, in his classroom management plan, said:

“I believe that I bring the following personal strengths to the teaching profession and to develop my management plan: First, I have always chosen to be calm and patient. If you are teaching anything, you have to be patient under any circumstances because it is highly possible to encounter an unexpected situation.”

Student experiences as knowledge sources

Preservice teachers' personal experiences as students served as yet another knowledge source. These experiences helped them develop their knowledge of general classroom management, managing misbehaviour, learner diversity, and gaining student cooperation.

Preservice teachers in this study cited teacher education programs, literature, past teachers, personal characteristics, teaching experiences, and experiences as a student as the main sources of their knowledge of classroom management. These sources were fundamentally effective in the development of classroom management knowledge domains such as general classroom management, establishing rules and procedures, managing misbehaviour, designing the physical environment, personal strengths and weaknesses, and gaining student cooperation. While seldom cited, knowledge sources such as colleagues, conferences, teacher acquaintances, friends, and family did also contribute to classroom management knowledge.

4. Discussion

This case study aimed to investigate the sources that contribute to the development

of preservice teachers' knowledge of classroom management within the context of a classroom management course offered in the teacher education program of a large public university in Turkey. Over the course of one semester, preservice teachers were guided to reflect on how different knowledge sources contributed to their knowledge by engaging in four main activities: a CM demo, classroom management case analysis on the midterm exam, online activities and reflections using Edmodo, and a classroom management plan. The analysis revealed that each knowledge source provided preservice teachers with different opportunities to observe, practice, and reflect on classroom management strategies and concepts.

Researchers have investigated classroom management courses where theoretical and practical approaches were integrated into course contexts (Koç, 2011; O'Neil & Stephenson, 2012; Reupert & Woodcock, 2010). O'Neil & Stephenson's (2012) study on the effects of coursework on preservice teachers' feelings of preparedness to manage student misbehaviour revealed that course activities can influence teachers' practical knowledge of classroom management. Similarly, the present research revealed that classroom management courses had the strongest impact on preservice teachers' formation of general classroom management knowledge. The findings of this study are in line with previous research in supporting the critical role classroom management courses play in helping preservice teachers revisit previous knowledge. However, because the majority of participants had not yet had formal field experience, focusing on classroom management strategies via CM demos was insufficient in helping them gain practical knowledge such as managing cooperative groups and designing a physical environment. Additionally, findings revealed that preservice teachers were most likely to develop classroom management practices when given opportunities to unpack and apply these approaches via multiple ways and in varied contexts, including field experiences and guided microteaching practice.

Teacher education begins long before preservice teachers officially enrol in programs of study. Their experiences as students and the way their teachers taught and interacted with them also influence their knowledge (Borman et al., 2008). Being exposed to classroom management approaches this way, preservice teachers may develop resistance to alternative strategies introduced in teacher education programs.

This study revealed that contexts that situate classroom management within simulated and real-world classrooms promoted the development of practical aspects of classroom management knowledge, such as establishing rules and procedures, managing misbehaviour, and designing a physical environment. Video-recorded classroom cases can provide opportunities for reflection, analysis, and construction of understanding about classroom management (Emmer & Stough, 2001). Microteaching activities also provide opportunities to practice classroom management strategies in a safe environment without the complexities of a real classroom (Mergler & Tangen, 2010). In this study, demonstrating classroom management strategies, getting immediate feedback from peers and the instructor, and participating in discussions about the

application of certain strategies helped preservice teachers connect theory to practice. Interaction among peers during microteaching also may act as a helpful source of classroom management knowledge.

The preservice teachers in the course overwhelmingly identified their teacher education program as a primary source of class management knowledge. This finding conflicts with other research, where preservice teachers cited their teacher education program among the least contributing sources for knowledge gain (Tsai & Liu, 2013). In the context of this study and the related teacher education program, preservice teachers complete field experience in their last year, one semester after the present course. Therefore, the reason these preservice teachers considered the course as the strongest contributing source could be because they had not yet been exposed to field or practicum situations where they could observe or practice strategies within the classroom. Similarly, Yıldırım (2013) noted that in teacher education programs in Turkey, the relationship between theoretical and practice courses remains unclear; future programs should establish a balance between them based on research outcomes. This balance is important since, within practice courses, preservice teachers work with mentor teachers and observe many appropriate classroom management strategies (Şentürk, 2006). Erol, Özyayın, and Koç (2010) further revealed that preservice teachers mostly remember instances of classroom management from their own student experiences, particularly when their teachers were ineffective.

Preservice teachers who had voluntary field experiences increasingly cited them as critical knowledge sources. Because they were able to connect theory to practice, they appropriated more sophisticated views of how certain classroom management strategies could be translated into action and what potential outcomes could be. Having chances to observe and practice teaching in real world classrooms appears to significantly affect preservice teachers' perceptions of how theory is applied into practice (Kaya, Lundeen, & Wulfgang, 2010). Field experiences were increasingly seen as connected to classroom management courses and extending the concepts introduced in these courses by providing "understandings about the role care, relationships, and culture play in effective classroom management" (Marks, 2010, 179). Öksüz et al., (2011) reported that when preservice teachers take both classroom management and field practice courses, they tend to perceive their classroom management competency more positively. Because the majority of the preservice teachers in this study had not completed their practicum yet, the influence of teaching experiences and mentor teachers on the development of classroom management knowledge was not evident. While microteaching provided preservice teachers opportunities to practice classroom management strategies, the course was limited in providing real life classroom experiences.

Recent advances in technology integration into the classroom require adequate preparation of preservice teachers. Using technology to provide rich visual cases and classroom management scenarios may help preservice teachers become aware of and

critically reflect on the application of certain strategies (Yoon, Ho, & Hedberg, 2006). This study modelled the use of Edmodo as an exemplary classroom management platform. Uploading video-recorded microteaching activities to Edmodo and guiding preservice teachers' reflections on strategies provided another means by which preservice teachers observed their own and peers' performances and considered the implications of the practices demonstrated.

The findings of this study are in line with previous research on the essential contribution of different sources to the development of the classroom management knowledge of preservice teachers (Garrahy, Cothran, & Kulinna, 2005). Preservice teachers gain an aggregated form of knowledge formed by exposure to various classroom management contexts (Silvestri, 2003). Identifying the knowledge sources and domains gained within certain contexts revealed findings regarding the construction of teacher education experiences as well as the conceptualization of classroom management knowledge.

Conclusion

This study addresses critical gaps in the literature on the development of classroom management knowledge. First, understanding the sources preservice teachers' access to gain classroom management knowledge may offer insights to teacher educators that could help to shape subsequent preservice teacher education curricula in deliberate ways and to produce recommendations on the development of effective teacher education experiences. Particularly, the importance of course activities that help preservice teachers make informed decisions about classroom management, including microteaching, research, reflective practice, and field practice, may guide teacher educators in designing courses. Second, we join other scholars in our attempt to conceptualize classroom management knowledge as a critical knowledge base for teacher development (Garrahy, Cothran, & Kulinna, 2005). The findings signify the importance of some underestimated areas that had critical effects on classroom management knowledge, such as experiences as a student, personal characteristics, and past teachers. Findings from this study emphasize that preservice teachers enter teacher preparation programs with a set of ideas ready to guide them to becoming a teacher. Further experiences within and beyond the teacher education program have unique contributions to the formation of classroom management knowledge.

Limitations of the study

Several limitations should be addressed. First, this study was conducted within a single course with a small sample size. Therefore, findings emerged from the unique course context with the instructor, preservice teachers, and the nature of teacher education programs in Turkey. While these findings cannot be broadly generalized, the in-depth information collected provide a clearer and richer picture of the case; therefore, other researchers could transfer some of the findings to new contexts. Second,

because the majority of the preservice teachers in this study had not yet gained active teaching experiences, rendering their sources of knowledge proved somewhat narrow. The final limitation concerns methodology and the role of one of the researchers as the instructor of the course. Although objectivity should not be the aim of such research, the instructor's presence could have affected student responses. However, to avoid influencing preservice teachers to cite the course as a main knowledge source, the instructor reminded them of several potential sources during activities, such as prior learning experiences, prior teachers, and field experiences. The instructors' thoughts were also filtered during data analysis, as two other researchers guided the analysis and all three researchers ensured intercoding reliability.

Recommendations for research and practice

The knowledge sources identified in this research as contexts for teacher knowledge development have important implications. Teacher educators should prepare preservice teachers to be reflective of their experiences and to generate new knowledge by taking those experiences into consideration. Understanding the unique contribution of each knowledge source to classroom management knowledge may help teacher educators design courses and field experiences accordingly. For example, a classroom management course curriculum could be organized to encourage preservice teachers to examine their current knowledge base on classroom management so that it can be revisited more effectively and applied to practical situations.

Future research needs to examine how preservice teachers gain classroom management knowledge across teacher education courses and field experience. Questions still remain on how these contexts lead to long-term growth in teaching practice. Research, therefore, needs to target how knowledge of teaching and teaching practices develops over time as preservice teachers transform from student to student teacher to novice teacher.

There is promise in reflective microteaching activities that are scaffolded into classroom management practices within preservice teacher education courses, as well as technologies such as Edmodo in promoting preservice teachers' thinking processes. Future research needs to examine how microteaching activities enhanced with technology enhance preservice teachers' knowledge of classroom management. Future research could also compare classroom management knowledge sources before and after field experiences.

5. References

- Altınay-Gazi, Z., & Altınay-Aksal, F. (2011). The film as visual aided learning tool in classroom management course. *Hacettepe University Journal of Education*, 41: 170–179.
- Anderson, N.A., Barksdale, M. A., & Hite, C. E. (2005). Preservice teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(4): 97–117.

- Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education, 27*(2): 245–251.
- Berry, A., Loughran, J., & Van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education, 30*(10): 1271–1279.
- Borman, K. M., Mueninghoff, E., Cotner, B. A., & Frederick, P. B. (2008). Teacher preparation programs. In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, vol. 2, edited by J. Lawrence and A. G. Dworkin, 122–140. New York, NY: Springer.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6th ed. London: Routledge.
- Danielson, C. (2012). Observing classroom practice. *Educational Leadership, 73*(3): 32–37.
- Demiraslan-Cevik, Y., & Andre, T. (2013). Examining preservice teachers' classroom management decisions in three case-based teaching approaches. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1*(1): 25–42.
- Driel, J. H. V., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher, 41*(1): 26–28.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2): 103–112.
- Erol, O., Özyayın, B., & Koç, M. (2010). Classroom management incidents, teacher reactions and effects on students: A narrative analysis of unforgotten classroom memoirs. *Educational Administration: Theory and Practice, 16*(1): 25–47.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. The McGraw-Hill Companies, NY.
- Garrahy, D., D. Cothran, & Kulinna, P. (2005). Voices from the trenches: An exploration of teachers' management knowledge. *Journal of Educational Research, 99*: 56–63.
- Girod, M., & Girod, G. R. (2008). Simulation and the need for practice in teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education, 16*(3): 307–337.
- Glaser, B. G. (2002). Constructivist grounded theory? *Forum: Qualitative Social Research, 3*(3): article 12. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1793>
- Hayden, M., J. Levy, & Thompson, J. (2007). *The sage handbook of research in international education*. London, England: SAGE Publications.
- Jones, V. F. (1989). Classroom management: Clarifying theory and improving practice. *Education, 109*(3): 330–339.
- Kaya, S., Lundeen, C. & Wolfgang, C. H. (2010). Discipline orientations of pre-service teachers before and after student teaching. *Teaching Education, 21*(2): 157–169.
- Koç, M. (2011). Let's make a movie: Investigating preservice teachers' reflections on using video-recorded role playing classes in Turkey. *Teaching and Teacher Education, 27*(1): 95–106.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1404–1415.
- Marks, D. B. (2010). Preservice teachers' perceptions of classroom management instruction: theory

- to practice. *National Teacher Education Journal*, 3(2): 179–201.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mergler, A. G., & Tangen, D. (2010). Using Microteaching to Enhance Teacher Efficacy in Pre-service Teachers. *Teaching Education*, 21(2): 199–210.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Muirhead, B. (2006). *Creating concept maps: Integrating constructivism principles into online classes*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 3(1): 17–30.
- Öksüz, Y., C. Çevik, M. B., & Güven, E. (2011). The investigation on classroom management perceptions of prospective classroom teacher with respect to different variables. *Journal of Ondokuz Mayıs University Education Faculty*, 30(2): 99–113.
- O'Neil, S., & J. Stephenson. 2012. Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28(8): 1131–1143.
- Piowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training in-service teachers' competencies in classroom management: A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30: 1–12.
- Polat, S., S. Kaya, & Akdağ, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Science: Theory & Practice*, 13(2): 885–890.
- Scherff, L., & Singer, N. R. (2012). The preservice teachers are watching: Framing and reframing the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 28: 263–272.
- Sempowicz, T. (2011). Mentoring dialogues for developing a preservice teacher's classroom management practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8): 1–16.
- Şentürk, H. (2006). Perceptions of pre-service teachers on classroom management models that high school mentor teachers use. *Educational Administration: Theory and Practice* 48: 585–603.
- Shindler, J. (2010). *Transformative classroom management*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform. *Harvard Educational Review*, 57: 1–22.
- Silvestri, L. (2003). The effect of attendance on undergraduate methods course grades. *Education*, 123(3): 483–487.
- Tanhan, F. & Şentürk, E. (2011). Development of teacher attitude scale towards undesirable intraclass behaviours of students. *Journal of Turkish Psychological Counseling and Guidance*, 4(35): 44–53.
- Tsai, H., & Liu, S. (2013). The practical source of educational knowledge for pre-service teachers in confronting field-based challenges in school practicum. *Higher Education Studies*, 3(4): 67.
- Winitzky, N., & Kauchak, D. (1995). Learning to teach: Knowledge development in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 11(3): 215–227.
- Yıldırım, A. 2013. Teacher education research in Turkey: Trends, issues and priority areas. *Education and Science*, 38(169): 175–191.
- Yin, R. K. 2003. *Case study research: Design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yoon, F. S., J. Ho, & Hedberg, J. G. (2006). Teachers as designers of learning environments. *Computers in the Schools*, 22(3-4): 145–157.

Effects of Turkish and English Speaking Teachers on Students' Foreign Language Skills

Anadili İngilizce Olan ve Olmayan İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Yabancı Dil Becerilerine Etkileri

Oktay Cem Adıgüzel

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir

Fatma Özüdoğru

Uşak Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Uşak

Abstract

This research aims to investigate the effects of Turkish and English speaking teachers on students' academic achievement and English language speaking skills. For the present study, a pretest-posttest control group design was utilized. Data were collected through an achievement test, speaking test materials and a speaking test assessment criterion. Paired samples t-test, independent samples t-test, Wilcoxon signed-ranks test and Mann Whitney U test were carried out to compare the pretest and posttest scores in the experimental and control group and the improvement in students' academic achievement and speaking performance. The results showed that there was a statistically significant higher academic achievement in the post-test of non-native English speaking teacher's (non-NEST's) students compared to native English speaking teacher's (NEST's) students; however, the post-test speaking score between the students of the NEST and non-NEST did not show a statistically significant difference.

Keywords: *native speaking teacher of English, non-native speaking teacher of English, academic achievement, speaking skills.*

Özet

Bu çalışma anadili İngilizce olan İngilizce öğretmenleri ile anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin akademik başarı ve konuşma becerilerine etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu desen benimsenmiştir. Veriler başarı testi, konuşma sınavı materyalleri ve konuşma sınavı değerlendirme kriteri yoluyla toplanmıştır. Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarını ve akademik başarı ile konuşma performanslarındaki gelişmeyi karşılaştırmak için bağımlı t-testi, bağımsız t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin anadili İngilizce olan İngilizce öğretmenin sınıfındaki öğrencilere göre akademik başarı son testinden istatistiksel olarak anlamlı daha yüksek başarı elde ettiklerini, buna karşın iki grup öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin konuşma son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *Anadili İngilizce olan İngilizce öğretmeni, anadili İngilizce olmayan İngilizce öğretmeni, akademik başarı, konuşma becerileri.*

1. Introduction

In today's world where globalization is gaining momentum around the world, information and communication technologies are developing rapidly and economic and scientific competition between countries is increasing; it is of great importance for countries to train individuals who have the skills to adapt to these changes. Twenty-first century qualified manpower is defined as people who have skills of learning and renewal, information, media and technology, and life and job skills. In this century, it is important that countries that want to have sustainable development should configure their education systems with these skills and direct those individuals to be efficient and productive in accordance with the community in which they are living (Moran & Marchionini, 2012). One of the most important skills that serve as the key for the training of qualified individuals is the acquisition of foreign language skills (Genc, 2012). One of the most fundamental conditions in order for individuals to keep up with developments in the world, complete international projects and achieve cross-country mobility is communication in foreign languages. Therefore, it is important for Turkey to take action to develop foreign language skills in its education system (MNE, 2013).

The ability to communicate in a foreign language is one of the key proficiencies of the lifelong learning proposed by the European Commission (Evin-Gencil, 2013; Toprak & Erdoğan, 2012). Foreign language teaching has attracted more attention recently in all European Union (EU) countries, due to the work of "The Common European Framework of Reference of Languages" (CEFR), which provides common criteria for foreign language education programs, testing and evaluation, and development of course materials (CEFR, 2001). Also, in this process knowing only one foreign language has become not enough in terms of the daily life of individuals, as well as the business life. Among foreign languages, English continues to be the most common language spoken in all countries. In this context, in order for Turkey to have a strong position in the globalized world and join the EU, a group that expects individuals to know at least two foreign languages (Tok & Arıbas, 2008), students are primarily expected to be proficient in English.

In Turkey, English language teaching curriculums were revised in 2005 so as to improve language teaching as part of the process of accession to the EU. In this context, objectives, content, teaching-learning processes and evaluation dimensions went through changes (Kırkgöz, 2009). As Kırkgöz (2009) has also stated, this new curriculum encourages the use of content and language integrated learning through a selection of topics from non-language cross-curricular subjects, e.g., geography, mathematics, music and sports; cooperative and collaborative learning, arts, craft activities, drama and performance-based assessment. Also, textbooks were updated in accordance with the specified curriculum objectives, and the number of teaching hours was increased.

According to Paker (2006), in Turkey English language teaching is primarily grammar based, speaking is not given priority as the other skills and learners aren't proficient enough in speaking English though taking English courses in elementary and secondary schools. For these reasons, private schools and various language schools in Turkey and many other countries employ native English speaking teachers to attract the attention of students and parents and increase their enrollment rates by aiming to ensure effective language teaching. By taking this situation into consideration, an important question arises. In reality, are native English speaking teachers (NESTs) more effective than non-native English speaking teachers (non-NESTs) in terms of improving learners' language skills?. Other researchers have also come up with this question and the weaknesses and strengths of NESTs and non-NESTs have been discussed extensively in the following literature.

One of the strongest aspects of non-NESTs that is foreseen the problematic areas in their students' learning, since they have most probably experienced a similar learning process, and they are more likely to try to remedy these difficulties. Because of the fact that non-NESTs themselves have learned English as a foreign language, they understand learners' needs and expectations better. As foreign language learners themselves, they have probably spent a great deal of time and effort trying to master their foreign language skills. They can then share their valuable experiences with their own learners. Furthermore, sharing the learner's mother tongue may be especially crucial in teaching abstract terms and managing the classroom. Cook (2005) adds that non-NESTs have deeper knowledge of the educational system than the native speaking teachers from another country (as cited in Ma, 2012).

On the other hand, NESTs also have some strengths. Celik (2006), Ma (2012) and Medgyes (1992) point out that NESTs are perceived as superior from the point of view of language speaking ability. However, Celik (2006) still holds the view that there might be some non-native speaking teachers who have a much better command of the English language than some native speaking teachers. In contrast, Medgyes (1992) asserts that non-NESTs can never achieve native speaker's competence. However, as Chang (2011) stresses, having a better command of English and speaking fluently do not guarantee effective language teaching. Regarding the strengths of NESTs, they are also reported to be "more capable of creating motivation and an English environment in the school" and applying "more effective and innovative teaching techniques" (Reves & Medgyes, 1994 as cited in Torres, 2004: 8). According to Torres (2004), NESTs also receive high marks when it comes to teaching in specific skill areas such as pronunciation or culture.

NESTs also have cultural background knowledge of English that may help them attract learner's attention by integrating the target language's culture into their courses. Conversely, Celik (2006) claims that non-NEST's might teach better by taking the cultural expectations of the students, parents and schools into consideration. According to him, native speakers might sometimes ignore students' culture consci-

ously or unconsciously, which may lead to an ‘elevated affective filter’ in students and may cause them not to focus on learning. Moreover, as Ma (2012) cited from Boyle (1997), the weakness of NESTs is they may know what is accurate in grammar, but may not be able to explain grammatical rules. This situation stems from the fact that NESTs do not learn the language consciously or by studying as non-NESTs.

Non-NESTs also have some weaknesses like NESTs. Celik (2006) points out that non-NESTs often learn English from books rather than direct contact with authentic sources and most non-NESTs have few opportunities to speak English, which may make them feel insecure. Because of this lack of self-confidence, non-NESTs rely on textbooks more than NESTs (Ferguson, 2005).

When the strengths and weaknesses of NESTs and non-NESTs are analyzed, the most striking point is that NESTs are thought to be more competent in speaking skills. Therefore, when the differences between NESTs and non-NESTs are discussed, their effects on learners’ speaking skills should be addressed in more detail.

According to Isisağ & Demirel (2010), the main goal of most people who want to learn a foreign language is to acquire communicative competence in the target language. Therefore, the basic principle of language teaching is to teach the language for communication purposes. Out of the four basic language skills; speaking, writing, reading and listening; speaking is the most widely used skill in daily life. Thus, the teaching of speaking skills in foreign language teaching in recent times has gained considerable importance. It is thought that the ability to communicate clearly and effectively in a foreign language brings success to learners both in school and at every stage of later life. On these grounds, the teaching of speaking skills must be approached carefully.

So far, many studies have been carried out on the teaching of foreign language verbal skills, but the desired level has not yet been realized in speaking skills. The reason for this, according to Littlewood (1984) and Chang (2011) is the use of conventional teaching methods such as grammar-translation method and teacher-centered approach. People are relatively more comfortable expressing themselves in writing in the target language, but when it comes to communicating verbally, communication cannot be established effectively in spite of their training over the years. In order to overcome this problem, the foreign language education curriculum was revised in 2005 in Turkey and a more communicative approach was put forward for the teaching of speaking skills.

It is thought that speaking skills can be developed through the communicative approach. Also, the speaking skills of foreign language teachers are significant. Foreign language teachers should be a good model to the learners both in terms of phonology and syntax, as well as speaking fluently and accurately (Gunday, 2007). In this sense, the question “How do NESTs and non-NESTs affect learners in acqu-

iring foreign language speaking skills?" arises.

When the literature related to NESTs and non-NESTs is analyzed, it is seen that there are a growing number of studies for these two groups of teachers even though they are mostly limited to the perceptions and attitudes of learners towards NESTs and non-NESTs (Ahmed, 2004; Akpınar, 1996; Al-Omrani, 2008; Ezberci, 2005; Ferguson, 2005). Some of the studies have analyzed the teaching attitudes of NESTs and non-NESTs comparatively (Akpınar, 1996; Gurzynski-Weiss, 2010) but there is limited research dealing with the actual teaching effectiveness of NESTs and non-NESTs and how they affect learners' learning (Nam, 2010). In Nam's (2010) research, NESTs and non-NESTs teach collaboratively in the same class, their teaching practices are analyzed and research data is collected through qualitative data collection tools. The major finding of this study is that the NEST's classes were generally teacher-centered because class interaction was limited due to students' lack of motivation during communicative activities, pressure to succeed in exams and large classroom size so the students were not able to develop speaking skills. When the literature has been analyzed, no experimental study has been found investigating NESTs and non-NESTs' effect on learners' foreign language academic achievement and speaking skills. Moreover, the findings obtained from this research are significant in terms of showing whether NESTs, who are employed in increasing numbers in Turkey, and many other countries, and are assumed to teach the language more effectively should be preferred to non-NESTs.

1. The aim of this research is to investigate the effects of native and non-native English speaking teachers on students' academic achievement and speaking skills. This research aims to answer the following research questions:
2. Is there a difference between the students of NEST and non-NEST in terms of achievement post-test scores?
3. Is there a difference between achievement pretest-posttest scores of NEST's and non-NEST's students?
4. Is there a difference between the students of NEST and non-NEST in terms of speaking post-test scores?
5. Is there a difference between speaking pretest-posttest scores of NEST's and non-NEST's students?

2. Method

The research was implemented during ten weeks at Usak University within the scope of English II course.

General Background of Research

For the present study, a pretest-posttest control group experimental design was utilized in order to investigate the effects of native English speaking teachers and non-native English speaking teachers on students' academic achievement and speaking skills. Pretest-posttest control group experimental design is shown in Table 1 (Buyukozturk, Cakmak, Akgun, Karadeniz & Demirel; 2013):

Table 1. Pretest-Posttest Control Group Design

| | Group | Pretest | T | Posttest |
|---|-------|----------------|---|----------------|
| R | E | O ₁ | X | O ₃ |
| R | C | O ₂ | | O ₄ |

In accordance with the purpose and design of this study, experiment and control groups were formed. Within the scope of experimental design, the students in NEST's and non-NEST's class were divided into two equal groups randomly and the experiment and control groups were formed. Students in the NEST's group formed the experimental group and students in the non-NEST's group constituted the control group.

In order to answer the first and second research questions, the pretest and posttest achievement scores of students in the experiment and control groups were investigated. Also, whether there is a significant difference between and within groups was investigated. In order to answer the third and fourth research questions, focus groups from two groups were determined and in-depth analysis of research data was conducted.

Sample of Research

This study was carried out with a total of 70 students, 35 in each group. Before the experimental study started, the NEST was informed about the purpose and scope of the research and asked to participate in the research on a voluntary basis. The NEST voluntarily agreed to participate in the study. The students in the experiment and control groups were also informed about the study and consent was obtained. It was reminded that they could withdraw from the research at any time.

There is no school of foreign languages or intensive preparatory language program at Usak University so English is taught as a common compulsory course of the Council of Higher Education. First year students who are enrolled in various programs have to take English I and II courses. These courses are offered three hours a week in the first and second semesters. Apart from these, no English courses are available. For this reason, elementary level of English is focused on.

The native English speaking teacher in the experimental group of the study came

to Turkey via 'English Teaching Assistantship Program (ETA)' which is supported by Fulbright Education Commission and is currently working at Usak University. The NEST is female and has three years' experience; two years in Turkey and one year in another country. The NEST teaches 20 hours a week as a requirement of the ETA program. The non-native English speaking teacher in the control group is one of the researchers of this study. The non-NEST is also female and has five years' experience. The non-NEST teaches 30 hours a week. In both teachers' class, the same curriculum was covered. The curriculum in the spring semester aimed to improve students' listening, speaking, writing and reading skills at basic level and the content of the curriculum included topics such as "Past simple, 'Future tense', 'Adjectives', 'Comparatives and superlatives' and 'Countable and uncountable nouns'.

In order to find out whether the two groups are equivalent in terms of academic achievement, the achievement test was applied as pre-test at the beginning of spring semester. The pre-test mean score of students in the control group is $X=64$ and the pre-test mean score of students in the experimental group is $X=62,28$. In order to compare the experimental and the control group, independent samples t-test was used. The results showed no statistically significant difference ($p>0,05$) between the students of NESTs and non-NESTs and it can be said that they are equivalent in terms of academic achievement.

Additionally, focus groups were formed according to the results of the achievement pre-test scores in order to investigate the effects of the NESTs and non-NESTs on students' speaking skills. Focus groups were formed according to the achievement pre-test scores: Four students with a high level of academic success, four students with a medium level and four students with a low level of academic success. Focus groups included a total of 24 students; 12 students from each group. These students were given the same speaking test as pre-test and post-test.

Having formed the focus groups, the speaking test was carried out as pre-test at the beginning of spring semester in order to find out whether the students are equivalent in terms of speaking skills. As revealed by Mann Whitney U test, the pre-test speaking score between the students of the NEST and non-NEST did not show statistically significant difference ($p>.05$). Students in both groups got similar scores. The result shows that students are equivalent in terms of speaking ability. This result is also consistent with the results of the achievement test. The groups are equivalent to each other in terms of both academic achievement and speaking ability since there is no significant difference in the pre-test results of the achievement and speaking test.

Instrument and Procedures

In this study, an achievement test, speaking test materials and speaking test assessment criteria were used as data collection instruments.

Achievement Test

As a data collection instrument, an achievement test was developed by the researchers by taking the fall semester English I topics into consideration and validity and reliability studies were realized (Adiguzel & Ozudogru, 2013). First, a question pool including 65 items was prepared. While creating the achievement test, a table of specifications that showed the relationship between items and topics was prepared in order to achieve content validity. The questions that were included in the achievement test were arranged to represent the topics which had been taught. For validity purposes, the test was presented to two language education experts. In accordance with the opinion of the language education experts, necessary adjustments were implemented and the test was ready for pre-implementation. The draft test contained 50 multiple-choice items. The test covered the curriculum of English I: "To be, 'Singular, plurals, this, these, that, those', 'Simple present tense', 'Nationalities, countries', 'Talking about time,days', 'Prepositions of time', 'Family members', 'Have got/has got', 'Object pronouns', 'There is,are', 'Some, any, a lot of, countable, uncountable nouns', Prepositions of place', 'Asking the way', 'Present continuous tense', 'Can,can't, 'Making polite requests', 'Jobs', 'Like, would like', 'Conjunctions: and, but, or, then, because', 'Possessive adjectives', 'Places in a town' and 'Suggestions'.

In order to ensure the reliability of the test, it was administered to 102 first year students who were enrolled in various departments of the same university during the last week of the fall semester, and item analyses were performed. Item difficulty and discrimination were calculated for each question. During item discrimination analysis via the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), items whose index of discrimination was above 0.10 were omitted. For the index of item difficulty, the number of respondents who gave correct and incorrect answers and the percentage of correct items were analyzed through a frequency parameter. During the analysis, the item difficulty index (p) was considered to be between 0.20 and 0.80. Items with a difficulty level below 0.20 were considered 'very difficult', items with a difficulty level above 0.80 were considered 'very easy' and they were not included in the achievement test. Ten items (1, 2, 12, 13, 16, 23, 26, 27, 29 and 44) were eventually omitted from the test reducing the items to 40. Ultimately, the test included 14 easy ($0.60 \leq p \leq 0.80$), 13 medium ($0.40 \leq p \leq 0.60$) and 13 difficult ($0.20 \leq p \leq 0.40$) items. For the inner reliability, KR-20 (Kuder-Richardson) value was calculated. The results obtained from this show it has adequate reliability (0.80).

Speaking Test Materials

In the NEST and non-NEST's groups, 24 students who were chosen according to the results of the achievement test and divided into three different levels were given a speaking test as a pre-test at the beginning of the spring semester. 6 different types of topics were prepared as a speaking test. Each student was given a topic.

These topics were; 1) similarities and differences between two pictures, 2) sports, 3) hobbies, 4) family members, 5) daily activities and 6) talking about the events in the picture. These topics were covered in the curriculum of English I, so all the students had received preparation to be able to talk about them. Speaking test materials were presented to two language education experts for validation. Necessary corrections were made in line with the opinions of field experts. The same speaking test was applied to the same students as a post-test after eight weeks of instruction.

Speaking Test Assessment Criterion

Observational and structured approaches use a variety of rating systems for the assessment of speaking skills. However a speaking test assessment criterion (602 Oral Proficiency/Second Language Acquisition, 2014) that presents more detailed data on the speaking performance of learners was utilized in this study. This criterion has five sections: comprehension, communication, fluency, structure and vocabulary, which are all important elements of speaking.

A pilot study was carried out in order to test the effectiveness of speaking test assessment criterion and speaking test materials. Six students; two students from a high level of academic success, two students from a medium level and two students from a low level of academic success, who were not included in this research but who were in one of the other classes of the researcher, were given a speaking test. Each student was given one of the speaking test materials. In the pilot study, one of the researchers as well as another English instructor took place as evaluators. It was seen that the evaluators' grades were consistent with each other and speaking test questions were understood by the students. Moreover, two evaluators also took place during the implementation of the speaking test, and their grades were averaged. Students' voices were also recorded for reference if necessary during the speaking test.

Data Analysis

After having obtained the pretest-post test scores of the experimental and control groups, the data were evaluated and comparisons were made between the experimental and control groups. According to Pallant (2005), when the sample size is less than 30, non-parametric tests are used, and when the sample size is more than 30, parametric tests are required to be used in order to make comparisons between the groups. Therefore, a "Paired samples t-test" was used in order to compare the achievement pre-test and post-test mean scores within the experimental and control groups (sample>30) and an "Independent samples t-test" was used for the comparison of achievement pre-test and post-test results between the experimental and control groups (sample>30).

For the speaking test, a "Wilcoxon signed ranks test" was used to compare between speaking pre-test and post-test mean scores within the experimental and control groups.

rol groups (sample<30). Additionally, a “Mann Whitney U test” was used in order to compare the speaking pre-test and post-test results between the experimental and control groups (sample<30).

3. Results

In this section, data analysis of the results and findings related to the four research questions are provided.

Results of the Achievement Test

Post-test Results Between Experimental and Control Group

Table 2. Independent Samples t-test Results Regarding Achievement Post-test Scores of Experimental and Control Group

| Achievement Test | N | Mean (X) | Standard Deviation (S) | Df | t | Significance (p) |
|------------------|----|----------|------------------------|----|-------|------------------|
| Non-NEST | 35 | 70,48 | 14,93 | 68 | 3,847 | ,000 |
| NEST | 35 | 57,02 | 14,32 | | | |

As shown in Table 2, the post-test mean score of students in the control group is $X=70,48$ and the post-test mean score of students in the experimental group is $X=57,02$. In order to compare the experimental and the control group, an independent samples t-test was used. The result of this research showed a statistically significant higher English proficiency for the student group that was taught by the non-NEST. According to these results, the academic achievement of students in the non-native English speaking teacher’s group increased more than those in the native English speaking teacher’s group. This situation may result from teachers’ relative levels of experience, their teaching styles or the non-NEST may have spoken Turkish and given explanations in the students’ mother tongue.

Pretest-Posttest Results Within Experimental and Control Group

Table 3. Paired Samples t-test Results Regarding Achievement Pretest-Posttest Scores of the Experimental Group and Control Group

| | N | Mean (X) | Standard Deviation (S) | Df | t | Significance (p) |
|--------------------|----|----------|------------------------|----|-------|------------------|
| Pre-test | | | | | | |
| Post-test of | 35 | 62,28 | 10,82 | 34 | 2,001 | ,053 |
| Experimental Group | 35 | 57,02 | 14,32 | | | |

| | N | Mean (X) | Standard Deviation (S) | Df | t | Significance (p) |
|--------------|----|----------|------------------------|----|-------|------------------|
| Pre-test | | | | | | |
| Post-test of | 35 | 64 | 14,48 | | | ,0000 |
| Control | 35 | 70,48 | 14,93 | 34 | -4,49 | p<0,05 |
| Group | | | | | | |

Data in Table 3 show that the pre-test mean score of the NEST's students is $X=62,28$ and the post-test mean score of the NEST's students is $X=57,02$. This situation shows a negative difference for the post-test. This result indicated that the average score of students became lower in the post-test. Since the sample size is more than thirty students, paired samples t-test, which is a parametric test, was used in order to determine whether the difference is statistically significant. Table 3 shows that the value ($p>.05$) displayed no statistically significant difference. In other words, the achievement of the NEST's students lowered but this does not indicate a significant difference.

It is also seen from Table 3 that the pre-test mean score of the non-NEST's students is $X=64$ and the post-test mean score of the NEST's students is $X=70,48$. In contrast to the experimental group, this result showed a positive difference for the post-test. Also, a paired samples t-test results ($p<.05$) showed statistically significant difference. Thus, it can be said that the academic achievement of students increased significantly.

Results of the Speaking Test

Pretest-Posttest Results Between Experimental and Control Group

Table 4. Mann Whitney U Test Results Regarding Speaking Post-test Scores of Experimental and Control Group

| Groups | N | Mean Rank | Sum of Ranks | Z | p |
|----------|----|-----------|--------------|--------|-------------|
| Non-NEST | 12 | 14,79 | 177,50 | | ,110 |
| NEST | 12 | 10,21 | 122,50 | -1,600 | ($p>.05$) |

When the post-test results of the speaking test are analyzed from Table 3, it is seen that there is no statistically significant difference between the NEST and non-NEST students. Thus, it can be said that the speaking achievement of students did not differ significantly.

Pretest-Posttest Results Within Experimental and Control Group

Table 5. Wilcoxon Signed Ranks Test Results Regarding Speaking Pretest-Post-test Scores of the Experimental and Control Group

| Posttest-Pretest | N | Mean Rank | Sum of Ranks | Z | p |
|--------------------|----|-----------|--------------|--------|---------|
| Negative ranks | | | | | |
| Positive ranks | 3 | | | | ,074 |
| Ties in | 8 | 4,33 | 13,00 | -1,78 | (p>.05) |
| Experimental Group | 1 | 6,63 | 53,00 | | |
| Negative ranks | | | | | |
| Positive ranks | 1 | 2,00 | 2,00 | | ,004 |
| Ties in | 11 | 6,91 | 76,00 | -2,913 | (p<.05) |
| Control Group | 0 | | | | |

As revealed by the Wilcoxon signed ranks test, the speaking post-test mean score of the NEST's students is lower than the pre-test score; however, this result showed no statistically significant difference.

The speaking post-test mean score of the non-NEST's students is higher than the pre-test mean score. The result of this research also showed a statistically significant higher speaking proficiency for the post-test. In other words, the speaking achievement of the non-NEST's students increased significantly.

This result is consistent with the results of the achievement test. The post-test results of both the achievement and speaking test showed a statistically significant difference for the student group that was taught by the non-NEST.

4. Conclusion, Discussion and Recommendations

In Turkey and many other countries, an increasing number of NESTs are employed with the promise of more effective language teaching. NESTs and non-NESTs naturally have some strengths and weaknesses. In the literature, NESTs are assumed to be superior in terms of speaking skills (Celik, 2006; Ma, 2012; Medgyes, 1992). Nevertheless, Celik (2006) asserts that nativeness does not bring the ability to teach, and non-NESTs can be effective in teaching speaking. Hence, in this research, the effects of NESTs and non-NESTs on learners' academic achievement and specifically on speaking skills have been investigated.

According to achievement test scores, a statistically significant higher English proficiency was observed both in the post-test of the non-NEST's group and within the non-NEST's students' scores. For the speaking test scores, while no statistically significant difference was found between groups, a statistically significant difference was found within the non-NEST's students' scores. In both the achievement and speaking tests, a statistically significant higher score was found in the post-tests.

This data is valuable in terms of showing the reliability of these measurement tools.

In the present research, three years' experience of the NEST and five years' experience of the non-NEST and type of the faculty the teachers graduated from could account for the differences in students' achievement levels. Because of the differences, the NEST may not have been as effective as it is expected.

Experience and qualifications of a teacher are what make a teacher successful. Though NESTs have a lot of strengths, their experience and qualifications should also be taken into consideration. This is in line with other studies conducted by Al-Omrani (2008) and Ferguson (2005). In these studies, it is stressed that both group of teachers have strengths and weaknesses. However, it was found in these studies that qualifications and experience are distinctive factors for being a successful language teacher regardless of teachers' mother tongue. Ferguson (2005) also suggests that both groups of teachers may work in the same class collaboratively so programs where NEST and non-NESTs work cooperatively and those where such cooperation is absent may be compared as further research. These kinds of programs may be found in intensive preparatory language programs of private universities where a lot of NESTs work.

Unlike the findings of the research conducted by Torres (2004) who found that students prefer NESTs more than non-NESTs, the present research suggests that teachers' awareness of different teaching methods and techniques and interactive communicative activities that reinforce students' communicative skills are also important rather than their mother tongue. Thus, teaching methods and techniques used by NESTs and non-NESTs may be investigated more in detail in order to unearth what kind of methods and techniques are used by both groups of teachers.

This research is significant in light of the many uninformed perceptions people have about the relative advantages of NESTs and non-NESTs. Additionally, this research proposes that the assumption, 'the ideal teacher of English is a native speaker' is not accurate. The findings obtained from this study are consistent with what Chang (2011) and Celik (2006) assert in their studies. As Chang (2011) emphasises, having a good command of language and being able to speak the language fluently do not guarantee effective language learning. Celik (2006) states that it is illogical to employ NESTs just because they are native speakers, and that there might be some non-NESTs who are more proficient in the language and can teach effectively. In addition, the findings are consistent with what Koksal (2006) found in his study. In this study, Koksal (2006) investigates how NESTs and non-NESTs are perceived by their students in respect of both groups of teachers' performance and competencies and concludes that non-NESTs are more effective in language teaching than NESTs if they have deep professional knowledge and experience.

The current research is limited to first year students studying at a Turkish uni-

versity with no intensive preparatory language program so this research may be replicated within other cultural and linguistic contexts and in different educational levels. The research is also limited to speaking skills. As a further research, NEST and non-NESTs' effects on students' other skills (writing, listening, reading) may be investigated. Furthermore, in the present research there were eight weeks between speaking pre and posttest. Studies within a longitudinal framework of research may be conducted by increasing the duration between speaking pre-test and post-test.

6. References

- Adiguzel, O. & Ozudogru, F. (2013). Ortak zorunlu dersler kapsamındaki yabancı dil I dersi için geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-11.
- Ahmed, F. (2004). *ESL/EFL students' attitudes to native and nonnative speaker teachers of English in two university settings*. Unpublished Master's Thesis. York University, United Kingdom.
- Al-Omrani, A.H. (2008). *Perceptions and attitudes of saudi ESL and EFL students toward native and nonnative English speaking teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana University, USA.
- Akpınar, C. (1996). *A comparison between native-speaker teachers and non-native speaker teachers in their attitudes to feedback on writing*. Unpublished Master's Thesis. Bilkent University, Ankara.
- Buyukozturk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CEFR (The Common European Framework Of Reference For Languages) (2001). USA: Cambridge University Press.
- Chang, S. C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4 (2), 13-24.
- Chang, T. S. (2011). *Whose voices? Perceptions concerning native English speaking and non-native English speaking tutors in the writing center*. Unpublished Doctoral Dissertation. Southern Illinois University, USA.
- Celik, S. (2006). A concise examination of the artificial battle between native and non-native speaker teachers of English in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 14 (2), 371-376.
- Evin-Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Ezberci, E. (2005). *Native English speaking teachers and non-native English speaking teachers in İstanbul: A perception analysis*. Unpublished Master's Thesis. Bilkent University, Ankara.
- Ferguson, A. (2005). *Student beliefs about their foreign language instructors: A look at the native-speaker/non-native speaker issue*. Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona University, USA.

- Genc, A. (2012). Türk iş dünyasının yabancı dil talebi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 175, 185.
- Gunday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Journal*, 175, 210-229.
- Gruszynski-Weiss, L. (2010). *Factors influencing oral corrective feedback provision in the Spanish foreign language classroom: Investigating instructor native/nonnative speaker status, SLA education, & teaching experience*. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgetown University, USA.
- Isisag, K.U. &Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Journal of Education and Science*, 35 (156), 190-204.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy at primary education in Turkey. *English as an International Language Journal*, 5, 176- 181.
- Koksal, K. (2006). *An investigation into students' perceptions of native English speaking teachers' (nest) and non-native English speaking teachers' (non-nest) performance and competencies in teaching English as a foreign language*. Unpublished Master's Thesis. Canakkale Onsekiz Mart University, Canakkale.
- Littlewood, W. T. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ma, L.P.F. (2012). Strengths and weaknesses of NESTS and NNETS: Perceptions of NNETS in Hong Kong. *Linguistics and Education*, 23, 1-15.
- Mead, N.A. &Rubin, D.A. (1985). *Assessing listening and speaking skills*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Urbana IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED263626)
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who is worth more?. *ELT Journal*, 46 (4), 340-349.
- MNE (Ministry of National Education) 2014. Vocational and Technical Education Strategy and Action Plan.http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_08/13021358_mte_strateji_belgesi_eylem_plani_20142018.pdf. Accessed 11 January 2015.
- Moran, B.B. &Marchionini, G. (2012). Information professionals 2050: Educating the next generation of information professionals. In G. Marchionini & B. B. Moran (Eds.), *Information professionals 2050: Educational possibilities and pathways* (pp.iii-ix). <http://sils.unc.edu/sites/default/files/publications/Information-Professionals-2050.pdf> Accessed 12 January 2015.
- Nam, H.H. (2010). *The pedagogy and its effectiveness among native and non-native English speaking teachers in the Korean EFL context*. Unpublished Doctoral Dissertation. New York State University, USA.
- Paker, T. (2006). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. Cal Symposium, Pamukkale University, Denizli.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Australia: Allen&Unwin.
- Tok, H. &Arıbas, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 205-227.
- Toprak, M. &Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (2), 69-91.
- Torres, J.W. (2004). *Speaking up! Adult ESL students' perceptions of native and non-native English speaking teachers*. Unpublished Master's Thesis. North Texas University, USA.

Yanpar-Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya, Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının İngilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 9 (4), 2047-2094.

602 Oral Proficiency/Second Language Acquisition, (2014). [Available online at: <http://www1.d303.org/Portals/0/assessment/pdf/SpeakingRubrics-CPS.pdf>], Retrieved on 16 February 2014.

Impact of Drama Education on The Self-Confidence and Problem-Solving Skills of Students of Primary School Education

Dramanın Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özgüvenlerine Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Özcan Palavan

Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, Gaziantep.

Abstract

It is an established fact that students' academic success is proportional to their problem-solving skills. Another established fact is the positive effect of self-confidence on the problem-solving skills of students. Thus, finding the right courses that would improve the self-confidence and problem-solving skills of college students is a concern. Therefore, in this study, influence of drama and drama education on the self-confidence and problem-solving skills of college students of primary school education is studied. The study was conducted with 34 college students via experimental pretest posttest single group design model. Analysis of the collected data revealed that the problem-solving skills levels and self-confidence levels of college students of primary education have improved after being introduced to the drama education. Therefore, it is recommended to incorporate drama into various levels of educational system both as a course and as a technique.

Keywords: *Classroom Teacher, Drama, Problem-solving, Self-confidence.*

Özet

Öğretmenlerin problem çözme becerileri arttıkça öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır. Problem çözme becerisinin gelişiminde özgüven düzeyinin etkisi düşünüldüğünde dramanın bu yönde ne tür etki edeceğinin belirlenmesi de önemli bir nokta olarak ele alınabilir. Buradan hareketle bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarına yüksek öğretim kurumlarında verilen drama eğitiminin, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme ve özgüven becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, 34 öğrenci ile tek grup öntest-sontest modelinde deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, dramanın aday öğretmenlerin problem çözme becerilerini ve özgüven düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında, hem özgüven hem de problem çözme becerisinin geliştirilmesi için drama dersi birçok eğitim kademesinde hem yöntem hem de ders olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf Öğretmeni, Drama, Problem Çözme, Özgüven.*

1. Introduction

Problem solving is a crucial skill for individuals to cope with the problems of life and adapt. It is a composite skill necessitating other skills such as reasoning and discretion, knowing and comprehending the self and the surroundings, making sense of the cause and effect relations of different circumstances and events and analyzing them, and developing unique solutions to different problems (Erbay, 2009:1). Problems get complicated as the individual gets older and as his/her circumstances and the environmental factors change with time (Üstün & Bozkurt, 2003). Therefore, individuals, who did not develop problem-solving skills at earlier ages, have even harder time to manage such problems when they are older, and thus, they are more likely to lose their self-confidence and lead an unhappy life. A society composed of such individuals may also crumble. Only individuals that have the necessary problem-solving skills may lead the society to a better future (Güçlü, 2003:274), because problem-solving comprises development of tools, instruments, paths, methods, and techniques and a series of efforts to remove the difficulties, hardships, obstacles to achieve a certain objective and an inner equilibrium (Koray & Azar, 2008: 126; Nacar, 2010). Individuals and then the society would have hard time unless such equilibrium is established. One of the questions that arise here is whether problem-solving skill is an innate skill or not. People usually assume that they have this skill from birth. However, in fact there are not many people, who really had sufficient training to have mastered this skill (Kneeland, 2001: 3). De Bono states: "Problem-solving is a basic need for a child like nutrition or playing games. Children enjoy working their brain to solve a problem as they enjoy sliding or jumping on a trampoline" emphasizing the importance of problem-solving (De Bono, 1995:22). Education helps to improve this skill and as this skill is developed in individuals, society may be expected to develop as well. Especially after 1990s, teaching of values that help to connect the brain, body, mind and the social world became more important (Duman, 2007: 50). Veermann and Veldhuis-Diermanse (2001) state that a group study environment is a suitable medium for students to improve their problem-solving skills, especially so if the group study involves incorporation of both the mind and the body into the study. If self-confident students, who have the necessary critical thinking and problem-solving skills, are the desired outcome of the education, then students have to be actively and consciously involved in the decision-making process of the choice of activities to be employed (Demirel & Yağcı, 2011). These activities must address both body and the mind and they have to be implemented in a social environment. Here, drama comes out as a promising technique.

Drama is the reenactment of a past event, an idea, or sometimes an abstract concept or a behavior as a group using improvisation, role-playing or drama techniques taking into consideration many dimensions such as observations, emotions, feelings, experiences, etc. (San, 2002). Drama helps students that have communication problems rid their worries reintegrating them to the society (Erğın, 1995: 101).

Regardless of the field in which it is utilized, drama allows students to have self-experiences leading them to have the self-confidence in order to trust others, to cooperate and to have empathy with them. Meanwhile, primarily problem-solving, creative thinking, self-confidence and many other similar skills are also improved (Yassa, 1999; Okvuran, 2000; Akoğuz, 2002; Hui & Lau 2006; Kara & Çam, 2007; Karakaya, 2007:109).

It is important to keep in mind that education has almost always been almost always rendered in a traditional teacher-centered setting, where students had to sit down, listen, and write for years. Drama, on the contrary, exposes the students' imagination allowing a student-centered setting, and thus is a revolutionary technique (Karppinen, 2005: 11). However, it is rendered useless without teachers' knowledge of it as it is the case for similar other techniques those teach students how to learn (Şenol et al., 2007: 212). There are many studies in the literature that researched the teachers' awareness of such techniques and implementations (Özcan, 2004; Karakaya, 2007; Sakkallı, Hüsen & Özçınar, 2007; Tekerek, 2007; Ormancı & Ören, 2010; Udeani & Adeyoma, 2011). For instance, in the study of Sakallı, Hüsen & Özçınar (2007), teachers were found to have utilized mostly the narrational and question-answer methods but rarely hands-on methods such as drama, role-playing, experiments, and field trips that address many senses. In Akçadağ's study dated 2010, it was found that more than half of the elementary school teachers needed training about drama techniques.

As a result, it is obvious that teachers, and especially teachers of primary school level, must be informed of various teaching techniques and shall be encouraged to implement them. However, the very first step seems to be the teachers' belief in such techniques. According to Ormancı & Ören (2010:184), drama courses improve classroom teacher candidates' creativity, self-confidence, cooperativeness, social relations and empathetic thinking skills. Karakaya (2007: 109) also points out to the same fact that drama courses help educating students to become creative, constructive, cooperative, problem-solving individuals, who are able to realize themselves. Tekerek (2007) has stated that the activities that take place in the college course of "Drama in Elementary Education" are intended to rid the concerns that stress out the students, exposing students' imagination enriching their personalities. All of the aforementioned personal skills and qualities that the drama courses are said to bring out of the students are also vital and essential skills. Especially self-confidence and problem solving are crucial skills to perpetuate a quality life.

Udeani & Adeyoma (2011) found a positive relationship between the problem-solving skills of the teachers and the academic success levels of the students they taught. In other words, students' success levels increase with increasing problem-solving skills of their teachers. Therefore, determination of the impact of drama education both on the self-confidence and problem-solving skills of college students poses a research question. Other than separately affecting the self-confidence and problem-solving skills, drama education indirectly improves the problem-solving skills of col-

lege students solely by increasing their self-confidence as well; since it is established in the literature that an increase in self-confidence levels also result in an increase in the problem-solving skills. Thus, in this study, direct and indirect effects of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of college students are researched. In this regard, posed research questions are as follows:

1. Is there a statistically significant difference between the primary school education teacher candidates' problem-solving skills measured by the problem-solving inventory before and after they were introduced to drama education?
 - Is there a statistically significant difference between the primary school education teacher candidates' problem-solving skills measured by the impetuous approach subscale of the problem-solving inventory before and after they were introduced to drama education?
 - Is there a statistically significant difference between the primary school education teacher candidates' problem-solving skills measured by the thinking approach subscale of the problem-solving inventory before and after they were introduced to drama education?
 - Is there a statistically significant difference between the primary school education teacher candidates' problem-solving skills measured by the evasive approach subscale of the problem-solving inventory before and after they were introduced to drama education?
 - Is there a statistically significant difference between the primary school education teacher candidates' problem-solving skills measured by the evaluative approach subscale of the problem-solving inventory before and after they were introduced to drama education?
 - Is there a statistically significant difference between the primary school education teacher candidates' problem-solving skills measured by the self-confidant subscale of the problem-solving inventory before and after they were introduced to drama education?
 - Is there a statistically significant difference between the primary school education teacher candidates' problem-solving skills measured by the planned approach subscale of the problem-solving inventory before and after they were introduced to drama education?
2. Is there a statistically significant difference between the primary school education teacher candidates' self-confidence levels measured by the self-confidence scale before and after they were introduced to drama education?
3. Is there a statistically meaningful relation between the primary school education teacher candidates' problem-solving skills and the self-confidence levels?

2. Methodology

This study has been conducted using the single group pretest-posttest experimental model. In this model, selected group is given an independent variable and measurements are taken before and after the experiment (Karasar, 2002: 101). Independent variable of the study is the drama education introduced to the experiment group, of which effects are studied. On the other hand, dependent variables are the problem-solving skills and self-confidence levels of the college students to whom drama education is introduced.

Study Group

A study group is determined for the study instead of a population-sample selection since an experimental design used. As a reason, the purpose in experimental studies is to examine the case rather than generalizing (Sönmez 2005). Study group consists of the 34 second grade students of primary school education department that are in the same grade level those had drama education in the 2013-2014 academic year at Zirve University College of Education. Students were asked about to what extent they are aware of drama. It has been observed that none of the students received any sort of formal drama training. All students agreed to participate the study on volunteer basis, which was documented via personal consent.

Experimental Procedure

Prior to the research, approval and consent of the participants, Zirve University Rectorate, and Zirve University Senate Committee of Ethics have been obtained. The fact that drama education is a compulsory course that the 34 students had to enroll does not negatively affect the effectiveness of creative drama as a group activity as revealed in Adıgüzel's study in 2010.

Study lasted for 14 weeks. 34 primary school education students were given self-confidence and problem-solving scales in the 1st week. Students were taught theoretical information from the 2nd week until the 5th week for a total of 16 hours, with 4 hours per week for four weeks (4 sessions x 4 hours = 16 hours). Practical applications have been implemented from the 6th week until the 13th week for a total of 32 hours, with 4 hours per week administered in two sessions of two hours each (16 sessions x 2 hours = 32 hours) in consultation with two educational experts.. Lesson plans were revised and then finalized based on the expert opinions. Lessons were realized on Tuesdays each week between the hours of 09.00 and 13.00 in the drama hall. A drama application session consisted of three parts that are, preparation-warming up, reenactment, and evaluation-discussion. 34 primary school education students were given self-confidence and problem-solving scales once more in the 14th week after the completion of the research.

Data Collection Instrument

Self-confidence and problem-solving scales were used to collect the necessary data for the study.

a. Problem-Solving Inventory

Heppner and Petersen developed problem-solving scale (PSI) to measure the problem-solving skills of college students. PSI was adapted to Turkish in 1993 by Şahin. PSI may be used in the areas of psychological guidance, medicine, and education to determine the problem-solving or coping level of individuals. Inventory comprises 35 questions that are in the form of 6-point Likert scale. "1" denotes total agreement and "6" denotes total non-agreement. Out of the 35 questions, 9th, 22nd, and 29th questions were not graded, whereas 1st, 2nd, 3rd, 4th, 11th, 13th, 14th, 15th, 17th, 21st, 25th, 26th, 30th and 34th questions are inversely graded. The lowest score possible is 32, while the highest is 192. Higher scores imply that the individual perceives him/herself as insufficient in terms of problem-solving skills. Inventory was administered to 150 people abroad to determine its validity and reliability. Entire inventory's reliability coefficient was found to be .90. Question-total score correlation range of the inventory lied between .25 and .71, while the test-retest reliability coefficients of the sub-inventories varied between $r = .83$ and $r = .89$. Inventory was administered to 244 college students to determine its reliability domestically. Cronbach Alfa reliability coefficient was found to be .88. Reliability coefficient of the inventory that was obtained using dividing into half technique was found as .81. Factor analysis revealed 6 factors of "impetuous approach" (13th, 14th, 15th, 17th, 21st, 25th, 26th, 30th and 32nd questions), "thinking approach" (18th, 20th, 31st, 33rd and 35th questions), "evasive approach" (1st, 2nd, 3rd and 4th questions), "evaluative approach" (6th, 7th and 8th questions), "self-confidant" (5th, 23rd, 24th, 27th, 28th and 34th questions), and "planned approach" (10th, 12th, 16th and 19th questions). Alpha coefficients of the factor subinventories determined based on these 6 factors are found as .78, .76, .74, .69, .64, and .59; respectively. Both the scores obtained from the subinventories and the total score obtained from the inventory may be used. The correlation coefficient between the total score of the inventory and the Beck Depression Inventory was measured as .33; and the correlation coefficient between the total score of the inventory and the STAI-T total score was measured as .45. Additionally, 69 PSI was determined to be able to meaningfully distinguish the groups formed based on the scores obtained from the Beck Depression Inventory and STAI-T. Discriminant analysis revealed that the inventory could categorize the dysphoric groups with 94% accuracy and the non-dysphoric groups with 55% accuracy; whereas it could categorize the groups with anxiety with with 90% accuracy and the groups with no anxiety with 80% accuracy (Şahin, Şahin & Heppner, 1993).

b. Self-Confidence Scale

Akın (2007) has developed the self-confidence scale explaining 43.6% of the total variance consisting of 33 questions and two factors that are "internal self-confidence"

and “external self-confidence”. Internal self-confidence consists of 17 questions that have factor charges between .31 and .74 corresponding to the 26.4% of the total variance. External self-confidence consists of 16 questions that have factor charges between .32 and .75 corresponding to the 17.2% of the total variance. Correlation coefficient between the two factors was measured as .81. Thus, the scale may be used in one-dimension as well considering the high correlation in between the factors. Another validity study that was conducted during the development of the self-confidence scale was the concurrent validity. Both the self-confidence scale that was developed for this study and the Coopersmith Self Esteem Inventory have been simultaneously administered to the participants and the correlation between the two scales has been calculated as .87. Based on the findings obtained from the validity measurements, it is safe to say that validity of the scale is established. In the reliability analysis, internal consistency coefficients of the self-confidence scale were found as .83 for the entire scale, .83 for the internal self-confidence factor, and .85 for the external self-confidence factor; respectively. Scale was administered to the same students twice with an interval of 3 weeks to determine the test-retest reliability score. Correlation coefficients obtained from these two test administrations were found as .94 for the entire scale, .97 for the internal self-confidence factor, and .87 for the external self-confidence factor; respectively. The highest possible score and the lowest possible score to be obtained from this 5 point Likert scale are 165 and 33; respectively. High scores indicate self-confidence at high levels especially considering that there is no negative question in the scale. Points lower than 2.5 indicate low-level self-confidence, whereas points between 2.5 and 3.5 indicate medium, and points over 3.5 indicate high level of confidence in the questions (Akin, 2007).

Analysis of the Data

In the data analysis, at first, Shapiro–Wilk Test was applied to determine the normality distribution. Shapiro–Wilk Test is commonly applied when the sample size is smaller than 50 (Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2013:66). Secondly, between the two non-parametric matched sampling tests, Wilcoxon Signed Rank Test was applied to the data that are not normalized as determined from the Shapiro–Wilk Test. Wilcoxon Signed Rank Test is commonly used to determine whether the difference between two associated average value is significant or not. It corresponds to the Paired Sample t-Test among the parametric tests (İslamoğlu & Alınacı, 2013). However, Paired Sample t-Test was still applied in addition to the Wilcoxon Signed Rank Test.

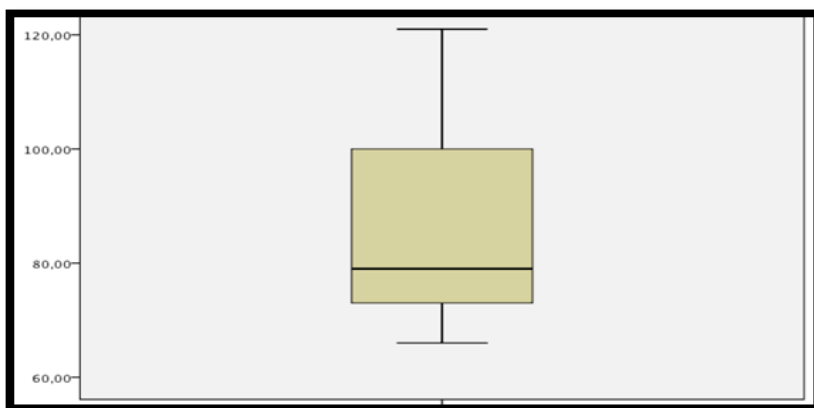
3. Findings

Test of normality was applied to the data associated with the subscales before the analysis of the data. Results of the test were as follows:

Table:1 Normality Distribution Analysis Table of the Problem-Solving Inventory Scores

| | n | df | p | |
|---------------------------|----|----|-------|-------|
| Problem-Solving Inventory | 34 | 34 | 0,863 | 0,002 |

$P < 0,05$

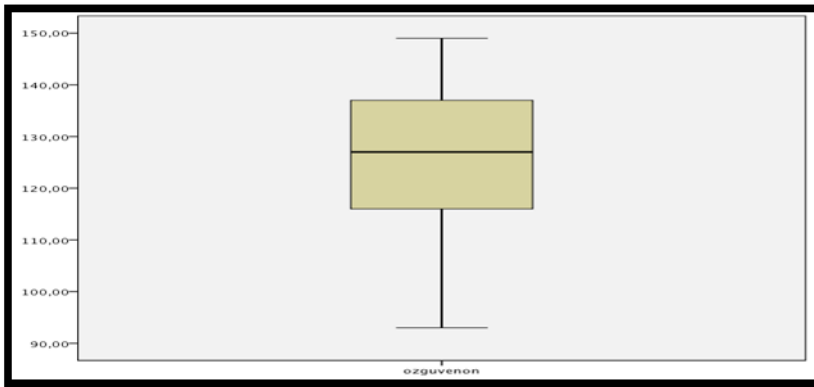
Table 2: Box-Line Distribution Graph of the Problem-Solving Inventory Scores

Analysis revealed that scores obtained from the Problem-Solving Inventory did not show normal distribution. Therefore, scores obtained from the Problem-Solving Inventory were analyzed with the non-parametric Wilcoxon Signed Rank Test as well in addition to the Paired Sample t-Test, which is a parametric test. Analysis of the scores obtained from the Self-Confidence Scale is shown in Tables 3 and 4.

Table 3: Normality Distribution Analysis Table of the Self-Confidence Scale Scores

| | n | df | p | |
|-----------------------|----|----|-------|-------|
| Self-Confidence Scale | 34 | 34 | 0,960 | 0,235 |

$p > 0,05$

Table 4: Box-Line Distribution Graph of the Self-Confidence Scale Scores

Analysis revealed that scores obtained from the Self-Confidence Scale showed normal distribution. Therefore, scores obtained from the Self-Confidence Scale were analyzed with parametric Paired Sample t-Test.

1. Findings Regarding Problem-Solving Inventory

Table 5: Wilcoxon Test Analysis Result of Problem-Solving Scale

| SCORES | TEST | n | \bar{X} | sd | t | p |
|----------------|-----------|----|-----------|-------|-------|-------|
| TOTAL | Pre-Test | 34 | 85,32 | 17,05 | 3,070 | 0,004 |
| SCORE | Post-Test | 34 | 78,23 | 20,46 | | |
| IMPETUOUS | Pre-Test | 34 | 30,41 | 5,88 | 0,906 | 0,371 |
| APPROACH | Post-Test | 34 | 29,52 | 6,50 | | |
| THINKING | Pre-Test | 34 | 12,11 | 3,93 | 4,158 | 0,000 |
| APPROACH | Post-Test | 34 | 10,35 | 3,81 | | |
| EVASIVE | Pre-Test | 34 | 10,73 | 3,12 | 1,990 | 0,505 |
| APPROACH | Post-Test | 34 | 9,29 | 3,88 | | |
| EVALUATIVE | Pre-Test | 34 | 7,26 | 2,56 | 0,728 | 0,472 |
| APPROACH | Post-Test | 34 | 6,94 | 2,63 | | |
| SELF-CONFIDANT | Pre-Test | 34 | 15,88 | 5,01 | 3,743 | 0,001 |
| APPROACH | Post-Test | 34 | 13,64 | 5,04 | | |
| PLANNED | Pre-Test | 34 | 8,91 | 2,50 | 0,886 | 0,382 |
| APPROACH | Post-Test | 34 | 8,47 | 3,20 | | |

$p < 0,05$

Analysis of the Wilcoxon test results, shown in Table-5, revealed that there is a significant difference ($p < .05$) between the Pre-test ($\bar{X} = 85.32$) ve Post-test ($\bar{X} = 78.23$) average scores obtained from the total scores of the Problem-Solving Inventory. Higher scores obtained from the Problem-Solving Inventory indicate that individual students perceive themselves as insufficient with respect to the problem-solving skills. However, students' scores decreased after the experimental period indicating that drama education positively influenced the problem-solving skills of the students.

Analysis of the Wilcoxon test results revealed that there is not a significant difference ($p > .05$) between the Pre-test ($\bar{X} = 30.41$) ve Post-test ($\bar{X} = 29.52$) average scores obtained from the impetuous approach subscale scores of the Problem-Solving Inventory. Analysis of the Wilcoxon test results revealed that there is a significant difference ($p < .05$) between the Pre-test ($\bar{X} = 12.11$) ve Post-test ($\bar{X} = 10.35$) average scores obtained from the thinking approach subscale scores of the Problem-Solving Inventory. High scores indicate that the individual student perceives him/herself as insufficient with respect to the particular subscale. Decreasing scores after the introduction of drama education indicates the positive impact of drama education. Analysis of the Wilcoxon test results revealed that there is not a significant difference ($p > .05$) between the Pre-test ($\bar{X} = 10.73$) ve Post-test ($\bar{X} = 9.29$) average scores obtained from the evasive approach subscale scores of the Problem-Solving Inventory. Analysis of the Wilcoxon test results revealed that there is not a significant difference ($p > .05$) between the Pre-test ($\bar{X} = 7.26$) ve Post-test ($\bar{X} = 6.94$) average scores obtained from the evaluative approach subscale scores of the Problem-Solving Inventory. Analysis of the t-Test results and Wilcoxon test results revealed that there is a significant difference ($p < .05$) between the Pre-test ($\bar{X} = 15.88$) ve Post-test ($\bar{X} = 13.64$) average scores obtained from the self-confidant approach subscale scores of the Problem-Solving Inventory. High scores indicate that the individual student perceives him/herself as insufficient with respect to the particular subscale. Decreasing scores after the introduction of drama education indicates the positive impact of drama education. Analysis of the t-Test results and Wilcoxon test results revealed that there is not a significant difference ($p > .05$) between the Pre-test ($\bar{X} = 8.91$) ve Post-test ($\bar{X} = 8.47$) average scores obtained from the planned approach subscale scores of the Problem-Solving Inventory.

2. Findings Regarding Self-Confidence Scale

Table 6. t-Test Analysis of Scores Obtained from the Self-Confidence Scale

| Scores | n | \bar{X} | sd | t | p |
|-----------|----|-----------|-------|--------|-------|
| Pre-Test | 34 | 125,85 | 13,95 | -2,401 | 0,022 |
| Post-Test | 34 | 130,85 | 19,73 | | |

$p < 0,05$

Analysis of the t-Test results revealed that there is a significant difference ($p < .05$) between the Pre-test ($\bar{X} = 125.85$) ve Post-test ($\bar{X} = 130.85$) average scores obtained from the self-confidence scale scores indicating that the drama studies increased students' self-confidence scale scores implying improved self-confidences.

3. Findings Regarding the Relation between the Self-Confidence and Problem-Solving

Table 7: Correlation Table Regarding the Self-Confidence Scale Scores and Problem-Solving Inventory Scores

| Scores | n | Pre-Test | | | Post-Test | | | |
|-------------|----|-----------|-------|--------|-----------|-----------|-------|--------|
| | | \bar{X} | sd | r | n | \bar{X} | sd | r |
| Self-Conf. | 34 | 125,85 | 13,95 | -0,407 | 34 | 130,85 | 19,73 | -0,505 |
| Prob. Solv. | 34 | 85,32 | 17,05 | | 34 | 78,23 | 20,46 | |

It is found that there is medium correlation between the self-confidence scale scores and problem-solving inventory scores based on the pre-test ($r = -0,407$) results, and medium correlation between the self-confidence scale scores and problem-solving inventory scores based on the post-test ($r = -0,505$) results. The sign of the correlation is negative since as the scores obtained from the problem-solving inventory decrease, the self-confidence increases. In brief, the individual perceives him/herself as sufficient with respect to the problem-solving skills as his/her self-confidence level increases.

4. Discussion and Results

The main objective of this study is to research the effect of drama education on primary education students' self-confidence and problem-solving skills. Students' self-confidence levels were measured via the self-confidence scale and their perceptions with respect to their problem-solving skills were measured via the problem-solving inventory; both before and after drama education has been provided to them for 3 months. As a result, significant differences have been found between the averages of students' pre-test and post-test scores obtained from both the problem-solving inventory and the self-confidence scale.

Average of the study group's problem-solving inventory pre-test and the post-test scores have been $\bar{X} : 85.32$, and $\bar{X} : 78.23$; respectively. Higher scores obtained from the problem-solving inventory indicate that individual students perceive themselves as insufficient with respect to the problem-solving skills. However, students' scores decreased after the experimental period indicating that drama education has led the students to think of themselves as sufficient with respect to the problem-solving skills. Many other studies of similar nature in the literature have revealed comparable results.

Innes, Moss & Smigel (2001) for instance concluded in their study that the critical thinking and the problem-solving skills of children participated in the creative drama process have been improved. In another study, Danner (2003) concluded that drama improved children's problem-solving skills as well. Again, Köseoğlu (2006) found that using drama as a problem-solving strategy for students of 9th grade in teaching of geography revealed better results than using other methods as a problem-solving strategy and positively influenced knowledge retention in students. Additionally, Catterall (2007) concluded in his study that drama positively influenced students' problem solving skills with respect to the peers' conflict situations. As a counter study, in which Selçioğlu (2008) studied the effect of drama education on the problem-solving skills of college students of primary education, no significant difference was found between the average pre-test and post-test scores of students obtained from the problem-solving inventory and all of its subscales. As a result, majority of the research findings support the findings of this study. Combined with the findings of Udeani & Adeyoma's study (2011), which revealed that there is a positive correlation between the teachers' problem-solving skills and the academic success of their students; it can be said that providing teacher candidates with drama education will improve their problem-solving skills and enhance the academic success of the students that they will be teaching.

Average of the study group's self-confidence scale pre-test and the post-test scores have been \bar{X} : 125.85, and \bar{X} : 130.85; respectively. Average self-confidence scores of the study group has been significantly increased after they were introduced drama education. Yassa (1999) has also found a similar result in his study conducted on high school students. He found that participation in creative drama activities improved the feeling of self-confidence and social interactions inside the classroom. Freeman's (2000) study on third and fourth grade students revealed that using creative drama technique in classes improved students' self-confidence and that the students found these activities interesting, motivating and fun allowing them to focus on the topic easily. Many other studies of similar nature in the literature have revealed comparable results. Morris' study (2001) entitled "Authentic Evaluation of the Drama Method in Social Studies Class" revealed that creative drama method enhanced students' self-confidence, creativity and imagination. In another study, Rowland (2002) pointed out to the same result finding that the children, whom were introduced to drama education, had higher self-confidence scores compared to the control group. Duatepe & Ubuz's study (2007) is another study, in which they studied the thoughts and opinions of mathematics teachers, who were observing drama based mathematics courses. Duatepe & Ubuz found that these mathematics teachers observed that the students, whom were administered drama based mathematics courses, participated in the classes more, had fun, commented on thoughts and opinions of others and criticized, and their self-confidence levels, imagination and creativity had increased. In Ormacı & Ören's study (2010) conducted with 58 college students, who will become teachers, it was found that students' creativity, self-confidence, and empathetic skills and the

solidarity among them had increased and students stated that they would want to use drama in many courses. Toy's study (2012) entitled "Opinions of Teacher Candidate Students about Pedagogical Formation Courses Taught using Drama Technique" that is conducted with 230 college students, who will become teachers, revealed that students thought that drama improved their self-confidence, creative thinking, and public speaking skills, it helped them to overcome their concerns and to like the teaching profession.

It is found that there is medium correlation between the self-confidence scale scores and problem-solving inventory scores based on the pre-test ($r = -0,407$) results, and high correlation between the self-confidence scale scores and problem-solving inventory scores based on the post-test ($r = -0,505$) results. It was observed that the problem-solving skills of the students had improved as the self-confidence levels had increased. The medium-level negative correlation between the two factors indicates that self-confidence positively affects the problem-solving skills, because decreasing scores obtained from the problem-solving scale imply increasing perceptions with respect to problem solving.

It is important for the teachers to realize that there are other methods and techniques available aside from the traditional teaching methods (Akçadağ, 2010). This study along with other studies in the literature can be said to have contributed to this fact by revealing the positive effect of drama on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary education. It may also be said that drama technique increases the individual's articulation and communication abilities along with problem-solving skills, all due to the increase in self-confidence levels, as revealed by other studies (Demirel & Yağcı, 2011).

5. Recommendations

Following recommendations are deemed appropriate based on the findings of this study:

- *Creative drama course should be taught for at least two semesters in the curriculum of college students of primary education major.*
- *Creative drama technique should be increasingly used as a teaching technique in other courses as well.*
- *Creative drama course should be incorporated to the curricula of other educational levels aside from the college education to improve the students' self-confidence levels and problem-solving skills.*
- *Longitudinal studies should be conducted to establish the effect of creative drama on problem-solving skills.*
- *Other studies should research the changes occurred felt by students, whom*

are taught by the teachers that have increased problem-solving skills due to being introduced to creative drama.

- *Qualitative studies should be conducted to investigate the effects of drama education in depth as well.*

6. References

- Adıguzel, Ö. (2010). *Creative Drama in Education*. Ankara: Naturel Publishing.
- Akın, A. (2007), The Development and Psychometric Characteristics of the Self-confidence Scale Journal of *Abant İzzet Baysal University Education Faculty*, Year 7, Volume 2, p.165- 175.
- Akoğuz, M. (2002). *The impact of creative drama in improving communication skills*.(Master Thesis), Ankara University, Education Science Institute
- Akçadağ, T. (2010). The Training Needs of Teachers Concerning Methods & Techniques and Assessment & Evaluation in the Primary School Curriculum. *Bilig* Spring 2010 volume:53 p, 29-50
- Catterall, J.S. (2007). Enhancing Peer Conflict Resolution Skills Through Drama: An Experimental Study. *Research in Drama Education*. 12(2) p.163- 178.
- Danner, S. (2003). Prevention Through Performance: Creative Drama Enrichment Program for Arts School Students. (Ph.D Thesis). Green State University
- Demirel, Ö., Yağcı, E. (2011). *Teaching Principles and Methods for Anatolian High Schools (5th Print)*. MEB State Books, Ankara.
- De Bono, E. (1995). *Kids Resolve Problems*. Istanbul: İnkılap Publishing.
- Duatepe, P., A., Ubuz, B. (2007). Teachers' Opinions of Mathematics Courses Based on Creative Drama. *Creative Drama Journal* (Winter/summer). Volume .3-4. P.193
- Duman, B. (2007). *Why Brain-Based Learning?* Ankara: Pegem A Publishing.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E.S., Çinko, M. (2013) *Data Analysis in Social Sciences with SPSS*. İstanbul : Beta Publishing (5th Print)
- Erbay, D. (2009). *The Investigation of Effects of Creative Drama Education on Six Year Old Kindergarten Students Auditory Reasoning and Processing Skills* (Ph.D Thesis) Selçuk University, Social Science Institute.
- Ergin, A. (1995), *Educational Technology Communications*, Ankara: Pegem Publishing
- Freeman, G. D. (2000). Effects of Creative Drama Activities on Third and Fourth Grade Children, (Unpublished PhD Dissertation) USA: University of Mississippi.
- Güçlü, N., 2003. "Problem-Solving Skills of High School Principals", *National Education 80th Year Special Issue*, 160(1), pp. 272-300.
- Hui, A. & Lau, S. (2006). Drama Education: A Touch of the Creative Mind and Communicative-Expressive Ability of Elementary School Children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1, p.34-40.
- Innes, M., Moss, T. , Smigel, H. (2001). What Do the Children Say? The Importance of Students Voice. *Research in Drama Education*. 6 (2).p.207-221.
- İslamoğlu, A. H., Alnaçık, Ü. (2013). *Research Methodologies in Social Sciences*. İstanbul :Beta Publishing (3th Print).
- Kara, Y & Çam, F. (2007). Effect Of Creative Drama Method On The Reception Of Some Social

- Skills. *Journal of Hacettepe University Education Faculty*. volume:32, p.145–155.
- Karakaya, N. An Example of Drama Application And Drama in Elementary Education. *Journal of Gazi University Gazi College of Education* Volume :27 (1) p.103-139
- Karasar, N. (2002). *Scientific Research Methodology*. Ankara: Nobel Publishing.
- Karppinen, T. (2005). *Artistic Practices and Techniques from Europe and North America Favouring Social Cohesion and Peace. Arts Education and Creativity in Primary and Secondary School*. Paris: UNESCO.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Solving* (Translated by N. Kalaycı). Ankara: Gazi Publishing.
- Koray, Ö. ve Azar, A.(2008). An Analysis of High School Students' Problem Solving And Logical Thinking Abilities In Terms Of Gender And Preferred Field. *Journal of Kastamonu Education*, volume: 16(1), p.125-136.
- Köseoğlu, İ. (2006). *Using Dramatization As A Problem Solving Strategy In Geographein (Master Thesis)*. Marmara University Education Science Institute
- Morris, R. V. (2001). "Drama and Authentic Assessment in A Social Studies Classroom", *Social Studies*, 92, (1). p.41-45.
- Nacar, F. S., 2010. *Analysis Of The Relationship Between The Communication Of The Class Teachers And Their Skills To Solve Interpersonal Problems* (Mater Thesis), Çukurova University, Social Science Institute, Adana
- Ormancı, Ü ve Ören F. Ş. (2010). Classroom Teacher Candidates' Opinions Related to Using Drama in Primary School: An Example of Demirci Faculty of Education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, yıl: 2010, volume: 43(1) p. 165-191
- Okvuran, A. (2000). *Attitudes toward Creative Drama (Ph. D. Thesis)*. Ankara University Social Science Institute. Ankara.
- Özcan, H. (2004) *Using Drama Method In Geography Subjects Studied In Social Sciences For Primary School Fifth Grade Students (Sample Of Kazan District)* (Master Thesis). Gazi University. Education Science Institute. Ankara.
- Rowland, G. E. (2002). Every Child Needs Self esteem: Creative Drama Builds Self Confidence Through Self Expression, (PhD Thesis) The Union Institute.
- Sakallı, H. Hürsen, Ç. & Özçınar, Z. (2007)"The Frequent Use Of Teaching Strategies/Methods Among Teachers According To The Teacher Candidates Observation" *Cypriot Journal of Educational Sciences*, Vol 2, No 1
- San, İ."Creative Drama as a Hands-on Learning Method and a Aesthetic Process". *Creative Drama*. Ed. Ömer Adıgüzel. Naturel Publishing Ankara, (2002).
- Selçioğlu E. D. (2008). "Effect of Creative Drama on the Problem-Solving Skills of Student Candidates of Classroom Teaching", *3th. International Congress of Drama in Education*, Ankara University, 21-23 November
- Sönmez, V. (2005). Mistakes Made In Scientific Research. *Journal of Educational Surveys*, Volume: 18, p.150-170.
- Şahin, N. Şahin, N.H., Heppner, P.P. (1993). Psychometric Properties of the Problem-solving Inventory in A Group Of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 17 No: 4,
- Şenol, E. N. (2011). *The Effect of Creative Drama Practices in Mathematics on Primary School Students' Problem Solving Strategies, Achievement, Self-Concept And Interaction Patterns* (Ph.D.

- Thesis) Dokuz Eylül University Education Science Institute.
- Şenol, H., Bal, Ş., Yıldırım, H.İ. (2007). The Effect of Cooperative Learning on Pupils' Success and Attitudes against Science and Teaching Sensory Organs at 6th Grade. *Kastamonu Education Journal (March)*. 15 (1): 211-220.
- Tekerek, N. (2007). Freedom of Creative Drama, Stereotype of the Habbits and an Application Example. *Journal of Uludağ University Education Faculty* 20 (1), 189–219. [Online]: <http://http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm> [21.07.2013]
- Toy, B. Y., (2012). *Perceptions Of Teacher Candidates Regarding The Instruction Of Pedagogical Courses By Using Drama Method: The Development And Learning Course Example. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, volume 1 Issue 1 p.125-136*
- Udeani, U. ve Adeyemo, S. A. (2011). The Relationship Among Teachers Problem-Solving Abilities, Student's Learning Styles and Students Achievement in Biology. *International Journal of Educational Research and Technology*, 2 (1), 82-87.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003) Occupational Factors that Affect the Problem Solving Skills of Primary School Principals as They Perceive Themselves. *Kastamonu Education Journal (March)* volume 11 no:1 p:13-20
- Veerman, A. and Veldhuis-Diermanse, E. (2001). Collaborative Learning through Computer Mediated Communication in Academic Education. <http://www.ll.unimaas.nl/euroscsl/presentations.htm> [19 Ağustos, 2013]
- Yassa, N. A. (1999). High School Involvement in Creative Drama. *Research in Drama Education*, 4(1), 37–49.
- Yenilmez, K., Uygan, C. (2010). The Effects of Creative Drama Method on 7th Grade Students' Self-Efficacy Beliefs On Geometry. *Kastamonu Education Journal. September Vol:18 No:3*

Üniversite Öğrencileri için Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması¹

Development of An Attitude Scale Towards Reading Scientific Texts For University Students: Validity and Reliability Study

Gülfem Dilek Kumlu

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Sinop.

Gökhan Kumlu

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Ankara.

Nejla Yürük

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi ABD., Ankara.

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin fen metinlerini okumaya yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirmektir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan 48 maddelik 5'li likert tipindeki fen metinlerini okumaya yönelik tutum ölçeği, Ankara ili Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin beş farklı bölümünde öğrenim gören 251 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 30 maddelik 5'li likert tipindeki ölçek, doğrulayıcı faktör analizi için Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin beş farklı bölümünde öğrenim gören 317 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda, geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencilerinin fen metinlerine yönelik tutumlarını ölçmek için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

***Anahtar kelimeler:** Tutum ölçeği, Fen metinleri, Ölçek geliştirme, Geçerlik - Güvenirlik çalışması*

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and reliable measure of university students' attitudes towards reading scientific texts. This attitude scale developed by the researchers includes 48 items in type of Likert of 5. This attitude scale was implemented in totally 251 students who studying at five different sections of a university education faculty located in Ankara. The attitude scale which includes 30 items in type of Likert of 5 obtained the results

1. Bu makalenin içeriği, "Üniversite Öğrencileri İçin Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlığı altında XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

of exploratory factor analysis was implemented in totally 371 students who studying at five different sections of a university education faculty located in Ankara for confirmatory factor analysis. It is concluded that the scale is a reliable and a valid tool for measuring the attitudes of the university students towards reading scientific texts.

Keywords: *Attitude scale, Scientific texts, Developing scale, Validity and reliability study*

1. Giriş

Fen'i öğrenme sürecindeki okuma ve yazma aktiviteleri, bilim okuryazarı bireyler yetiştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Glynn ve Muth, 1994). İlköğretimde fen öğretiminin ders kitapları temelinde yürütülmesi (Pratt, 1981'den aktaran: Yore ve Craig, 1990) ders kitaplarının fen derslerinin tamamlayıcı bir parçası olduğunu göstermektedir (Yore ve Craig, 1990). Böylece fen öğretiminde önemli bir rol oynayan fen metinlerini okuma (Wright, 1982), öğretim sürecinde sıklıkla başvurulan yollardan biri olmuştur (Gericke, 2009). Ayrıca fen metinleri ve bu metinleri okuma süreci, ilköğretimde, ortaöğretimde, üniversite fen sınıflarında ve informal öğrenme durumlarında sıklıkla kullanılmaya da devam etmektedir (Yore, Craig ve Maguire, 1998).

Fen metinleri kavramsal açıdan yoğun olan, metin içeriği ve yapısı bakımından hikaye tarzı metinlerden farklı olan bir yapıya sahiptir. Bu metinler alana özgü kavramları anlamlarıyla birlikte açıklayarak, fen konusunda bilgisi olmayan ya da yanlış bilgiye sahip olan okuyucuların, metinde yer alan bilgileri yapılandırmalarını sağlamak amacıyla oluşturulmaktadır. Fen metinleri tutarlı bir düzen ile mantıksal bir konu gelişimi yanında, resimler, grafikler, tablolar ve çizimler içermektedir (Yore, Shymansky, Henriques, Chidsey ve Lewis, 1997). Fen metinleri, deneysel verileri ya da doğru bilgileri içeren bir konuyu okuyuculara tanımladığı ya da açıkladığı için açıklayıcı tarzda metinlerdir (Graesser, León ve Otero, 2002).

Fen metinlerini okuma, bireyin konuya ilişkin bildikleri ile anlamı yapılandırmada yönlendirici olan belirli sosyo-kültürel bağlamdaki basılı bir materyalden erişilen bilgi arasındaki etkileşim olarak açıklanmaktadır (Ruddell ve Unrau, 1994'ten aktaran: Yore, Bisanz ve Hand, 2003). Metinsel materyali tahmin etmeyi, düzenlemeyi, analiz etmeyi, sentezlemeyi, değerlendirmeyi ve hatırlamayı içeren okuma, akıl yürütme ve düşünme sürecidir (Yore ve Shymansky, 1991).

Bireylerin fen metinlerini okuma konusunda bilinçli davranışlarda bulunmalarını etkileyen en önemli faktörlerden biri tutumdur ve ülkemizde, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik pek çok çalışmanın yapıldığı görülmüştür (Çakıcı, 2005; Gömleksiz, 2004; Kovacıoğlu, 2006; Ünal, 2006, Yücel, 2005). Ayrıca yapılan meta-analiz çalışması sonucunda da, okumaya yönelik tutum ile okumadaki başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Petscher, 2010). Okumaya yönelik tutuma ilişkin alanyazın incelendiğinde, geliştirilen tutum ölçeklerinin alt boyutlarına rastlanılmaktadır. Teale ve Lewis (1981), okumaya yönelik tutumu tanımlayan 3 ögenin olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar; a. bilişsel öge: bireyin okuma hakkın-

daki inançları ya da düşünceleri (örn: okuma, bu toplumun etkili bir şekilde gelişmesi için esastır) b. duyuşsal öge: bireyin okuma hakkındaki hisleri ya da değerlendirmeleri (örn: okumadan zevk alırım) c. çaba ya da gayret ile ilgili (conative) öge, iki ögeye ayrılabilir: i. Okumada bireyin amacı ii. Bireyin gerçek okuma davranışı / Katılım.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de alanyazın taraması yapıldığında, okumaya yönelik tutumların belirlenmesine ilişkin geliştirilen ve sıklıkla kullanılan tutum ölçekleri, daha çok ilkökul ya da ortaokul seviyesindeki öğrencilere yönelik ve hikaye tarzı ve açıklayıcı tarz metinleri okumaya yönelik tutumlarla ilgilidir (Başaran ve Ateş, 2009; Güngör-Kılıç, 2004; Özbay ve Uyar, 2009; Sallabaş, 2008; Ünal, 2006). Geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeklerinde, açıklayıcı metinlere ilişkin maddelere çok az yer verilmiştir. Ayrıca hikaye tarzı metinlerden farklı olan fen metinlerini okumaya yönelik bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Dolayısıyla fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde fen metinlerini okumanın önemi dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin fen metinlerini okumaya yönelik tutumlarını belirleyen bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Literatürde bulunan okumaya yönelik tutum ölçekleri daha geneldir ve geniş kapsamlıdır. Fen metinlerinin ve bu tür metinleri okumanın, hikaye tarzı metinlerden farklı olduğu dikkate alındığında, fen metinlerini okumaya yönelik tutumu belirlemek için özel bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü ölçeğin belirlenen amaca ne kadar hizmet ettiğini irdelemek geçerlik çalışmalarını kapsar (Erkuş, 2012). Böylece araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracı ile özellikle fen metinlerini okuma yönelik daha geçerli ölçümler elde edilecektir. Dolayısıyla alanyazın taraması yapıldığında fen metinlerini okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçme aracına rastlanmamış olması, “Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirmenin alanyazındaki eksikliği gidermede etkili olacağı düşünülmüştür. Böyle bir ölçeğin özellikle fen alanındaki metinleri okumaya yönelik yapılacak çalışmalarda kullanılabilceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin fen metinlerini okumaya yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeğinin geliştirilmesidir.

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Üniversite öğrencilerinin fen metinlerini okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla, deneme aşamasında 48 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Bu tutum ölçeği, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi’ndeki, özellikle fen konuları ile ilgili metinlere aşına olan ve bu tür metinleri sıklıkla okuyan, 5 farklı bölümde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan modelin uygunluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu bağlamda açımlayıcı faktör analizi

sonucu elde edilen 30 maddelik 5'li likert tipindeki ölçek, Ankara ili Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde beş farklı bölümde öğrenim gören 317 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi için ölçeğin uygulandığı çalışma gruplarına ilişkin betimsel istatistikler, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin betimsel bilgiler

| Açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin uygulandığı çalışma grubu | | | Doğrulayıcı faktör analizi için ölçeğin uygulandığı çalışma grubu | | | | |
|--|---------|---------|---|--------------------------|---------|---------|--------|
| Bölüm | Sınıf | | Toplam | Bölüm | Sınıf | | Toplam |
| | 3.sınıf | 4.sınıf | | | 2.sınıf | 3.sınıf | |
| Fen Bilgisi Öğretmenliği | 103 | 4 | 107 | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 81 | 3 | 84 |
| Biyoloji Öğretmenliği | 13 | 28 | 41 | Biyoloji Öğretmenliği | 20 | 1 | 21 |
| Fizik Öğretmenliği | 15 | 25 | 40 | Fizik Öğretmenliği | 11 | 1 | 12 |
| Açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin uygulandığı çalışma grubu | | | Doğrulayıcı faktör analizi için ölçeğin uygulandığı çalışma grubu | | | | |
| Bölüm | Sınıf | | Toplam | Bölüm | Sınıf | | Toplam |
| | 3.sınıf | 4.sınıf | | | 2.sınıf | 3.sınıf | |
| Kimya Öğretmenliği | 10 | 24 | 34 | Kimya Öğretmenliği | 22 | 1 | 23 |
| Sınıf Öğretmenliği | 29 | - | 29 | Sınıf Öğretmenliği | 104 | 73 | 177 |
| Toplam | | | 251 | Toplam | | | 317 |

Tablo 2'ye göre, açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin uygulandığı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin 5 farklı bölümünde öğrenim gören öğrencilerden; 107'si Fen Bilgisi Öğretmenliği, 41'i Biyoloji Öğretmenliği, 40'ı Fizik Öğretmenliği, 34'ü Kimya Öğretmenliği, 29'u Sınıf Öğretmenliği olmak üzere toplam 251 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilere, geliştirilen fen metinlerini okumaya yönelik tutum ölçeğinin deneme aşamasındaki 48 maddelik hali uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan modelin uygunluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu bağlamda açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 30 maddelik 5'li likert tipindeki ölçek, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nin 5 farklı bölümünde öğrenim gören öğrencilerden; 177'si Sınıf Öğretmenliği, 84'ü Fen Bilgisi Öğretmenliği, 23'ü Kimya Öğretmenliği, 21'i Biyoloji Öğretmenliği ve 12'si Fizik Öğretmenliği olmak üzere toplam 317 öğrenciye uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için ölçeğin uygulandığı çalışma grubundaki öğrenciler ile doğrulayıcı faktör analizi için ölçeğin uygulandığı çalışma grubundaki öğrenciler birbirlerinden farklı öğrencilerdir.

2.2. Ölçek Maddelerinin Yazılması ve Taslak Tutum Ölçeği Formunun Oluşturulması

Fen metinlerini okumaya yönelik tutum ölçeği oluşturulurken, öncelikle fen metinleri ve okuma ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve tutum maddelerinin yazılması sürecinde daha önceden geliştirilen ölçeklerden yararlanılmıştır (Başaran ve Ateş, 2009; Güngör-Kılıç, 2004; Gömleksiz, 2004; Özbay ve Uyar, 2009; Sallabaş, 2008; Ünal, 2006). Tutumun ölçülmesine ilişkin alanyazında belirtilen boyutlarına uygun hususlar (tutum cümlelerinin ifadesi, içeriği, şiddeti vb.) dikkate alınarak konu ile ilgili maddeler yazılmıştır. Ayrıca tutum maddelerinin yazılması sırasında, okumaya yönelik tutumu tanımlayan bilişsel, duyuşsal ve çaba gösterme öğeleri ile ilgili maddeler yazılmaya dikkat edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda fen metinlerini okumaya yönelik tutumu ölçebilmek için 48 maddelik ön taslak formu oluşturulmuştur.

Uzman görüşü olarak, Fen Bilgisi Eğitiminde görevli bir öğretim elemanı, ölçme alanında uzman üç öğretim elemanı tarafından, ayrıca dil ve anlatım açısından Türkçe eğitiminde görevli bir öğretim elemanı tarafından değerlendirilerek, gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan tüm işlemler sonucunda madde havuzuna 48 madde alınmıştır. Bu maddelerin 26'sı olumlu ve 22'si olumsuz ifadelerden oluşmaktadır.

“Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ölçmeye yönelik likert tipi bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada geliştirilen tutum ölçeği (1) “kesinlikle katılmıyorum” ve (5) “tamamen katılıyorum” arasında değişen 5 kategorili olarak derecelendirilmiştir. Ölçme aracı, çalışma grubuna uygulandıktan sonra cevapların puanlanmasında maddelerin olumlu ya da olumsuz olması dikkate alınarak puanlanmıştır. Ölçekte belirlenen olumsuz ifadelerin cevapları “Tamamen Katılıyorum: 1” den “Hiç Katılmıyorum: 5”e, “Katılıyorum: 2” den “Katılmıyorum: 4”e doğru ters yönde yeniden kodlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Faktör analizi, sosyal bilimlerde ölçek geliştirme ya da uyarılma çalışmalarında yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla en sık kullanılan tekniklerden biridir. Faktör analizi, ölçme aracının geçerliliğine ilişkin tek bir katsayı vermek yerine, faktör yapısını ortaya çıkarmak ya da daha önceden kestirilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla uygulanır (Tavşancıl, 2010). Faktör analizi sonucunda edilen bilgiler, daha sonra yapılacak olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ve ölçme aracından elde edilecek puanlar doğrultusunda yapılacak diğer istatistiksel çözümlere ilişkin bir yol haritası sunar. Özetle faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Kalaycı, 2014).

Oluşturulan 48 maddelik taslak ölçek, 5 farklı bölümün 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören 251 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik analizleri için elde edilen veriler doğrultusunda, önce açımlayıcı (exploratory) faktör analizine, sonrasında güvenilirlik analizine ve en son olarak doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizine yer verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizi SPSS 17 paket programıyla, doğrulayıcı faktör analizi ise Lisrel 8.8 programıyla gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

3.1.1. Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi

Çalışma grubuna ilişkin veri setinin temel bileşenler analizine uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin testi ve Bartlett testi ile incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin testi, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir testtir. Kaiser-Meyer-Olkin değerinin yüksek olması, ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. Değerlerin sıfır ya da sıfıra yakın çıkması durumunda, korelasyon katsayılarının dağılımında bir dağınıklık olduğu için bu değerlere dayalı olarak yorum yapılamaz. Verilerin ve çalışma grubu büyüklüğünün, seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan KMO katsayısının 1'e yaklaşması, verilerin analize uygun olduğunun göstergesidir. Bununla birlikte istatistiksel çözümlenmeler faktör sayısını saptamak için kullanıldığında, çok değişkenli normalliğin olduğu sayılıtsı kabul edilir. Çok değişkenli normallik, tüm değişkenlerin ve değişkenlerin tüm doğrusal kombinasyonlarının normal olarak dağılması sayılıtsıdır. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği "*Bartlett Küresellik Testi*" ile ortaya konur. Bartlett Küresellik testi sonucunda elde edilen ki-kare (chi-square) test istatistiğinin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Kalaycı, 2014). Bartlett testi sonucu ve KMO değeri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Verilerin faktör analizi için uygunluğunun incelenmesi

| | |
|--------------------------------|----------------|
| Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) | 0,940 |
| Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği | |
| Bartlett Testi | Ki-Kare Değeri |
| | 4503,831 |
| | df |
| | 435 |
| | p (p<0,05) |
| | 0,000 |

Tablo 3 incelendiğinde, KMO katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Bu değer, örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğunu göstermektedir. Çünkü ilgili alanyazın taramasına göre, KMO değeri 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çok iyi, 0,90 mükemmel ola-

rak kabul edilmektedir (Bryman ve Cramer, 1999; Sharma, 1996 akt: Kalaycı, 2014). Elde edilen KMO değerine göre veri yapısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Bartlett testi sonucunda ise 0,05 anlamlılık derecesinden daha küçük bir p değeri ($p=0,000$) bulunmuştur. Bu sonuç, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve korelasyon matrisinden anlamlı faktörler çıkabileceğini göstermektedir. Bu iki sayıltı karşılandığı için açımlayıcı faktör analizine devam edilebilir.

3.1.2. Taslak ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi

3.1.2.1. Faktör sayısının belirlenmesi

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için “döndürülmüş temel bileşenler analizi” kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda hem düşük ve negatif faktör yüküne sahip maddelerin olması hem de birden fazla faktöre yük veren maddelerin faktör yüklerinin yakın miktarda olmasından dolayı maddeler faktörlere tam olarak ayrıştırılamamaktadır. Bu sonuçlara dayanarak döndürülmüş faktör analizi sonuçlarının kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla faktörler arasında yüksek bir ilişki olması nedeniyle Direct Oblimin eğik döndürme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

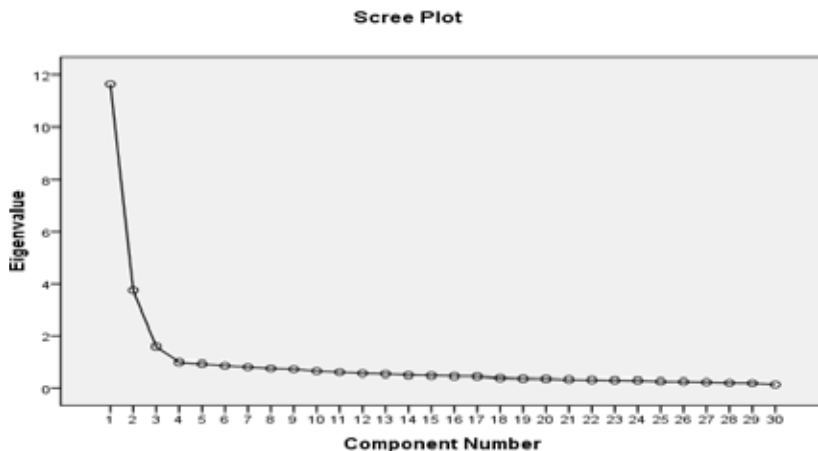
Eğik döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin yapısına uymayan, birden fazla faktöre yük veren, yükler arasındaki farkı yakın olan ve faktör yük değeri 0,35’in altında olan 18 madde, ölçeğin kapsam geçerliği dikkate alınarak ölçekten çıkarılmıştır. Sonuçta ölçekte 18’i olumlu 12’si olumsuz olmak üzere 30 madde kalmıştır. Ölçekte yer alan 30 maddeye ait, özdeğeri 1’in üzerinde olan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçeğin faktörlere ilişkin öz değerler ve varyans açıklama yüzdeleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Açıklanan toplam varyans dağılımları

| Bileşen | Başlangıç Özdeğerleri | | | Kareli yük toplamlarının ilk hali | | | Kareli yük toplamlarının rotasyonlu hali |
|---------|-----------------------|----------|------------|-----------------------------------|----------|------------|--|
| | Toplam | %Varyans | Kümülatif% | Toplam | %Varyans | Kümülatif% | Toplam |
| 1 | 11,641 | 38,805 | 38,805 | 11,641 | 38,805 | 38,805 | 9,319 |
| 2 | 3,742 | 12,472 | 51,276 | 3,742 | 12,472 | 51,276 | 8,168 |
| 3 | 1,592 | 5,307 | 56,584 | 1,592 | 5,307 | 56,584 | 6,064 |
| 4 | ,993 | 3,310 | 59,893 | | | | |
| 5 | ,936 | 3,121 | 63,014 | | | | |
| 6 | ,868 | 2,893 | 65,908 | | | | |
| 7 | ,814 | 2,712 | 68,620 | | | | |
| 8 | ,759 | 2,531 | 71,150 | | | | |
| 9 | ,729 | 2,429 | 73,579 | | | | |

| Bileşen | Başlangıç Özdeğerleri | | | Kareli yük toplamlarının ilk hali | | | Kareli yük toplamlarının rotasyonlu hali |
|---------|-----------------------|----------|------------|-----------------------------------|----------|------------|--|
| | Toplam | %Varyans | Kümülatif% | Toplam | %Varyans | Kümülatif% | Toplam |
| 10 | ,654 | 2,181 | 75,759 | | | | |
| 11 | ,611 | 2,036 | 77,795 | | | | |
| 12 | ,568 | 1,893 | 79,688 | | | | |
| 13 | ,548 | 1,826 | 81,514 | | | | |
| 14 | ,501 | 1,671 | 83,185 | | | | |
| 15 | ,486 | 1,621 | 84,806 | | | | |
| 16 | ,465 | 1,550 | 86,355 | | | | |
| 17 | ,456 | 1,519 | 87,874 | | | | |
| 18 | ,388 | 1,294 | 89,169 | | | | |
| 19 | ,362 | 1,206 | 90,375 | | | | |
| 20 | ,354 | 1,179 | 91,554 | | | | |
| 21 | ,329 | 1,095 | 92,649 | | | | |
| 22 | ,313 | 1,045 | 93,693 | | | | |
| 23 | ,302 | 1,005 | 94,699 | | | | |
| 24 | ,295 | ,985 | 95,683 | | | | |
| 25 | ,260 | ,868 | 96,551 | | | | |
| 26 | ,252 | ,842 | 97,392 | | | | |
| 27 | ,234 | ,779 | 98,171 | | | | |
| 28 | ,209 | ,697 | 98,869 | | | | |
| 29 | ,197 | ,658 | 99,527 | | | | |
| 30 | ,142 | ,473 | 100,000 | | | | |

Bryman ve Cramer (1999), öz değeri 1 veya 1'den büyük olan faktörlerin önemli faktör olarak nitelendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Tablo 4'teki toplam açıklanan varyans incelendiğinde ölçekte özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör görülmektedir. İlk faktör (özdeğeri 11,641) varyansın %38,805'ini, ikinci faktör (özdeğeri 3,742) varyansın %12,472'sini ve üçüncü faktör (özdeğeri 1,592) varyansın %5,307'sini açıklamaktadır. Bu üç faktör ilgili tutum değişkenine ilişkin varyansın toplam %56,584'ünü açıklamaktadır. Üçüncü faktörün açıklanan varyansa yaptıkları katkının öneminin, birinci ve ikinci faktöre göre azaldığı görülmektedir. Faktör analizi sonrasında 30 maddelik ölçüğe ait Scree Plot (yamaç birikinti) grafiği Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Scree Plot grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, çizgi grafiğinde yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı bileşenlerin 1, 2 ve 3 numaralı faktörler olduğu, 3 numaralı faktörden itibaren ise grafiğin yatay bir görünüm aldığı anlaşılmaktadır. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkının hem azaldığı, hem de bu katkının yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin içerdiği anlamlı faktör sayısının üç olmasına karar verilmiştir.

3.1.2.2. Faktör değişkenlerinin belirlenmesi

Ölçeğe ait faktör sayısı belirlendikten sonra gözlenen değişkenlerin (maddelerin) faktörlere göre dağılımı belirlenmiştir. Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan 30 maddenin faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'ne ait faktör yükleri

| Madde Numarası | Maddeler | Faktör Yüğü | | |
|----------------|---|-------------|-----------|-----------|
| | | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. Faktör |
| M16 | Boş zamanlarımda fen metinlerini okurum. | ,796 | | |
| M45 | Fen dersinde başarılı olabilmek için fen metinlerini okurum. | ,758 | | |
| M34 | Fen alanına ilişkin güncel gelişmeleri fen metni okuyarak takip ederim. | ,756 | | |
| M39 | Fen metinlerini okumam istendiğinde kendimi iyi hissederim. | ,756 | | |
| M31 | Fen konularını fen metinlerini okuyarak öğrenmeye çalışırım. | ,730 | | |

| Madde Numarası | Maddeler | Faktör Yükü | | |
|----------------|--|-------------|-----------|-----------|
| | | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. Faktör |
| M44 | Bir fen konusuna çalışırken, o konuyla ilgili fen metni okuyarak çalışmak hoşuma gider. | ,726 | | |
| M38 | Fen dersinde anlayamadığım konuları, fen metinlerini okuyarak öğrenirim. | ,689 | | |
| M7 | Ödev olarak verilme de, fen dersinde işlenen konu ile ilgili fen metni okurum. | ,675 | | |
| M42 | Günlük hayatta işime yarayan bilgileri elde etme yollarımdan biri fen metinlerini okumaktır. | ,623 | | |
| M4 | Fen konularını daha iyi anlayabilmek için fen metinlerini okurum. | ,601 | | |
| M2 | Fen dersi dışında da fen metinlerini okumak isterim. | ,573 | | |
| M29 | Fen konularını öğrenirken fen metinlerini okumak hoşuma gitmez. | | ,821 | |
| M33 | Fen metinlerini okumak, fen dersini sıkıcı hale getirir. | | ,776 | |
| M36 | Fen metinlerini okumaktan keyif almam. | | ,768 | |
| M46 | Fen metinlerini okumak ilgimi çekmez. | | ,768 | |
| M28 | Fen metinlerini zorunlu olmadıkça okumam. | | ,750 | |
| M40 | Ders dışında fen metinlerini okumaktan hoşlanmam. | | ,732 | |
| M24 | Fen metinlerini okumak gereksizdir. | | ,671 | |
| M23 | Bir arkadaşım bir fen metnini sesli okuduğunda zaman geçmek bilmez. | | ,660 | |
| M19 | Ödev olarak fen metinlerini okumam istendiğinde canım sıkılır. | | ,654 | |
| M9 | Fen metinlerini okumak hoşuma gitmez. | | ,616 | |
| M21 | Okuduğum bir fen metnini anlayamadığım zaman, anlamak için çaba göstermem. | | ,609 | |
| M11 | Bir fen metni okunacağı zaman okumaktan kaçınıyorum. | | ,607 | |
| M26 | Fen metinlerini okumak, kavramlar arası ilişki kurmama yardımcı olur. | | | ,720 |
| M20 | Fen metinlerini okumak fen okuryazarı olmama katkı sağlar. | | | ,693 |
| M25 | Fen metinlerini okumak, öğrenme hızımda öğrenmeme imkan sağlar. | | | ,677 |
| M14 | Fen metinlerini okumak eleştirel düşünme becerimi artırır. | | | ,523 |
| M47 | Fen metinlerini okumak, bilim ile ilgili güncel gelişmeleri takip edebilmemde önemlidir. | | | ,478 |
| M27 | Fen derslerinde fen metinlerinin okunması dersi daha ilgi çekici hale getirir. | | | ,458 |
| M37 | Fen metinlerini okumak, fen konuları hakkında tartışma becerilerimi artırır. | | | ,661 |

Kline'a (1994) göre faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkilerini açıklayan bir katsayıdır. Maddelerin ait oldukları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Bir maddenin 0,30 düzeyinde faktör yükü, faktör tarafından açıklanan varyansın %9 olduğunu gösterir. Bu düzeydeki varyans dikkat çekicidir ve genel olarak, işaretine bakılmaksızın 0,60 ve üstü yük değeri yüksek; 0,30-0,59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir ve değişken çıkartmada dikkate alınır. Alanyazında bir maddenin faktör yük değeri için asgari büyüklüğün 0,30 olması yönünde yaygın bir görüş vardır, ancak bu büyüklüğün 0,40 olması gerektiğini savunan kuramcılar da mevcuttur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.194). Bu çalışmada faktör yük değeri için asgari büyüklük 0,35 olarak alınmıştır

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri ise 0,458 ile 0,821 arasında değişmektedir. Birinci faktör 11 maddeden (16, 45, 34, 39, 31, 44, 38, 7, 42, 4, 2); ikinci faktör 12 maddeden (29, 33, 36, 46, 28, 40, 24, 23, 19, 9, 21, 11); üçüncü alt faktör 7 maddeden (26, 20, 25, 37, 14, 47, 27) oluşmaktadır.

Tüm bu bulgular, ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

3.1.2.3. Faktörlerin İsimlendirilmesi

Faktörlerin içerdikleri maddelere ait sınıflandırmalar için Tablo 6 incelendiğinde, Faktör 1'de yer alan maddeler, öğrencilerin zaman buldukça fen metinlerinden yararlanmasını vurgulamasından dolayı "Zaman buldukça fen metinlerinden yararlanma"; Faktör 2'de olumsuz maddelerin toplanmasından dolayı "Yadsıma"; Faktör 3'de yer alan maddeler, fen metinlerini okumanın öğrencilerin fen alanındaki öğrenme ve becerilerine katkısını vurgulamasından dolayı "Fen metinlerini okumanın öğrenme ve becerilere katkısı" olarak isimlendirilmiştir.

3.2. Taslak ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesi

Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizinden sonra ölçeğin güvenilirlik analizine geçilmiştir. Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına ve bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarına ve bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayıları

| Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutları | Cronbach Alfa | Madde sayısı |
|--|---------------|--------------|
| 1. Faktör (Zaman buldukça fen metinlerinden yararlanma) | 0,92 | 11 |
| 2. Faktör (Yadsıma) | 0,92 | 12 |
| 3. Faktör (Fen metinlerini okumanın öğrenme ve becerilere katkısı) | 0,86 | 7 |
| Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği | 0,94 | 30 |

Tablo 6 incelendiğinde, Cronbach Alfa değerleri 1. Faktör için 0,92; 2. Faktör için 0,92; 3. faktör için 0,86; Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin bütününe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,944'tür. Bu sonuçlar incelendiğinde, hem ölçeğin alt boyutlarına hem de bütününe ait iç tutarlılık katsayısı değerlerinin 0,70'in üstünde olması nedeniyle, Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

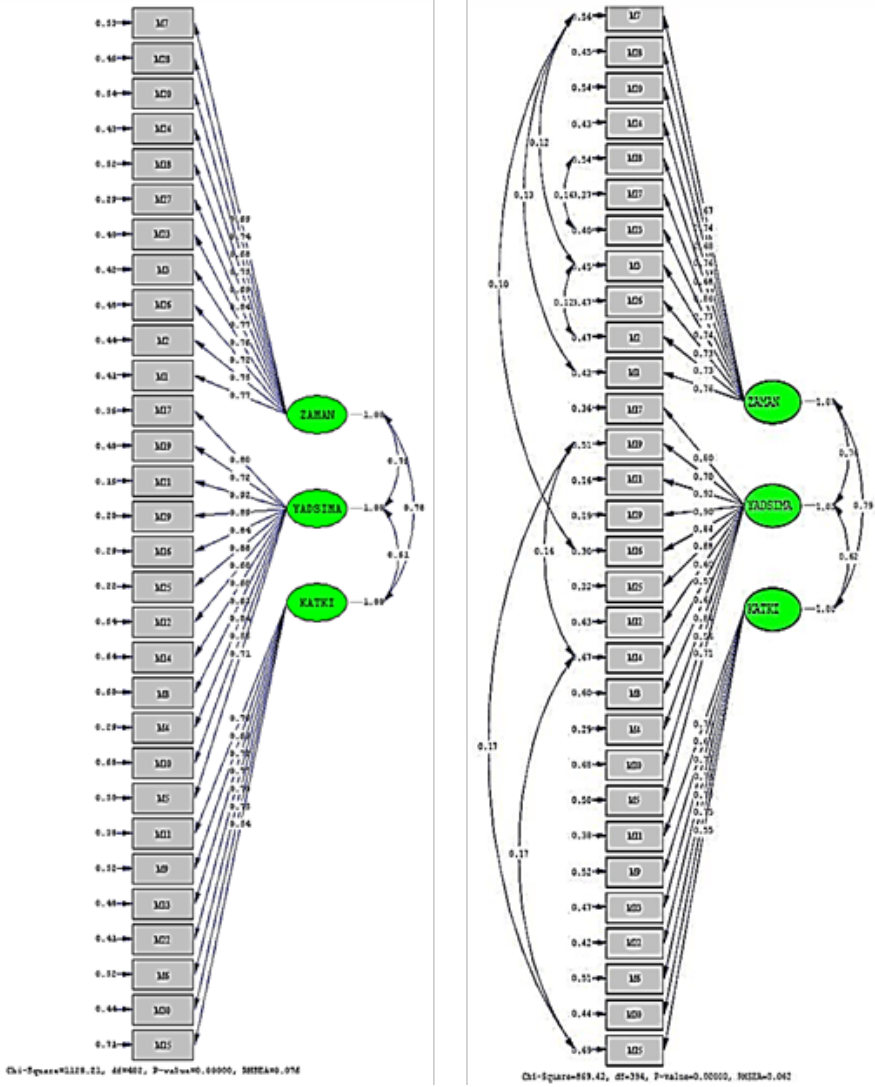
3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Modelinin uyumluluğunu saptamak amacıyla ölçek, açımlayıcı faktör analizi için uygulanan çalışma grubundan farklı olan, Ankara ili Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'ndeki 5 farklı bölümde öğrenim gören toplam 317 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilere LISREL 8.8 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Modeli'nin uyumluluğunu saptamak amacıyla öncelikle Şekil 2'de gösterilen diyagramda standardize edilmiş değerlere yer verilmiştir.

Şekil 2a incelendiğinde, X^2 (ki-kare) 1128,21; df (serbestlik derecesi) 402; p değeri 0,000 ve RMSEA değeri 0,076 olarak bulunmuştur. RMSEA değerlerinin 0,05'ten küçük olması durumunda model uygunluğunun iyi olduğunu; 0,08 değerinin ise kabul edilebilir bir sınır olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003). Yapılan analiz sonucunda bulunan RMSEA değeri, model uygunluğunun kabul edilebilir uyum değerleri referans aralığında olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda önerilen modifikasyon indeksleri incelenmiş ve ki-kare istatistiğini en çok düşüren "M7 ve M3", "M7 ve M1", "M7 ve M16", "M18 ve M23", "M3 ve M2", "M19 ve M14", "M19 ve M15", "M14 ve M15" maddeler arasında gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra program tekrar çalıştırılarak analiz edilmiştir. Önerilen modifikasyonlar yapıldıktan sonra Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Modeli Şekil 2b'de görülmektedir.

Şekil 2b incelendiğinde, X^2 (ki-kare) 869,42; df (serbestlik derecesi) 394; p 0,000 ve RMSEA değeri 0,062 olarak bulunmuştur. RMSEA değerlerinin 0,05'ten küçük olması durumunda model uygunluğunun iyi olduğunu; 0,08 değerinin ise kabul edilebilir bir sınır olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003). Yapılan analiz sonucunda bulunan RMSEA değeri, model uygunluğunun kabul edilebilir uyum değerleri referans aralığında olduğunu göstermektedir.



Şekil 2. (a) Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği yapısal eşitlik modeli ve standart değerleri (b) Modifikasyon sonrası Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği yapısal eşitlik modeli ve standart değerleri

Doğrulamalı faktör analizi sonucu oluşturulan modelin uyumluluğuna yönelik ele alınan uyum ölçüleri ve kabul edilebilir uyum değerlerine (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Uyum ölçüleri, iyi uyum değerleri, kabul edilebilir uyum değerleri ve Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uyum değerleri

| Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Uyum Değerleri | | | | |
|---|---------------------------------|-----------------------------|--|---|
| Uyum Ölçüleri | Kabul Edilebilir Uyum değerleri | İyi uyum değerleri | Modelin modifikasyon öncesi uyum değerleri | Modelin modifikasyon sonrası uyum değerleri |
| RMSEA | $0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$ | $0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$ | 0,076 | 0,062 |
| GFI | $0,90 \leq GFI \leq 0,95$ | $0,95 \leq GFI \leq 1,00$ | 0,81 | 0,85 |
| NFI | $0,90 \leq NFI \leq 0,95$ | $0,95 \leq NFI \leq 1,00$ | 0,96 | 0,97 |
| NNFI | $0,90 \leq NNFI \leq 0,95$ | $0,95 \leq NNFI \leq 1,00$ | 0,98 | 0,98 |
| CFI | $0,90 \leq CFI \leq 0,95$ | $0,95 \leq CFI \leq 1,00$ | 0,98 | 0,98 |
| IFI | $0,90 \leq IFI \leq 0,95$ | $0,95 \leq IFI \leq 1,00$ | 0,98 | 0,98 |
| AGFI | $0,85 \leq AGFI \leq 0,90$ | $0,95 \leq AGFI \leq 1,00$ | 0,78 | 0,82 |

Tablo 7’ye göre, doğrulamalı faktör analizi sonucunda modifikasyon öncesi RMSEA değeri 0,076, modifikasyon sonrası RMSEA değeri 0,062 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla model uygunluğunun modifikasyon öncesi ve sonrasında kabul edilebilir referans aralığında olduğu görülmektedir.

Uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index-GFI), normlanmış uyum indeksi (Normed Fit Index-NFI), normlanmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index-NNFI), karşılaştırmalı uyum endeksi (Comparative Fit Index-CFI) ve artmalı uyum indeksi (Incremental Fit Index-IFI) değerlerinin 0,95 ile 1,00 arasında olması iyi uyum değerler olduğunu, 0,90 ile 0,95 arasında olması ise kabul edilebilir uyum değerleri olduğunu göstermektedir. Tablo 9’a göre, uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index-GFI) 0,81 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla uyum iyiliği indeksine göre, model uygunluğu istenen uyum değerleri referans aralığında olmasa da kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Normlanmış uyum indeksi (Normed Fit Index-NFI) 0,96 Normlanmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index-NNFI) 0,98; karşılaştırmalı uyum endeksi (Comparative Fit Index-CFI) 0,98; artmalı uyum indeksi (Incremental Fit Index-IFI) 0,98 olarak bulunmuştur. Bu değerler de, model uygunluğunun iyi uyum değerleri referans aralığında olduğunu göstermektedir.

Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI) 0,95 ile 1,00 arasında olması iyi uyum değerler olduğunu, 0,85 ile 0,90 arasında olması ise kabul edilebilir uyum değerler olduğunu göstermektedir. Tablo 9’a göre, düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI) 0,78 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla düzeltilmiş uyum iyiliği indeksine göre, model uygunluğu istenen uyum değerleri referans aralığında olmasa da kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 7’de modelin modifikasyon sonrası, uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index-GFI) 0,85; düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI) 0,82 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla uyum iyiliği indeksi ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksine göre, model uygunluğu istenen uyum değerleri referans aralığında olmasa da kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Normlanmış uyum indeksi (Normed Fit Index-NFI) 0,97; normlanmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index-NNFI) 0,98; karşılaştırmalı uyum endeksi (Comparative Fit Index-CFI) 0,98; artmalı uyum indeksi (Incremental Fit Index-IFI) 0,98 olarak bulunmuştur. Bu değerler de, model uygunluğunun iyi uyum değerleri referans aralığında olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin fen metinlerini okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Döndürülmüş temel bileşenler analizinde eğik döndürme yapılması sonucunda 3 faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Bu faktörler, araştırmacı tarafından “Zaman buldukça fen metinlerinden yararlanma”, “Yadsıma”, “Fen metinlerini okumanın öğrenme ve becerilere katkısı” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bütününe ait güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Alt faktörlere ilişkin güvenilirlik katsayıları sırasıyla birinci faktör için 0,92, ikinci faktör için 0,92, üçüncü alt faktör için 0,86 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak bireylerin bir konuda bilinçlendirmesi eğitim ile gerçekleşmektedir. Bireylerin bilinçlenmesinde tutum boyutunun da önemli olduğunu unutmamak gerekir. Çünkü herhangi bir olay ya da objeye karşı sahip olunan tutum, bahsedilen olay ya da obje konusundaki bilinçlenmelerini de etkileyebilir. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin fen metinlerini okumaya yönelik tutumlarının bir ölçme aracıyla belirlenmesi oldukça önemlidir. Geliştirilen Fen Metinlerini Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirliğine ait bulgular, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin fen metinlerini okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

5. Kaynakça

- Başaran, M., ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Bryman, A., and Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for windows*. Taylor and Francis e-Library, Routledge.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çokluk, Ö., Şekerioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Erkuş, E. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gericke, N. (2009). Science versus School-science: Multiple models in genetics - The depiction of gene function in upper secondary textbooks and its influence on students' understanding. Unpublished doctoral dissertation. Karlstad University Studies, Karlstad, Sweden.
- Glynn, S. M., and Muth, K. D. (1994). Reading and writing to learn science: achieving scientific literacy. *Journal of Research in science Teaching*, 31(9), 1057-1073.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(14), 185-195.
- Graesser, A. C., León, J. A., and Otero, J. (2002). Introduction to the psychology of science text comprehension. In J. Otero, J. A. León and A. C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 1-15). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Güngör-Kılıç, A. (2004). İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kalaycı, Ş. (2014). Faktör analizi. Ş. Kalaycı, (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London, Routledge.
- Kovacıoğlu, N. Ş. (2006). İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, M., ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological ResearchOnline*, 8(2), 23-74.
- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. (4. Baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Teale, W. H., and Lewis, R. (1981). The nature of measurement of secondary school students' attitudes toward reading. *Reading Horizons*, 21, 94-102.
- Ünal, E. (2006). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osman-gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Wright, J. D. (1982). The effect of reduced readability text materials on comprehension and biology achievement. *Science Education*, 66(1), 3-13.
- Yore, L. D., and Craig, M. T. (1990). An assessment of what grade 5 students know about science text and science reading. A preliminary report. Paper presented at the NARST Annual Conference, Atlanta, GA.

- Yore, L. D., Bisanz, G. L., and Hand, B. M. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Science Education*, 25(6), 689-725.
- Yore, L. D., and Shymansky, J. A. (1991). Reading in science: Developing an operational conception to guide instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 2(2), 29-36.
- Yore, L. D., Craig, M. T., and Maguire, T. O. (1998). Index of science reading awareness: An interactive-constructive model, test verification, and grades 4-8 results. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(1), 27-51.
- Yore, L. D., Shymansky, J. A., Henriques, L., Chidsey, J. L., and Lewis, T. O. (1997). Reading-to-learn and writing-to-learn science activities for the elementary school classroom. In P. Rubba, P. Keig and J. Rye (Eds.), *Proceedings of the 1997 Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science* (pp. 40-72). Pensacola, FL: Association for the Education of Teachers in Science.
- Yücel, G. (2005). Okul öncesinde okuma tutumları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance: *The attitude scales developed about reading are for students in primary or secondary school levels and related to reading narrative and expository texts in literature. There are few items related to expository texts in developing attitude scales. Reading scientific texts are different from narrative texts. Thus an attitude towards reading scientific texts is different from reading narrative texts. The attitude scale of reading scientific texts was not found in the literature. Considering the importance of reading scientific texts in scientific literacy, there is no scale to determine attitudes towards reading scientific texts for university students. From this point of view, it seems that the study will contribute to literature in the consequence of the development of a specific scale about reading. The purpose of this study is to develop a valid and reliable measure of university students' attitudes towards reading scientific texts.*

Methods: *First of all, in the stage of development of the scale, available attitude scales towards reading and science lesson and literature related scientific texts were used. While researchers were writing attitude items, they made a point of items related to components described attitude towards reading are cognitive, affective and conative. This attitude scale developed by the researcher is presented to expert to take opinions. By using feedbacks for corrections of scale, researchers get a scale that includes 48 items in type of Likert of 5. This attitude scale was implemented in totally 251 students who studying at five different sections of a university education faculty located in Ankara. These students studied at departure of science teaching, primary school teaching, physics teaching, biology teaching, chemistry teaching. Within the scope of validity study, exploratory factor analysis was initially given and then confirmatory factor analysis has been conducted. Factors resulting from the exploratory factor analysis on the structure, in order to test the suitability of the model, confirmatory factor analysis was conducted. In this context, the attitude scale, which includes 30 items in type of Likert of 5 obtained the results of exploratory factor analysis, was implemented in totally 371 students who studying at five different sections of a university education faculty located in Ankara. The students implemented attitude scale for exploratory factor analysis are not same*

students for confirmatory factor analysis.

Findings of the study: The data obtained from analysis, firstly exploratory factor analysis then rotated principal component analysis was used. According to the study, the results of the factor analysis, the Kaiser Meyer Olkin (KMO) value was 0.94. Bartlett test result was significant ($p < .05$). Cronbach's alpha reliability coefficient for the whole scale was 0.94. As a result of this analysis, some items were removed from scale and the three sub-factor structure of the scale was determined. These three sub-factors are defined by researcher as (1) benefiting from scientific texts at odd times, (2) negation, (3) contribution of learning and skills of reading scientific texts. Cronbach's alpha reliability coefficient for the first factor scale was 0.92, for second factor scale was 0.92 and third factor scale 0.86. The first factor includes 11 items, the second factor includes 12 items and the third factor includes 7 items. An exploratory factor analysis and reliability analysis of the obtained results show that the scale, which includes 30 items, is valid and reliable.

Factors resulting from the exploratory factor analysis on the structure, in order to test the suitability of the model, confirmatory factor analysis was conducted. Result of analysis was seen as Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) 0.076, Goodness of Fit Index (GFI) 0.81, Normed Fit Index (NFI) 0.96, Non-Normed Fit Index (NNFI) 0.98; Countertransference Factors Inventory (CFI) 0.98; Incremental Fix Index (IFI) 0.98 and Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) 0.78. As a result of the confirmatory factor analysis, some modifications are proposed. After conducted proposed modifications; Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) 0.062; Goodness Of Fit Index (GFI) 0.85; Normed Fit Index (NFI) 0.97; Non-Normed Fit Index (NNFI) 0.98; Countertransference Factors Inventory (CFI) 0.98; Incremental Fix Index (IFI) 0.98; and Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) 0.82 were found. The obtained values show the appropriateness of the model according to the adaptive values reference range.

Results and Conclusions: The attitude scale towards reading scientific texts was found to be reliable and valid in this study. This scale made validity and reliability in this study can be utilized by researchers as a data collection instrument data on university students' attitudes towards reading scientific texts.

İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Demokratik Tutum Ölçeği

A Scale Development Study For 3Rd Grade Elementary Students: Democratic Attitude Scale

Deniz Gökçe Erbil

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Ayfer Kocabaş

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

İlk Kayıt Tarihi:30.06.2015

Yayına Kabul Tarihi:11.12.2015

Özet

Araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerini ortaya koymak amacıyla bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alanyazın taraması ve madde yazımının ardından, 5 uzmandan maddeler ile ilgili görüş alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda 1 madde çıkarılmış ve 30 maddelik ölçek 350 ilkokul 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçek 10 madde ve tek faktörden oluştuğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları AFA sonuçlarını doğrulamıştır. Ölçeğin Cronbach's alpha güvenirlik değeri .76 olarak bulunmuştur.

***Anahtar Kelimeler:** demokratik eğitim, demokratik tutum, faktör analizi.*

Abstract

The purpose of this study is to develop a scale to determine the democratic attitudes level of 3rd grade elementary students'. The draft was reviewed by 5 expert and 1 item was deleted. 30 item draft form was administrated to 350 3rd grade elementary students. After the exploratory factor analysis (EFA) 10 items in one factor was achieved. Confirmatory factor analysis also confirmed the results of EFA. The Cronbach's alpha value for the scale was found .76.

***Keywords:** democratic education, democratic attitude, factor analysis.*

1. Giriş

Demokrasi terimi, insanlık tarihinin serüveni süresince çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Eski Yunan uygarlığında "halkın egemenliği" kelime anlamına sahip olarak serüvenine başlayan demokrasi, günümüze dek bu yolculuğunu, çeşitli şekillerde tanımlanarak ancak tanımların üzerinde fikir birliği olmadan sürdürmüştür. Demokrasinin en bilinen tanımı, "Demokrasi, halkın halk tarafından halk için yönetimidir"

şeklinde (Altunya, 2003:61). Ancak bu tanım, demokrasinin sahip olduğu derinliği yansıtmaktan oldukça uzaktadır ki, demokrasi için alanyazında çok sayıda tanım yapılmıştır. Dewey (1937) de demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olduğunu değil, aynı zamanda hayatın içinde yaşayan bir olgu olduğunu savunmuştur ve ona göre demokrasi, insan ilişkileri üzerinde temellenmiştir ve bireyin kişilik olarak gelişimi için temel bir araçtır. Demokrasi, bireysel ve toplumsal anlamda bir yaşam biçimidir (Dewey, 1937). Bireylerin kişiliklerinin gelişimi noktasında en önemli görev belki de okullara dolayısıyla eğitim sistemine düşmektedir. Dewey için demokrasi ve eğitim kelimeleri eş anlamlıdır. Demokrasi, bir özgürlük ve hoşgörü teorisi olduğu için, onu gerçekleştirecek araçların da, bir başka deyişle eğitimin de, demokratik bir yapılanmaya ihtiyacı vardır (Bakır, 2011). Bu yapılanma ihtiyacı, eğitim ortamının demokratikleşmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Demokrasi bilincinin ve demokratik değerlerin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması; aynı zamanda ailede verilen demokratik eğitimin de okulda pekiştirilmesi gerekmektedir (Samancı, 2010; Soydaş ve Güven, 2009:64). Bu noktada demokratik tutum ve davranışların kazanılması için en kritik alan ve mekan okuldur. Buna rağmen, demokrasinin sadece okulda, öğretim programı ile bireylere kazandırılması da mümkün değildir. Demokrasi, demokrasi kültürüne sahip ve bu kültürün içinde demokrasinin temel niteliklerinin özümsemiği bir okul ortamında uygulamaya ve günlük yaşama dönük uygulamaları yapılarak öğrenilebilir (Dewey, 2004; Hotaman, 2009).

Tutumla ilgili alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Tutum, “belirli bir sosyal obje konusunda bireylerde mevcut olan ve bilişsel, duygusal, davranışsal yanlar taşıyan gizil eğilimleri ifade etmektedir” olarak tanımlanmıştır (Bilgin, 2003). İnceoğlu (2010) ise tutumu, “bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi” şeklinde tanımlamıştır.

Yukarıda verilen demokrasi ve tutum tanımlarından hareketle demokratik tutum; “bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir” şeklinde tanımlanmıştır (Demirel ve Ün, 1987’den akt. Gömleksiz, 1993).

Demirsöz (2010)’e göre demokratik tutum; bireyin haklara saygı, kişiliğe saygı, adalet, sorumluluk, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, takdir, yol göstericilik, yardımseverlik gibi ilkeleri benimsemiş, davranış haline getirme, hazır oluş ve vaziyet alış yetisidir.

Demokratik tutum sahibi birey; toplum kararlarına etkili bir şekilde katılır, hak ve sorumluluklarını eksiksiz olarak yerine getirmeye çalışır. Bu doğrultuda birey ülkede demokratik yaşamın gelişimine katkı sağlarken, aynı zamanda kendi yaşam standardının yükselmesini de sağlayacaktır (Sağlam, 1997). Eş zamanlı olarak, sınıf ortamının

demokratik bir özelliğe sahip olması, öğrenci başarısını da önemli ölçüde etkilemektedir. Demokratik bir sınıf ortamı öğrencilerin demokratik tutum ve davranışların gelişmesini sağlarken, onların akademik başarılarını da yükseltecektir (Yağcı, 1998:21).

Demokrasinin, bir rejim olarak öğrenilebilmesi ve benimsenebilmesi için ancak tutum ve davranışlar düzeyinde, günlük yaşamda pratiğini yapılması gerekmektedir. Bireye örnek alınacak demokratik davranış modelleri oluşturulmadıkça, demokratik bir ortamda pratiği yapılmadıkça, demokrasi öğrenilmesi ve benimsenmesi mümkün olmayan bir siyasal rejimdir. Birey ancak demokratik ortamlarda demokratik tutum geliştirebilir (San 1985:211).

Alanyazındaki tanımlar ve çalışmalar, demokratik tutum düzeyinin, erken yaş düzeyindeki ilkökul öğrencileri için taşıdığı önemi aydınlatmaktadır. Öğrencilerin demokratik tutum kazandırmak için, öncelikle onların tutum düzeylerini ortaya koymak gerekmektedir. Tam bu noktada, demokratik tutum ile ilgili 8 yaş ve altında yapılmış araştırma ya da geliştirilen ölçek bulunmamaktadır. Demokratik tutum konusu ülkemizde genellikle üst yaş gruplarında özellikle öğretmen adaylarında çalışılmıştır (Gömlüksiz, 1988; Gömlüksiz, 1993; Dilekmen, 2000; İfrazoğlu ve Çaydaş, 2004; Bulut, 2006; Nalçacı ve Ercoşkun; Kerimgil, 2008; Yiğit ve Çolak, 2010; Kurtaslan vd., 2013, Yalçın, 2014). Ortaokul düzeyindeki araştırmalar görece daha az sayıda olmakla birlikte (Metin, 2002; Doğanay ve Sarı, 2004; Şahiner, 2008; İzgar, 2013; Kardeş, 2013), ilkökul 4. sınıf düzeyinde yapılan araştırma sayısı oldukça azdır (Sarı, 2007; Kaşaveklioğlu, 2013). İlkokul 1,2 ve 3. sınıf düzeylerinde demokratik tutum konusunun, ülkemizde ihmal edilen bir konu olduğu karşımıza çıkmaktadır. Demokrasi bilincinin ve demokratik tutumun erken yaşlardaki önemi alanyazında belirtilmesine rağmen, bu alanda az sayıda araştırma olması maalesef önemli bir eksikliklerdir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkökul 3. sınıf düzeyinde bir demokratik tutum ölçeğinin geliştirilmesidir. Geliştirilecek ölçme aracının, öncelikle ülkemizdeki ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerini ortaya koyma noktasında yardımcı olması hedeflenmiştir. Aynı zamanda çalışmanın, erken yaşlarda demokratik tutum kazandırma noktasında yapılacak olan gelecek araştırmalara da kaynaklık edebileceği planlanmıştır.

2. Yöntem

Ölçeğin Geliştirilmesi İle İlgili Çalışmalar

Ölçeğin hazırlanmasına kapsamlı bir literatür taraması ile başlanmıştır. 3. sınıf hayat bilgisi dersinde, demokratik davranış biçimini ifade eden; insan hakları ve vatandaşlık dersi kazanımları ile doğrudan ilişkili 19 kazanım bulunmaktadır (Güven, vd., 2004; MEB 2009). Ardından, literatürde var olan demokratik tutum ölçekleri taranmış, ilkökul 3. sınıf yaş düzeyinde herhangi bir ölçek bulunmamasına karşın, üst

sınıf ve yaş gruplarında uygulanmak üzere geliştirilmiş demokratik tutum ölçekleri incelenmiştir (Doğanay ve Sarı, 2004; Şimşek, 2011; Gözütok, 1995). İnceleme sonucunda var olan ölçekler ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kazanımları arasındaki ortak noktalar uzman görüşlerinin katkısıyla belirlenmiştir. Madde yazımına geçilmeden önce, öğrencilerin hayat bilgisi dersi ile ilgili var olan bilgileri, işbirliği becerileri ve demokrasiye ilişkin ilk algıları nitel bir görüşme formu ile (Demokratik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenci Görüşme Formu) alınmıştır. Bu aşamada 60 öğrenciden bilgi alınmıştır. Nitel sorular analiz edilerek, öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin bilgileri, demokrasiye ilişkin tutumları ve günlük demokratik yaşam deneyimleri ve işbirliği becerileri ortaya konulmuştur. Bu adımlardan sonra, 3. sınıf öğrencilerinin ait oldukları yaş grubunun gelişim özellikleri göz önünde bulundurulurken madde yazımına geçilmiştir ve 31 adet madde yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazımının tamamlanmasının ardından Hayat Bilgisi Öğretimi, Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi alanlarından 5 akademisyene; anlaşılabilirlik, ifade edebilme ve demokratik tutumu ne kadar ölçebildiği gibi ölçütler açısından incelettirilmiştir. Balcı (2004), kapsam geçerliğinin, ölçeğin ölçülmek isteneni ölçüp ölçmediği ile ilgili olduğunu ve uzman görüşünden yararlanılarak belirlenebildiği şeklinde açıklamıştır. Gelen görüşler doğrultusunda 1 madde çıkarılarak ölçek 30 madde olarak kalmıştır fakat 10 maddedeki ifadeler tekrar düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerin ardından, kalan ve düzeltilen maddelerin kapsamı temsil edebilecek nitelikte olduğu kararına varılmıştır. Kalan 30 madde 3 basamaklı likert tipi (“Evet”, “Kısmen”, “Hayır”) bir dereceleme ölçeği şeklinde yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Tabachnick ve Fidell (2001)’a göre faktör analizi için 300 kişi “iyi”, 500 kişi “çok iyi” ve 1000 kişi “mükemmel” tanımı yapılmaktadır. Bu doğrultuda, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için, İzmir ilinde iki okulda öğrenim görmekte olan toplam 350 ilköğretim 3. sınıf öğrencisi çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Daha önce belirtildiği gibi alanyazın incelemesi, nitel bir görüşme formu ile öğrenci bilgilerinin açığa çıkarılması, madde yazımı süreci ve uzman görüşleri doğrultusunda 30 maddelik “Demokratik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek 3 basamaklı likert tipi (“Evet”, “Kısmen”, “Hayır”) bir dereceleme ölçeği şeklinde yapılandırılmıştır. “Evet” yanıtı 3, “Kısmen” yanıtı 2, “Hayır” yanıtı ise 1 olarak kodlanmıştır. Maddeler girildikten sonra olumsuz maddelerin değerleri ters çevrilerek, olumsuz maddelerin değerleri 3=1, 2=2 ve 1=3 olarak atanmıştır. İlk uygulama aşamasında ölçekten alınabilecek minimum puan 30 iken, maksimum puan 90’dır. Ölçek puanının yükselmesi, kişinin daha olumlu demokratik tutum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli izinlerin alınmasından sonra, ölçeğin ön uygulaması sınıf öğretmenlerinin bilgisi ve yönlendirmeleri dahilinde İzmir ilinde iki ilkokulda 350 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek uygulanmadan önce, öğrencilerin yaş düzeyi göz önünde bulundurularak, tüm maddeler teker teker okunmuş, öğrencilerin anlamadıkları noktalar herhangi bir yönlendirme yapılmamasına dikkat edilerek açıklanmıştır. Uygulama süreci yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Ölçekten toplanan verilerin analizinde, güvenilirlik için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, madde ayırt-edicilikleri madde toplam puan korelasyonları belirlenerek değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA geçerliliği için model uyum indekslerinden yararlanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

AFA yöntemi olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett testleri kullanılmıştır. Tablo 1'de ölçeğin ön uygulamasına dayalı KMO ve Barlett testi analiz sonuçları yer almaktadır.

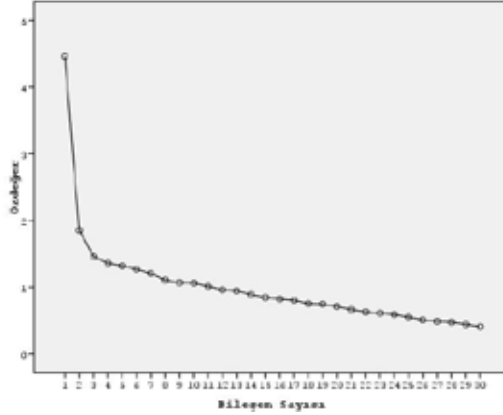
Tablo 1. KMO ve Barlett Testi Sonuçları

| Kaiser Mayer Olkin (KMO) Değeri | | .786 |
|---------------------------------|------------|----------|
| | Chi-square | 1465.807 |
| Barlett Testi | df | 435 |
| | Sig. | .000 |

Tablo 1 incelendiğinde KMO değerinin 1'e yakın olması örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun olduğunu ve Barlett Testi sonucunun anlamlı bulunması ($\chi^2=1465,807$; $p<.000$) verilerin normal bir dağılımdan geldiğini göstermektedir (Büyükoztürk, 2013).

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 30 maddenin, toplam varyansa yaptıkları katkı açısından bir faktörde toplandığı belirlenmiştir. Bir faktör için analiz tekrarlanmış ve tek faktörün toplam varyansa olan katkısının % 32.63 olduğu görülmüştür. Büyükoztürk (2013)'e göre, analize dahil edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir. Ancak davranış bilimlerinde ölçek geliştirme sürecinde, bahsedilen rakama ulaşmak oldukça zordur. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve

daha fazla olması yeterli görülebilir (Büyüköztürk, 2013). Bu doğrultuda, belirlenen bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin öz değer faktör grafiği Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Demokratik Tutum Ölçeği Ön Uygulama Öz Değer Faktör Grafiği

Bir faktör için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, madde yük değeri 0.30 altında kalan maddeler tek tek incelenerek ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2013), faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçü olduğunu; ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30’a kadar indirilebileceği konusunda öneri getirmiştir. Bir faktör için yapılan açımlayıcı faktör yük değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 2. Madde ve Faktör Analizi Sonuçları

| Madde Numarası | Faktör Yük Değeri |
|----------------|-------------------|
| 3 | 0.665 |
| 11 | 0.656 |
| 14 | 0.651 |
| 29 | 0.629 |
| 18 | 0.590 |
| 20 | 0.537 |
| 21 | 0.532 |
| 15 | 0.532 |
| 24 | 0.446 |
| 27 | 0.411 |

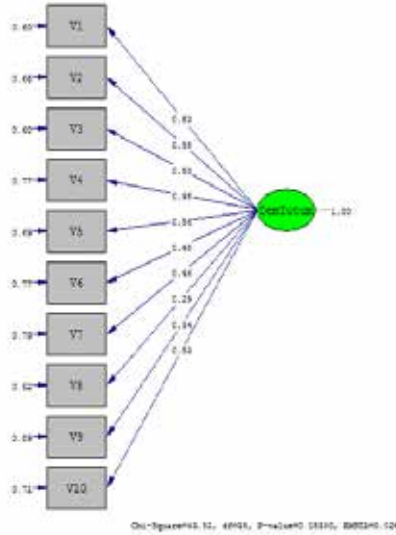
Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.411 ve 0.665 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell (2001)’in Comrey ve Lee (1992)’den ak-

tardığına göre faktör yüklerinin 0.71 üzerinde olması “mükemmel”, 0.63 ve üzerinde olması “çok iyi”, 0.55 ve üzerinde olması “iyi”, 0.45 ve üzerinde olması vasat, 0.32 üzerinde olması “zayıf” olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle ölçeğin faktör yükleri vasattan mükemmele doğru nitelendirilebilir. Büyüköztürk (2013), faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçü olduğunu; ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30’a kadar indirilebileceği konusunda öneri getirmiştir. Bu kabuller ışığında, faktör yük değerlerinin kabul düzeyinin üzerinde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin son hali 10 maddeden oluşmaktadır ve alınabilecek en fazla puan 30, en düşük puan ise 10’dur. 10 maddenin 7 tanesi olumlu madde, 3 tanesi ise olumsuz maddedir. AFA sonuçları, ölçeğin tek faktör desenine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu Doğanay ve Sarı (2004)’ün ulaştığı sonuçlarla paralellik göstermektedir. Demokratik değer ya da tutumların karmaşık yapıya sahip olmaları nedeniyle, ölçümün tek faktör altında toplanması daha uygun görülmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

AFA analizi sonucunda elde edilen desenin, doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA aynı veri seti üzerinde, tek faktörlü yapı için gerçekleştirilmiştir. Gizil değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Demokratik Tutum Ölçeğinin DFA Sonuçları ve Hata Varyansları

Şekil 1’de görüldüğü gibi, gizil değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişki

.29 ile .63 arasında değişmektedir. Aynı zamanda tüm değişkenler, gizil değişkeni açıklamada manidar t değeri vermektedir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Demokratik Tutum Ölçeğinin DFA Sonucunda Uyum İndeksleri

| Uyum İndeksleri | Uyum |
|-----------------|--------|
| $\chi^2(35)$ | 42.52 |
| χ^2/sd | 1.214 |
| RMSEA | 0.026 |
| Standardize RMR | 0.0354 |
| GFI | 0.976 |
| AGFI | 0.962 |
| CFI | 0.992 |
| NNFI | 0.989 |

DFA sonuçlarına bakıldığında, χ^2/sd oranının 1.214 olduğu görülmektedir. Bu oranın 3'ün altında olması, RMSEA değerinin mükemmel uyum değeri olan 0.05'ten küçük olarak 0.026 çıkması, yine GFI ve AGFI indekslerinin 0.95'in üzerinde olması, CFI ve NNFI değerlerinin de 0.95'in üzerinde bulunması; tüm değerler açısından bakıldığında ölçeğin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörböm, 1993; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Buradan hareketle 10 maddeden oluşan demokratik tutum ölçeğinin tek faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

Madde toplam puan korelasyonları analiz edildiğinde, madde toplam puan korelasyonlarının 0.239 ile 0.497 arasında olduğu görülmektedir. Madde toplam puan korelasyonunun yükselmesi, katılımcıların maddelere benzer tepkiler verdiğini göstermektedir (Can, 2013:344). Büyüköztürk (2005:171)'e göre düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonunun 0.30'dan yüksek olması maddelerin iyi maddeler olduğu, 0.20 ve 0.30 arasında ise maddelerin zorunlu ise ölçme aracına alınabileceği anlamına gelmektedir. Burada madde toplam puan korelasyonu düşük olan 8. ve 9. maddelerin ölçeğin tek faktörlü yapısıyla iyi uyum göstermesi; aynı zamanda demokratik tutumun ortaya konulması bağlamında önemli olması sebebiyle, madde çıkarımına gidilmeden ölçeğin 10 maddelik ve tek faktörlü yapısı korunmuştur. Madde ayırt ediciliklerini ortaya koymak amacıyla yapılan, alt ve üst %27'lik grupların madde puan ortalamaları ve t testi sonucunda, t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, alt ve üst gruplardaki bireylerin birbirinden farklı puanlar aldığı, demokratik tutumu yüksek ve düşük olan bireylerin ölçekten aldıkları puanların birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Ölçeğin güvenirlik analizi için ölçeğin tamamına analizler yapılarak Cronbach's

Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha katsayısı 0.76 olarak bulunmuştur ve güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha üstünde olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013).

4. Tartışma

Araştırmada, ilkokul üçüncü sınıf düzeyindeki çocuklarının demokratik tutumlarının ölçülmesi için geliştirilen demokratik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçme aracı, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini, dolaylı yoldan onların günlük demokratik hayata katılım ve uyum düzeylerini ölçmektedir.

Araştırma amacı doğrultusunda alanyazın taraması, ilkokul programında doğrudan demokratik davranış kazanımını hedefleyen tek dersin hayat bilgisi olması nedeniyle 2009 HBDÖP'nin incelenmesi, programda demokratik tutuma yönelik kazanımların belirlenmesi, alanyazında daha önce üst yaş gruplarında geliştirilen ölçeklerin incelenmesi, madde yazımına geçilmesi, uzman görüşü sonrasında ölçeğin ön uygulamaya hazır hale getirilmesi gibi aşamalardan geçilmiştir. Ölçek, 350 kişiye uygulandıktan sonra, AFA yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Tek faktör için yapılan AFA sonucunda, faktör yük değerlerinin 0.41 ve 0.65 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerler, madde faktör yüklerinin kabul düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

AFA sonucunda ulaşılan tek faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla gerçekleştirilen DFA sonuçlarına göre gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkinin 0.29 ve 0.63 arasında olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. DFA sonucunda elde edilen tüm uyum indeksi değerleri, ölçeğin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında, 10 maddeden oluşan demokratik tutum ölçeğinin tek faktörlü yapısı bir model olarak doğrulanmıştır.

Ölçeğin güvenirliği için yapılan analiz sonucunda Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.76 olarak bulunmuş, madde toplam korelasyon değerleri genelde yüksek ve kısmen kabul edilebilir düzeylerde bulunmuştur. Üst ve alt %27'lik gruplar arasında yapılan t testi sonucunda ölçeğin demokratik tutum sergileyenleri, sergilemeyenlerden ayırt ettiği söylenebilir.

Demokratik tutum ölçeği, 10 madde ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin 7 adedi olumlu, 3 maddesi ise olumsuz maddedir. Ölçekten alınabilecek en fazla puan 30, en düşük puan ise 10'dur. Ölçekten alınan puan yükseldikçe, bireyin demokratik tutum düzeyinin de yükseleceği söylenebilir.

Yapılan analizler, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen demokratik tutum ölçeğinin, tek faktörlü bir yapı gösterdiği ve bu yapının doğrulandığı sonucunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, ölçeğin Türkiye'de ilkokul 3. sınıf (8 yaş) düzeyinde yapılacak araştırmalarda kullanılabilceğini göstermektedir.

5. Kaynakça

- Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakır, K. (2011). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirsöz, E. S. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumlar, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dewey, J. (1937) Democracy and Educational Administration. *School and Society* 45, 457 – 467.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. New York: Courier Dover.
- Dilekmen, M. (2000, 10-12 Mayıs). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 356-383.
- Gömlüksiz, M. (1988). *Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güven, B., Işık, H. ve Apaydın B. (2004). Hayat Bilgisi dersi amaçlarının demokratik davranışların kazandırılması açısından incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 1-13.
- Hotaman, D. (2009). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. 11–12 June 2009, *International Symposium On Democracy Education In Europe Proceedings*, (474–485). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İflazoğlu, A. ve Çaydaş, E. (2004, 6-9 Temmuz). *Sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin demokratik tutumları ile otoriter tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı ve iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Jöroskog, K. G. ve Sörböm, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International Inc.
- Kaşaveklioğlu, S. (2013). *7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ile demokratik tutum ve insan hakları algılarına*

- etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kurtaslan, Z., Okay, H., Kutluk, Ö. ve Çakırer, S. (2013). Evaluation of the instrumental performances of music teachers in accordance with different variables. *West East Journal of Social Sciences*, 2, 1-10.
- MEB (2009). *İlköğretim okulu Hayat Bilgisi dersi programı* 17.12.2013 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Metin, M. (2002). *Vatandaşlık ve insan hakları dersinde demokratik tutum geliştirme ve insan Hakları öğretiminin önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Nalçacı, A. ve Erçoşkun, M. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 241-257.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 48-62.
- Samancı, O. (2010). Democracy Education in Elementary Schools, *The Social Studies*, 101:1, 30-33, DOI: 10.1080/00377990903285499.
- San, C. (1985). *Gençlik ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Soydaş, S. ve Güven, B. (2009), *öğrencilerin hayat bilgisi dersinde demokrasi kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların incelenmesi*, Kınca, R.(Ed), *International Symposium On Democracy and Democracy Education In Europe Proceedings*, (64–80) 11–12 June 2009, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şahiner, D. G. S. (2008). *İlköğretim sosyal bilimler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, N. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin demokratik kazanımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, (190), 188-201.
- Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve Eğitim. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 15-22.
- Yalçın, B. (2014). *Öğretmenlerin demokratik tutumlarının öğrencilerin değer kazanımlarına etkisi: Erzurum ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yiğit, E. Ö. ve Çolak, K. (2010). Democratic attitudes of social studies pre-service teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1, 82-95.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and significance: *Elementary schools also have a significant role in creating democratic attitudes in children (Samanci, 2010). Life science is the only course in 3rd grade elementary schools that have objectives in its curriculum about democracy. After checking out the life science curriculum, 19 objectives were determined in a relationship with democracy. Despite the role of elementary schools and life science objectives, it can be said that democracy is neglected in researches about elementary grades. Moreover, there were no research that had been carried out in 1-2-3 elementary grades about democracy. The purpose of this research is to develop a scale to measure 3rd grade pupils' democratic attitudes. Hence, this scale may help to researchers who are plan to make a quantitative research on 3rd grade elementary students.*

Methods: *After the analysis of researches that had been done in upper grades, developed and used scales had been reviewed. 31 items about democracy and daily democratic life drafted in first step. Draft form were analysed by 5 expert and 1 item had been removed. Final draft form had 30 items and had been used 350 3rd grade elementary school students. Exploratory and confirmatory factor analysis were conducted.*

Results: *Exploratory factor analysis with Principal Component Analysis revealed that one factor structure with 10 items (factor loadings between .411-.665). 32.63% of the total variance were explained by one factor. Confirmatory factor analysis results determined that one factor structure of scale a valid model. The fit indices all seem to reveal a good-fitting model. Furthermore, all of the items of the scale have significant t values that alter between .29 and .63 properly to construe the latent variable.*

Discussion and Conclusion: *Results of this study showed that Democratic Attitude Scale (DAS) obtain one factor with 10 items hence DAS is valid and reliable scale to study on 3rd grade elementary students in Turkey.*

Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi¹²

The Impact of Children's Problem Solving Skills Who Attend on the Psychosocial Development Education Program of Kindergarten Education Program

Hakan Şahin

MEB, Ankara.

Esra Ömeroğlu

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

İlk Kayıt Tarihi:13.08.2015

Yayına Kabul Tarihi:14.10.2015

Özet

Bu araştırma Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının (PSGEP), anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan bir ilkokulun anasınıfında eğitim alan 40 çocuk oluşturmuştur. Anasınıfında sabah eğitim alan 20 çocuk kontrol, öğleden sonra eğitim alan 20 çocuk da deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan PSGEP, deney grubunda yer alan çocuklara on iki hafta boyunca haftada üç gün uygulanmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, PSGEP alan deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Bu sonuçlar doğrultusunda, problem çözme becerilerini destekleyen eğitim programları çocukların problem çözme becerilerini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir.

***Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, problem, problem çözme becerileri.*

Abstract

This research has been conducted in order to examine the effects on children's problem-solving skills who attend on the psychosocial development education program of kindergarten. 40 children who take education in a kindergarten school in the district of Ankara Kecioren have established the working group of the research. 20 children who take preschool education in the morning have formed the control group and 20 children who take preschool education

1. Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğud oktora tez çalışmasından üretilmiştir.

2. Bu çalışmanın bir bölümü 1 st International Conference on Lifelong Education and Leadership for All-ICLEL 2015 de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

in the afternoon have formed the checking group. General Information Form, Problem Solving Skills Scale have been used as a data collection tool. The Psychosocial Development-Based Education Program which has been prepared by the researcher has been administered to the children in the experimental group three times in a week throughout two weeks. As the results are being interpreted as the level of significance of 0.05 has been used. At the result of research, it was determined that the area of Psychosocial Development-Based Education Program is a significant difference in children's problem-solving skills in the experimental group ($p < 0.05$). The training programs which support children's problem-solving skills have been seen that significantly affected problem solving skills at the result of the research.

Keywords: Preschool education, problem, problem solving skills.

1. Giriş

Yirmi birinci yüzyılda ülkelerin başlıca hedefinin; bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden sağlıklı, çevresiyle uyumlu, problemlerini çözme becerilerine sahip, yaratıcı girişimci, üretken, dinamik, kendine güvenen bireyler yetiştirmek olduğu bilinmektedir. Evrensel değerler haline gelen bu özelliklerin en önemlilerinden biri de problem çözme becerisine sahip olmaktır (Şanlı, 2005).

Problem çözme, çocuklara erken yaşlardan itibaren kazandırılması gereken ve tüm yaşamları boyu gerekli olan becerilerdir. Bu beceriler, bireyin öğrenme süreçlerinde başarılı olmasında, toplumsal ve kültürel hedeflere ulaşmasında önemlidir. Bireyin kişiliğinin oluşmaya başladığı, belirli alışkanlıkları ve değer yargılarını kazanıldığı erken çocukluk dönemi, problem çözme becerisi kazandırmaya ilgili eğitimin verilebileceği en önemli yıllardır. Çocukların iyi birer problem çözücü olmaları, ileride karşılaşılabilecekleri pek çok kişisel ve sosyal problemleri bilişsel yeteneklerini kullanarak çözebilmeleri açısından önemlidir (Aydoğan, 2004).

Problem Çözme

Problem çözme kavramı, problemin tanımlanması, etkili çözüm yollarının ortaya konması, uygun olabilecek çözüm yolunu seçme ve karar verme gibi süreçleri, aynı zamanda bir duruma tek bir açıdan bakmama, boşluğu kapatma, gereksinimi karşılama, güçlüklerin üstesinden gelme, çözümün önündeki engelleri kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal süreçleri içermektedir.

Problem çözme, bir amaca ulaşmakta karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Bu süreçte, şartlara uymanın veya engelleri azaltarak gerginlikten kurtularak organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yolları aranır. Problem çözme; öğrenilmesi, elde edilmesi ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Zaman, çaba, enerji ve alıştırma isteyen bir beceridir. Çok yönlü olması bakımından yaratıcı düşünce ile aynı zamanda zekayı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirir. Gereksinim, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumlarla ilgilidir (Bingham, 2004).

Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Basamakları

Problem çözme karmaşık bir süreç olduğundan uzmanlar, bu süreci çeşitli aşamalara bölmeyi önermektedirler. Problem çözme sürecinin aşamalara bölünmesi, hem

öğretmeyi hem de öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Genel olarak problem çözme süreçleri için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri kullanılan modelinin az çok değiştirilmiş biçimleridir (Philip ve Soltis, 2005). Dewey'e göre bir problemin çözümü altı aşamada formüle edilebilir. Bunlar; Problemin farkına varma, problemi tanımlama ve sınırlama, problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama, problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi, Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi, problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılmasıdır (Dewey, 1910).

Problemin Anlaşılması ve Tanımlanması

Bireyin problem çözme davranışını göstermesi için öncelikle bir problem durumuyla karşılaşması ve bu durumu problem olarak algılaması gerekir (Öğülmüş, 2006). Problem çözme sürecinin en önemli aşaması problemi tanımlamaktır. Problemin tanımlanması onu anlamamanın başlangıcıdır. Problemi açık ve anlaşılır biçimde tanımlama, problem çözümüne ilişkin birçok seçenek ortaya çıkarır. Problemi doğru tanımlama sayesinde problemin çözümü için veri toplamada doğru kaynaklara ulaşılır (Kneeland, 2001; Sullivan ve Decker, 2001).

Problemin Çözümü İçin Gerekli Bilgilerin Toplanması

Problemin tanımı, çözümün oluşumu ve işleyişi, çözümün etkisinin kontrolü için bilgileri toplayıp analiz etmeye gereksinim vardır. Bir problemi tanımak için problemin boyutuna, sınırına, nedenine ve aciliyetine göre veri toplamak gerekmektedir. Bu nedenle problemi çözecek olan ya da problemin altında yatan ana gerçeklerin bulunması gerekmektedir (Kneeland, 2001; Şanlı, 2005).

Problemin Çözüm Yollarının Belirlenmesi

Problemlerle ilgili bilgi toplanırken problemin nasıl çözüleceğine ilişkin düşünce ve olasılıklar da ortaya çıkmaktadır. Tüm bunlar hipotezler halinde ifade edilebilmekte ve daha sonra bu hipotezlerden doğru bir çözüm ortaya çıkabilmektedir. Bu çözüm olasılıklarının değeri büyük ölçüde problemi çözecek kişinin özgünlüğüne ve yaratıcılığına bağlı olduğu ifade edilmektedir. Bir problemin çözümüne nasıl başlanacağına karar vermeden önce problemi oluşturan, problemi çözecek olan ya da problemin altında yatan ana gerçeklerin bulunması gerekmektedir (Kneeland 2001; Zembat ve Unutkan, 2003).

Problem İçin En uygun Çözümün Seçilmesi

Problemin çözüm şekillerini değerlendirmek ve çözüm için en uygun olanı seçmek, eleştirici çözümlenme, nesnel düşünme gibi yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Bu süreç her bir çözüm için ayrıntılı bir şekilde düşünmeyi ve her bir çözüm şeklinin muhtemel etki ve sonucunun önceden kestirilmesini gerektirir. En etkili çözüme ulaşmak için bütün olasılıkların iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekir (Bingham, 2004).

Problem İçin Belirlenen Çözümün Uygulanması

Bu aşamada, mantıklı hiçbir çözüm şeklinin gözden kaçırılmaması gerekmektedir.

Bu durum bireye seçme imkanı vermektedir (Bingham, 2004). Verilen karar etkili bir şekilde uygulamaya konduktan, sonuçları gözlemlenildikten ve problem durumu yeniden değerlendirildikten sonra problem çözülmektedir (Kneeland, 2001).

Problemın Çözülmesi ve Değerlendirilmesi

Problem çözmenin temel amacı, bireyin sürecin mantığını kazanması olarak ifade edilmiştir. Bireyin problem çözme sisteminin işleyip işlemediğini, işlemiyorsa nerede hata olduğunu belirlemesi ve düzeltme yollarını araması gerekmektedir. Problem çözme oldukça değişiklik gösteren bir işlemdir, bu sebeple bir kimsenin çözmeye uğraştığı her problem için yukarıdaki basamakların hepsini kullanması mümkün olmayacağı gibi çözüm işi de aynı sıraya göre yapılamamaktadır. Bununla birlikte sürecin çeşitli yönleri hakkında bilgi sahibi olmak, problem çözme alışkanlığını geliştirmek için sarf edilen bilinçli bir dikkat, esas teşkil etmektedir. İşlemin geliştirilmesi, daha etkili çözüm yollarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Bingham, 2004).

Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözme becerileri kapsamlı ve çok yönlü bir süreç olduğundan Problem çözme becerilerini etkileyen pek çok faktör söz konusudur. Charles ve Lester problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri bilişsel, duyuşsal faktörler ve deneyimler olarak üç gruba ayırmıştır (Charles ve Lester, 1984).

Duyuşsal Faktörler

İnsanlar problemi çözmek için motive olmalıdırlar. Bireyin bir ihtiyacı giderme çabasının tümüne motivasyon, denir. Motivasyon, problem çözmenin başlangıç ve son aşamaları için çok önemli bir faktördür. Bireylerin problem çözmenin birinci aşaması olan hazırlık aşamasında, problemi ortaya koyma ve çözüm için gerekli olan bilgileri bir araya toplama konusunda motive olmaları şarttır. Fakat daha sonra ki aşamalarda aşırı isteklendirme bir engel olabilir ve yanlış çözümler üzerinde bireyin boş yere çabalamasına neden olabilir (Morgan, 1998; Aydoğan ve Ömeroğlu, 2003).

Bilişsel faktörler

Bilişsel faktörler; bir çocuğun sahip olduğu sözcük dağarcığı, sayısal yetenekler, iletişim becerileri, yaratıcı düşünme ve benzeri yeteneklerdir. Bir kişinin sözcük dağarcığı, sayılar, problem çözme, sembol, kavram, fikir ve ilişkiler gibi geniş bir yelpazedeki yeteneklerini kapsayan genel bir terim olarak kabul edilen zeka, bireyin yeni durumlara, yeni problemlere uyabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 1994). Problem çözme becerisi bilişsel faktörlerden etkilendiği gibi erken yaşlardaki problem çözme fırsatları da çevresiyle iletişim yoluyla yeni bilişsel ilişkiler oluşturmada çocuğa cesaret verir (Morgan, 1998; Özgüven, 1994).

Deneyimler

Genel bir kabiliyetten ya da üstün zekadan daha çok bilgi ve deneyim, ustalar yaratır ve problem çözümünü kolaylaştırır. Kişinin geçmişte yaptığı başarılı veya başarısız problem çözme deneyimleri onun problem çözme davranışını etkileyebilmektedir.

Çocukluk döneminde zengin yaşantı sağlanmış, bilinçli olarak çeşitli problemlerle karşı karşıya getirilmiş ve olumlu pekiştirici almış çocukların problem çözme konusunda kendilerine karşı olumlu tutum geliştirmekte oldukları bunun da problem çözmede başarılarını artırdığını belirtmiştir (Thornton, 1998; Bingham, 2004).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada PSGEP'in, anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Anasınıfına devam eden çocuklar için hazırlanan PSGEP, çocukların problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?
- Anasınıfına devam eden çocuklar için hazırlanan PSGEP eğitimin etkisine bağlı olarak çocukların problem çözme becerilerinde kalıcılık göstermektedir.

Araştırmanın Problemi

Çocukların problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanmış eğitim programıyla; problemi tanıma, tanımlama, problemle ilgili bilgi toplama, hipotezleri saptama, en uygun hipotezi seçme ve problemi çözme becerileri geliştirilip desteklenebilir. Bu beceriler farklı etkinlikler ve eğitim yöntemleriyle kazandırılabilir. İlgili literatür incelendiğinde problem çözme becerilerini kapsayan PSGEP'le ilgili olarak yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bir problem durumu olarak görülmektedir

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, ölçme araçları/veri toplama araçları, verilerin toplanması, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, ölçeklerin uygulanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, “Ön Test- Son Test – Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen” kullanılmıştır. Deneysel modelle gerçekleştirilen bu araştırmada, bağımlı değişkeni; anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri, bağımsız değişkeni ise PSGEP oluşturmaktadır. Çalışmada, deney grubuna seçilen çocuklar buldukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak, PSGEP alınırken, kontrol grubundaki çocuklar Millî Eğitim Bakanlığı (2013) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasına devam edilmiştir.

Çalışma Grubu

Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan sekiz şubesi olan bir ilkokulunun anasınıfı amaçlı örnekleme (Benzeşik Örnekleme) yöntemi ile deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak seçilen ilkokulun anasınıfı sabah grubunda 20, öğleden sonra ki grubunda 20 çocuk olmak üzere toplamda 40 çocuk yer

almaktadır. Okulun öğleden sonra eğitim alan grubu deney, sabah eğitim alan grubu da kontrol grubu olarak tercih edilmiştir. Çocukların tamamı çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu, çocukların ve ebeveynlerinin demografik özellikleriyle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form çocuğun ebeveynleri tarafından araştırmacı gözetiminde doldurulmuştur. Formda çocukların yaşı, cinsiyeti, kaçınıcı çocuk olduğu, kardeş sayısı, anne-babasının öğrenim durumu, anne-babasının yaşıyla ilgili bilgileri içeren sorular yer almaktadır.

Problem Çözme Becerileri Ölçeği

PÇBÖ Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk, Özyürek (2012) tarafından Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitabı olarak yayımlanmıştır. PÇBÖ, 4-7 yaş ve 8-11 yaş olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Araştırma da 4-7 yaş okul öncesi ve ilköğretim 1. sınıf çocuklarına yönelik olan formu kullanılmıştır. PÇBÖ 4-7 yaş formu, spesifik, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları içeren 50+2 (örnek) maddenin yer aldığı 10 alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar: Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Hakkında Sorular Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliğine Karar Verme, Problemin Öğelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı, Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma, Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt ölçeğidir.

PÇBÖ madde istatistiklerine bakıldığında problemi fark etme alt ölçeği madde güçlüğü 0.70, ayırt ediciliği 0.26; problemi tanımlama alt ölçeği madde güçlüğü 0.78, ayırt ediciliği 0.28; problem hakkında sorular sorma alt ölçeği, madde güçlüğü 0.54, ayırt ediciliği 0.53; problemin nedenini tahmin etme alt ölçeği, madde güçlüğü 0.65, ayırt ediciliği 0.43; problemin çözümü için bilgilerin yeterliğine karar verme alt ölçeği, madde güçlüğü 0.73, ayırt ediciliği 0.43; problemin öğelerini tanımlama alt ölçeği, madde güçlüğü 0.59, ayırt ediciliği 0.27; nesnelerin bilinenden farklı kullanımı alt ölçeği, madde güçlüğü 0.53, ayırt ediciliği 0.28; birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme alt ölçeği, madde güçlüğü 0.76, ayırt ediciliği 0.36; en uygun çözümü bulma alt ölçeği, madde güçlüğü 0.73, ayırt ediciliği 0.28; birçok olası çözüm arasında en alışılmadık olanı seçme alt ölçeği, madde güçlüğü 0.43, ayırt ediciliği 0.22 olarak bulunmuştur (Aydoğan vd, 2012).

Envanterin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayıları; KR-20=0.78, Spearman Brovvn İki Yarım Test Korelasyonu=0.76 bulunmuştur. Envanterin ortalama güçlük düzeyi 0.63'tür. Envanterin zamana bağlı tutarlılığını değerlendirmek amacıyla test-tekrar test güvenilirliğine bakılmış ve test-tekrar test korelasyonu $r=.93$ olarak hesaplanmıştır. (Aydoğan vd, 2012).

KR-20 güvenilirlik katsayısı pilot uygulama verileri için 4-7 yaş grubunda 0.79 olarak hesaplanmıştır. Aynı güvenilirlik katsayısı norm örneklem için 4-7 yaş grubunda 0.81 dir. Sadece pilot örneklemeden elde edilen veri setleri için hesaplanan test-tekrar test güvenilirliği 4-7 yaş formu için $r=0.75$ tir (Aydoğan vd, 2012).

Verilerin Toplanması

Araştırma da demografik bilgileri içeren sorular ebeveynler tarafından, araştırmacı gözetiminde doldurulmuştur. PÇBÖ araştırmacı tarafından çocuklara yüz yüze uygulanmasıyla sonuçlar elde edilmiştir.

Eğitim Programının Hazırlanması

Eğitim programı hazırlanmadan önce çocuklarda problem çözme becerileriyle ilgili literatür taranmış, problem çözme becerileri aşamaları belirlenmiştir. Bu aşamaların içerik analizi yapılarak, çocukların her aşamada yapması gereken davranışlar belirlenmiştir. Daha sonra bu davranışların MEB tarafından hazırlanan 2002, 2006 ve 2013 Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki 36 - 72 aylık çocuklara yönelik olarak belirlenen hedef, amaç ve kazanımlar içerisinde kazanım olarak karşılığı olup olmadığına bakılmıştır. Karşılığı olan kazanımlar buradan alınmıştır. Bu davranışlara yönelik kazanımların yeterli olmadığı durumda yeni kazanım ve göstergeler yazılmıştır. Eklenen bu kazanımların mümkün olduğunca problem çözme becerileri aşamalarında eşit sayıda kazanım olmasına dikkat edilmiştir.

Problem çözme becerileri ilgili kazanımlar basitten zora doğru sıralanmıştır. Kazanım ifadeleri tamamlandıktan sonra beş adet alan uzmanından kazanımların uygunluğuyla ilgili görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmeler ve değişiklikler sonrasında eğitim programının kazanım ve göstergeleri belirlenmiştir. Problem çözme beceri süreçleri ile kazanım ve göstergeler 12 haftaya eşit olarak dağıtılmıştır. Aynı kazanım ve göstergelere farklı zamanlarda farklı etkinliklere yer verilmiştir. Böylelikle 36 oturumluk eğitim planı kazanım gösterge dağılım çizelgesi yapılmıştır. Kazanım göstergeler tamamlandıktan sonra eğitim programı yazılmaya geçilmiştir. Kazanım göstergelerle ilgili haftalara ve etkinliklere göre etkinliğin adı ve türü belirlenmiştir. Belirlenen etkinlik türlerinin arka arkaya gelmemesine, etkinlik türüne uygun yöntem ve teknik belirlenmesine, aktif pasif dengesine uyulmasına, Etkinliklerin kahvaltıdan sonra çocukların sınıfa girdikleri andan itibaren başlayacak şekilde planlanmasına, özen gösterilmiştir.

Etkinlikler bütünleştirilmiş büyük-küçük grup etkinliği olarak planlanmış, etkinlik arası geçişlere dikkat edilmiştir. Etkinlikler arası geçişler oyunlar, bilmeceler ve tekerlemelerle yapılmış, etkinliklerde aktif-pasif dengesine ve çocukların hareketli olmalarına dikkat edilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak materyallerin çocuklara zarar vermeyecek özelliklerde olmasına, hijyenik olmasına, sağlam ve kullanışlı olmasına ve çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Değerlendirme kısmında ise kazanım ve göstergelere yönelik sorular sorulmuş ayrıca gün sonunda değerlendirme etkinliği yapılarak çocuklara kazanım, göstergelere ve gerçekleştirilen etkinliklere yönelik sorular sorulmuştur. Değerlendirme soruları hazırlanırken betimleyici sorular, duyuşsal sorular, kavram ve kazanımlara yönelik

sorular ve yaşamla ilişkili soruların sıralamasına önem gösterilmiştir.

Ölçeklerin ve Eğitim Programlarının Uygulanması

Ön testlerin Uygulanması

Eğitim programının uygulamasına başlanmadan önce deney ve grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinin katıldığı bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda araştırmacı kendini tanıtmış, ebeveynlere eğitim programının amacı, içeriği ve hangi günler uygulanacağına ilişkin bilgiler vermiştir. Deney ve kontrol gruplarına PÇBÖ 30 Eylül-2 Ekim 2014 tarihlerinde ön test olarak uygulanmıştır. Ölçekler her çocukla bire bir ayrı bir odada, sessiz bir ortamda çocuklara uygun masa ve sandalyelerde karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir.

Eğitim Programının Uygulanması

Ön testlerin uygulanmasının ardından 8 Ekim 2014- 26 Aralık 2014 tarihleri arasında, deney grubuna PSGEP de yer alan etkinlikler 12 hafta boyunca, 36 oturumda ve haftanın üç yarım günü pazartesi, çarşamba, cuma öğleden sonraları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise sınıf öğretmenleri tarafından Millî Eğitim Bakanlığı (2013) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasına devam edilmiştir. Eğitim programı çocukların eğitimlerine devam ettikleri sınıflarında gerçekleştirilmiştir.

Eğitime başlamadan önce öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılarak çocukların eğitim programlarına geliş ve gidişlerinin aksamaması için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerden dış geçerliliği tehdit edeceği düşüncesiyle çocukların yaptıkları uygulamaların sınıfta tartışılmaması ve yapılmaması istenmiştir. Özellikle deney grubu öğretmenin kontrol grubu öğretmeniyle sınıfta yapılan eğitim programının tartışılmaması konusunda özellikle bilgilendirilmiştir. Bir gündeki eğitim süresi yaklaşık 40-50 dakika sürmüştür.

Etkinlikler kahvaltudan sonra çocukların sınıfa girdikleri andan itibaren başlayacak şekilde, eğitim ortamı hazırlanmıştır. Eğitim ortamı çocukların etkinliklere rahatça katılabilecekleri ve kendilerini güvende hissedebilecekleri şekilde hazırlanmıştır. Çocuklar sınıfa etkinliklerle alınmıştır. Bazı etkinliklerde sınıfta bir problem durumu oluşturulmuş, oluşturulan bu problem durumu fark etmeleri ve karşılaşılan problem durumlarını tanımlamaları bu problem durumlarının nasıl çözüleceğiyle ilgili çocuklardan tartışmaları istenmiştir. Uygulanan eğitim etkinliklerine tüm çocukların katılımı sağlanmıştır. Etkinlikler bütünleştirilmiş büyük-küçük grup etkinliği olarak yapılmıştır. Etkinlik arası geçişlere dikkat edilmiştir. Etkinlikler arası geçişler oyunlarla, bilmecelerle, tekerlemelerle, bazen de etkinliğin sonunda ulaştığı bir görselle yapılmış, etkinliklerde aktif-pasif dengesine ve çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmiştir.

Etkinliğin planlanmasının değerlendirme kısmında ise etkinlikte kazanım ve göstergelere yönelik sorular sorulmuş ayrıca gün sonunda değerlendirme etkinliği yapılarak çocuklara kazanım, göstergelere ve gerçekleştirilen etkinliklere yönelik sorular sorulmuştur. Etkinlik, günü değerlendirme soruları sorulurken betimleyici sorular,

duyuşsal sorular, kavram ve kazanımlara yönelik sorular ve yaşamla ilişkili soruların sıralamasına önem gösterilmiştir.

Son Testlerin Uygulanması

Eğitimin tamamlanmasından sonra deney ve kontrol gruplarına PÇBÖ 26 Aralık 2014-31 Aralık 2014 tarihlerinde ön testlerin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda son test olarak uygulanmıştır.

Kalıcılık Testinin Uygulanması

Ölçekler, son testten 3 hafta sonra 19-22 Ocak 2015 tarihlerinde deney grubuna ön test-son testlerin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda tekrar uygulanarak eğitimin kalıcı olup olmadığına bakılmıştır.

Verilerin Analizi

Genel bilgi formu ve PÇBÖ ile toplanan verilerin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Parametrik olmayan testlerin kullanılmasının sebebi örneklem sayısı ve ölçek puanlarının normallik testi sonuçlarına göre puanların normal dağılımdan gelmemesindedir ($p < 0,05$). Normallik testi için birim sayıları nedeniyle Shapiro-Wilk Testi dikkate alınmıştır. Analiz sonuçlarında bazı puanlar normal dağılmış ($p > 0,05$) görünse de yapılacak testlerde puanların grup içi veya gruplar arası durumları nedeniyle ve sonuçlar doğrultusunda non-parametrik testler uygun görülmüştür. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test ve son testlerde kullanılan PÇBÖ puanlarında farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Grup içi son test ve kalıcılık testi karşılaştırmalarında Wilcoxon İşaret Testi kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya alınan deney ve kontrol grubundaki çocukların %20'sinin kız, %30'unun da, erkek çocuğu olduğu, %40'ının kardeşinin olmadığı %60'ının kardeşinin olduğu, deney grubundakilerin %55'inin ilk çocuk, %45'inin ikinci ya da üçüncü çocuk olduğu, kontrol grubundakilerin %70'inin ilk çocuk, %30'unun da ikinci ya da üçüncü çocuk olduğu, çocukların hepsinin 2009 doğumlu ve beş yaşında olduğu, deney grubundaki çocukların annelerinin tamamının 24-36 yaş aralığında olduğu, yaş ortalaması 29,80 olduğu; babalarının tamamının 27-42 yaş aralığında olduğu, yaş ortalaması 33,55 olduğu, kontrol grubundaki çocukların annelerinin tamamının 24-44 yaş aralığında olduğu, yaş ortalaması 31,40 olduğu; babalarının tamamının 28-47 yaş aralığında olduğu yaş ortalaması 35,40 olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının PÇBÖ Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Ön Test | | N | \bar{X} | Medi-an | Min | Max | SS | Sıra Ort. | z | p |
|--|---------------|----|-----------|---------|-------|-------|------|-----------|--------|-------|
| Problemi Fark Etme | Deney Grubu | 20 | 3,55 | 3,50 | 2,00 | 5,00 | 0,76 | 19,05 | -0,888 | 0,375 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 3,70 | 4,00 | 3,00 | 4,00 | 0,47 | 21,95 | | |
| Problemi Tanımlama | Deney Grubu | 20 | 3,00 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 0,56 | 21,35 | -0,544 | 0,586 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 2,90 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 0,64 | 19,65 | | |
| Problem Hakkında Sorular Sorma | Deney Grubu | 20 | 0,50 | 0,00 | 0,00 | 2,00 | 0,76 | 18,90 | -0,973 | 0,331 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 0,60 | 1,00 | 0,00 | 1,00 | 0,50 | 22,10 | | |
| Problemin Nedenini Tahmin Etme | Deney Grubu | 20 | 3,35 | 4,00 | 1,00 | 5,00 | 1,04 | 21,25 | -0,443 | 0,658 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 3,35 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 0,67 | 19,75 | | |
| Problemin Çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme | Deney Grubu | 20 | 2,90 | 3,00 | 2,00 | 5,00 | 0,97 | 19,15 | -0,767 | 0,443 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 3,10 | 3,00 | 1,00 | 5,00 | 1,07 | 21,85 | | |
| Problemin Öğelerini Tanımlama | Deney Grubu | 20 | 2,45 | 2,50 | 1,00 | 3,00 | 0,60 | 19,55 | -0,548 | 0,583 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 2,55 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 1,10 | 21,45 | | |
| Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması | Deney Grubu | 20 | 2,50 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,76 | 19,30 | -0,705 | 0,481 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 2,70 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,80 | 21,70 | | |
| Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme | Deney Grubu | 20 | 2,80 | 3,00 | 1,00 | 5,00 | 1,24 | 18,60 | -1,066 | 0,286 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 3,15 | 3,00 | 1,00 | 5,00 | 0,93 | 22,40 | | |
| En Uygun Çözümü Bulma | Deney Grubu | 20 | 2,55 | 3,00 | 1,00 | 5,00 | 1,18 | 21,50 | -1,88 | 0,085 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 2,15 | 2,50 | 0,00 | 3,00 | 0,99 | 17,00 | | |
| Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme | Deney Grubu | 20 | 1,25 | 1,00 | 0,00 | 3,00 | 0,79 | 19,70 | -0,466 | 0,641 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 1,35 | 1,00 | 0,00 | 3,00 | 0,81 | 21,30 | | |
| Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam | Deney Grubu | 20 | 25,15 | 24,50 | 21,00 | 31,00 | 2,80 | 19,18 | -0,721 | 0,471 |
| | Kontrol Grubu | 20 | 25,55 | 27,00 | 18,00 | 31,00 | 3,87 | 21,83 | | |

$p > 0,05$

Tablo 1’de Deney ve kontrol grupları Problem Çözme Becerileri Ölçeği ön test puanlarının Mann-Whitney U Testi’yle yapılan analizler sonucunda; problem çözme becerileri ölçeği toplamı ve alt ölçekleri ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların problem çözme beceri ölçeği toplamı ve alt ölçekleri puanlarının birbirine yakın olması, eğitim programının etkisini ortaya koymak açısından önemli görülmektedir. Kontrollü ön test son test modelli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1998).

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları PÇBÖ Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| | | N | \bar{X} | Median | Min | Max | SS | Sıra Ort. | z | p |
|--|---------------|----|-----------|--------|-------|-------|------|-----------|--------|---------------|
| Problemi Fark Etme | Deney Grubu | 20 | 4,15 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 0,59 | 24,60 | -2,528 | 0,011* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 3,60 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 0,68 | 16,40 | | |
| Problemi Tanımlama | Deney Grubu | 20 | 3,60 | 3,00 | 3,00 | 5,00 | 0,75 | 24,00 | -2,294 | 0,022* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 3,10 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 0,45 | 17,00 | | |
| Problem Hakkında Sorular Sorma | Deney Grubu | 20 | 1,40 | 1,00 | 0,00 | 3,00 | 0,82 | 26,00 | -3,206 | 0,001* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 0,60 | 1,00 | 0,00 | 1,00 | 0,50 | 15,00 | | |
| Problemin Nedenini Tahmin Etme | Deney Grubu | 20 | 4,15 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 0,49 | 25,65 | -3,291 | 0,001* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 3,45 | 4,00 | 2,00 | 4,00 | 0,69 | 15,35 | | |
| Problemin Çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme | Deney Grubu | 20 | 3,95 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 0,83 | 24,68 | -2,383 | 0,017* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 3,30 | 3,00 | 2,00 | 5,00 | 0,86 | 16,33 | | |
| Problemin Öğelerini Tanımlama | Deney Grubu | 20 | 3,60 | 4,00 | 3,00 | 4,00 | 0,50 | 26,60 | -3,541 | 0,001* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 2,60 | 3,00 | 1,00 | 4,00 | 0,94 | 14,40 | | |
| Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması | Deney Grubu | 20 | 3,10 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 0,55 | 25,15 | -2,925 | 0,003* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 2,50 | 3,00 | 1,00 | 3,00 | 0,61 | 15,85 | | |
| Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme | Deney Grubu | 20 | 3,85 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 0,88 | 24,58 | -2,373 | 0,018* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 3,25 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 0,72 | 16,43 | | |
| En Uygun Çözümü Bulma | Deney Grubu | 20 | 3,45 | 3,50 | 1,00 | 5,00 | 1,05 | 26,53 | -3,381 | 0,001* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 2,20 | 2,00 | 0,00 | 4,00 | 1,01 | 14,48 | | |
| Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme | Deney Grubu | 20 | 1,95 | 2,00 | 0,00 | 3,00 | 1,00 | 24,13 | -2,055 | 0,040* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 1,35 | 1,00 | 0,00 | 3,00 | 0,81 | 16,88 | | |
| Problem Çözme Toplam | Deney Grubu | 20 | 33,05 | 32,00 | 29,00 | 40,00 | 3,56 | 29,10 | -4,671 | 0,001* |
| | Kontrol Grubu | 20 | 25,95 | 26,50 | 19,00 | 31,00 | 3,71 | 11,90 | | |

* $p < 0,05$

Tablo 2’de Deney ve kontrol grupları Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanlarının Mann-Whitney U Testi’yle yapılan analizler sonucunda; Problemi Fark Etme alt ölçeği deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 4,15 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 3,60 olduğu ($z=-2,528$; $p=0,011$; $p<0,05$), Problem Tanımlama alt ölçeği deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 3,60 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 3,10 olduğu ($z=-2,594$; $p=0,022$; $p<0,05$), Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 1,40 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 0,60 olduğu ($z=-3,206$; $p=0,001$; $p<0,05$), Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 4,15 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 3,45 olduğu ($z=-3,291$; $p=0,001$; $p<0,05$), Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 3,95 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 3,30 olduğu ($z=-2,383$; $p=0,017$; $p<0,05$), Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 3,60 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 2,60 olduğu ($z=-3,541$; $p=0,001$;

$p < 0,05$), Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 3,10 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 2,50 olduğu ($z = -2,925$; $p = 0,003$; $p < 0,05$), Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 3,85 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 3,25 olduğu ($z = -2,373$; $p = 0,018$; $p < 0,05$), En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 3,45 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 2,20 olduğu ($z = -3,381$; $p = 0,001$; $p < 0,05$) Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 1,95 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 1,35 olduğu ($z = -2,055$; $p = 0,040$; $p < 0,05$), Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplamı, deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 33,05 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının 25,95 olduğu saptanmıştır ($z = -4,671$; $p = 0,001$; $p < 0,05$). Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplamı ve alt ölçekleri son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubunun son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Deney grubuna uygulanan PSGEP de anlatım, eğitsel oyun, yaratıcı dans, gözlem, gösteri, model alma, araştırma-inceleme, grup tartışması, soru-yanıt, beyin fırtınası, araştırma, gezi, drama, deney, oyun, rol oynama, dramatisasyon öğretim yöntemleri ve teknikleri ile bu tekniklerinin kullanıldığı Türkçe, oyun, müzik, sanat, drama, okuma yazmaya hazırlık, fen, matematik ve alan gezileri, eğitim etkinlikleri birbiriyle bütünleştirilerek uygulanmıştır. Bu bağlamda uygulanan eğitim programı problemin anlaşılması ve tanımlanması, problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması, problemin çözüm yollarının belirlenmesi, problem için en uygun çözümün seçilmesi, problem için belirlenen çözümün uygulanması, problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi aşamaları konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularını destekleyecek biçimde, Dharmadasa ve Silvern (2000) problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik verdikleri eğitimin çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Aydoğan'ın (2004) çalışmasında deney gruplarının genel problem çözme becerilerine ilişkin puanlarında, uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak deney öncesinden sonrasına bir artış gözlenmiş ve eğitimin problem çözme üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur. Özkök'ün (2004) çalışmasında yaratıcı problem çözme erişilerinde deney grubunun lehine anlamlı farklar olduğu ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalarda görüldüğü gibi, problem çözme becerileriyle ilgili olarak verilen eğitimin, çocukların problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum yapılan araştırmanın, verilen eğitim ile çocuklarının problem çözme becerilerinin artacağı bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 3. Deneysel Grubu, PÇBÖ Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

| | | N | \bar{X} | Medi- an | Min | Max | SS | Nega- tif Sıra Ort. | Pozitif Sıra Ort. | z | p |
|--|-----------------|----|-----------|-------------|-------|-------|------|---------------------------|-------------------------|--------|---------------|
| Problemi Fark Etme | Son Test | 20 | 4,15 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 0,59 | 0,000 | 2,000 | -1,732 | 0,083 |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 4,30 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 0,57 | | | | |
| Problemi Tanımlama | Son Test | 20 | 3,60 | 3,00 | 3,00 | 5,00 | 0,75 | 0,000 | 1,000 | -1,000 | 0,317 |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 3,65 | 3,00 | 3,00 | 5,00 | 0,81 | | | | |
| Problem Hakkında Sorular Sorma | Son Test | 20 | 1,40 | 1,50 | 0,00 | 3,00 | 0,82 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,000 |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 1,40 | 1,50 | 0,00 | 3,00 | 0,82 | | | | |
| Problemin Nedenini Tahmin Etme | Son Test | 20 | 4,15 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 0,49 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,000 |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 4,15 | 4,00 | 3,00 | 5,00 | 0,49 | | | | |
| Problemin Çözümü için Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme | Son Test | 20 | 3,95 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 0,83 | 0,000 | 1,000 | -1,000 | 0,317 |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 4,00 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 0,86 | | | | |
| Problemin Öğelerini Tanımlama | Son Test | 20 | 3,60 | 4,00 | 3,00 | 4,00 | 0,50 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,000 |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 3,60 | 4,00 | 3,00 | 4,00 | 0,50 | | | | |
| Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması | Son Test | 20 | 3,10 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 0,55 | 2,000 | 0,000 | -1,732 | 0,083 |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 2,95 | 3,00 | 2,00 | 4,00 | 0,39 | | | | |
| Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme | Son Test | 20 | 3,85 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 0,88 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,000 |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 3,85 | 4,00 | 2,00 | 5,00 | 0,88 | | | | |
| En Uygun Çözümü Bulma | Son Test | 20 | 3,45 | 3,50 | 1,00 | 5,00 | 1,05 | 0,000 | 1,000 | -1,000 | 0,317 |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 3,50 | 3,50 | 1,00 | 5,00 | 1,10 | | | | |
| Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme | Son Test | 20 | 1,95 | 2,00 | 0,00 | 3,00 | 1,00 | 0,000 | 1,000 | -1,000 | 0,317 |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 2,00 | 2,00 | 0,00 | 3,00 | 0,97 | | | | |
| Problem Çözme Toplam | Son Test | 20 | 33,05 | 32,00 | 29,00 | 40,00 | 3,56 | 0,000 | 4,000 | -2,646 | 0,008* |
| | Kalıcılık Testi | 20 | 33,40 | 32,00 | 29,00 | 41,00 | 3,68 | | | | |

* $p < 0,05$

Tablo 3'te Deneysel grubu, PÇBÖ son test ve kalıcılık test puanlarının Wilcoxon İşaret Testi'yle yapılan analizler sonucunda; Deneysel grubundaki çocukların Problemi Fark Etme alt ölçeği son test puan ortalamaları 4,15 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 4,30 olduğu ($z = -1,732$; $p = 0,083$; $p > 0,05$), Problem Tanımlama alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,60 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 3,65 olduğu ($z = -1,000$; $p = 0,317$; $p > 0,05$), Problem Hakkında Sorular Sorma alt ölçeği son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının 1,40 olduğu ($z = -0,000$; $p = 1,000$; $p > 0,05$), Problemin Nedenini Tahmin Etme alt ölçeği son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının 4,15 olduğu ($z = -0,000$; $p = 1,000$; $p > 0,05$), Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,95 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 4,00 olduğu ($z = -1,000$; $p = 0,317$; $p > 0,05$), Problemin Öğelerini Tanımlama alt ölçeği son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının 3,60 olduğu ($z = -0,000$; $p = 1,000$; $p > 0,05$), Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,10 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 2,95 olduğu ($z = -1,732$; $p = 0,083$; $p > 0,05$), Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt ölçeği son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının 3,85 olduğu, birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme alt ölçeği son test kalıcılık testi puanlarının değişmediği ($z = -0,000$; $p = 1,000$;

$p>0,05$), En Uygun Çözümü Bulma alt ölçeği son test puan ortalamaları 3,45 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 3,50 olduğu ($z=-1,000$; $p=0,317$; $p>0,05$), Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Çözümü Seçme alt ölçeği son test puan ortalamaları 1,95 iken kalıcılık testi puan ortalamalarının 2,00 olduğu saptanmıştır ($z=-1,000$; $p=0,317$; $p>0,05$). Problem Çözme Becerileri alt ölçekleri son test ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplamı son test puan ortalamaları 33,05 iken kalıcılık testi puan ortalamaları 33,40 olduğu saptanmıştır. Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplamı son test kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2,646$; $p=0,008$; $p<0,05$). Kalıcılık testi puanları Son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 3'te deney grubunda yer alan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplamından aldıkları son test kalıcılık testi puanları incelendiğinde, Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puanı, kalıcılık testi lehine anlamlı derecede yüksek olduğu, Problem Çözme Becerileri alt ölçeklerinde ise anlamlı derecede bir düşmenin olmadığı görülmektedir. Bu bulgulardan, deney grubundaki çocukların, son testte elde ettikleri Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam ve alt ölçeklerine ilişkin puanlarının üç hafta sonra yapılan kalıcılık testinde korunduğu, deneysel eğitimin etkisinin halen devam ettiği söylenebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Deney ve kontrol grupları arasında problem çözme becerileri ölçeği toplamı ve alt ölçekleri ön test puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p<0,05$). PSGEP alan deney grubundaki çocukların problem çözme becerileri ölçeği toplamı ve alt ölçekleri son test puanları, kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir ($p<0,05$). Deney grubuna son testten üç hafta sonra uygulanan kalıcılık testi ile eğitimin etkisinin korunduğu görülmüştür ($p<0,05$). Araştırma sonucunda, çocukların problem çözme becerilerini destekleyen eğitim programları, problem çözme becerilerini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Bu nedenle eğitimin her aşamasında çocukların problem çözme becerilerinin desteklendiği eğitim programları çeşitli etkinliklerle güçlendirilmelidir. Çocukların problem çözme becerilerini destekleyen eğitim programlarıyla, problemin anlaşılması ve tanımlanması, problemin çözümü için gerekli bilgilerin toplanması, problemin çözüm yollarının belirlenmesi, problem için en uygun çözümün seçilmesi, problem için belirlenen çözümün uygulanması, problemin çözülmesi ve değerlendirilmesi becerileri de geliştirilebilir.

Okul öncesi eğitim programları yeniden düzenlenirken problem çözme becerilerini desteklemek amacıyla yeni kazanımlar ve göstergeler eklenebilir. Okul öncesi eğitim programındaki etkinlik örneklerine problem çözme becerileriyle ilgili değişik etkinlikler konabilir. Öğretmenler çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek üzere eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelere aylık ve günlük planda daha sık yer vererek, eğitim ortamlarını çocukların problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilir. Üniversitelerde problem çözme becerileriyle ilgili seçmeli dersler konabilir, ayrıca halihazırdaki dersler gözden geçirilerek öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik geliştirilebilir.

5. Kaynakça

- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E. (2003). Erken Çocukluk Döneminde Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılması. *OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*. İstanbul.Ya-Pa Yayınları, 451-454
- Aydoğan Y., Ömeroğlu E., Büyüköztürk Ş., Özyürek, A.. (2012) *Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitap*. Ankara, Koza Yayın Dağıtım AŞ.
- Aydoğan, E. Y. (2004). *İlköğretim İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (Çev. A. Ferhan OĞUZKAN), 6. basım. İstanbul, Millî Eğitim Basımevi, 2-51.
- Charles, R. & Lester, F. K. (1984). An evaluation of a process-oriented mathematical problem-solving instructional program in grades five and seven. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, pp. 15- 34 15.06.2015 tarihinde http://ncm.gu.se/pdf/namnaren/3243_88_3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Dewey, J. (1910), *How We Think , The Problem of Training Thought*, 15.05.2015 tarihinde <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dharmadasa, I., Silvern, S.B., (2000). Children's Conceptualization of Force: Experimenting and Problem Solving. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 ,88-103.
- Kaptan, S., 1998, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara. Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*.(Çev. N. Kalaycı) Ankara: Gazi Kitapevi.
- MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı. 09.07.2015 tarihinde <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oororam.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Morgan, T. Clifford. (1998). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. H. ARICI) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, No:1. 12.Baskı, 149-157.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi* .Ankara.Nobel Yayıncılık.
- Özğüven, İ. E., (1994). *Psikolojik Ölçekler*. Ankara: Yeni Doğmuş Matbaası, 163.
- Özkök, A. (2004). *Disiplinler arası yaklaşıma dayalı sanat eğitiminin yaratıcı problem çözme becerisine etkisi ve bir model önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Philips, D.C. ve Soltis, J. (2005). *Öğrenme Perspektifler* (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 2005
- Sullivan JE, Decker JP. (2001) *Effective Leadership and Management in Nursing. Fifth Edition*. Addison Wesley Publishing Company, California,
- Şanlı, N. (2005). *Çocukların Problem Çözme Becerisini Geliştirmek İçin*. Çoluk Çocuk Dergisi, (52); 20-21. Ankara
- Thornton,S.(1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*. (Çev. Ö. Kumrular).İstanbul, Gendaş Yayınları,35-42.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Webster-Stratton, C.J. Reid and M.Hammond. (2001). Social Skills and Problem-Solving Training for Children With Early-Onset Conduct problems: Who Benefits?, *Child Psychology and Psychiatry*, 943-952.
- Yıldız, A. , Baltacı, S. ,Güven, B. (2011). Metacognitive behaviours of eight grade gifted students in problem solving process, *The New Educational Review*, 26(4), 248-260.
- Zembat, R., Unutkan, Ö.,P.,(2003) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*".(Edit.:Müzeyyen Sevinç) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2003.

EXTENDED ABSTRACT

The Training Program of the Based Psychosocial Development was conducted in order to investigate the effect of problem solving skills of children who attend to in this research. The working group of the research has been formed from 40 children who are in the kindergarten of a primary school in the district of Kecioren in Ankara in the 2014-2015 academic by using sampling method. 20 children who take preschool education in the morning have formed the control group and 20 children who take preschool education in the afternoon have formed the checking group.

General Information Form which was developed by the researchers and Problem Solving Skills Scale (PSSS) that was developed by Aydogan, Omeroglu, Buyukozturk, Ozyurek have been used as a data collection tool. The Psychosocial Development-Based Education Program which has been prepared by the researcher has been administrated to the children in the experimental group three times in a week throughout two weeks. The scales were applied to children in the experimental group after three weeks that the education programs were completed in order to determine the persistence of the education program.

Mann-Whitney U test was used in order to test whether the differences between the scale points that applied to the experimental group pretest, posttest and the retention test, and in the control group pretest and posttest. The level of significance of 0.05 was used as the results are interpreted. It was determined that the area of Psychosocial Development -Based Education Program is a significant difference in children's problem solving skills in the experimental group in the research result ($p < 0.05$). In addition, the last test also the experimental group protected by the consistency test showed that the effect of training three weeks later ($p < 0.05$).

As a result, it was seen that problem solving skills are seen to be significantly affected for the training programs supporting children's problem-solving skills. Therefore, it supported educational programs at all stages of their children's problem-solving skills training should be strengthened through various activities. Thus allowing the development of children's problem-solving skills. In line with these results, the children's problem solving skills to support training, understanding the problem and identifying, collecting necessary information for the solution of the problem, identification of problem solutions, choosing the most appropriate solution to the problem, implementing the solutions identified to the problem, to solve the problem and assessing improved skills.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Görüşleri

Social Studies Teacher Candidates' Perceptions About the Concept of Culture

Mehmet Akpınar, İnanç Genç

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Trabzon.

İlk Kayıt Tarihi:13.10.2015

Yayına Kabul Tarihi:12.01.2016

Özet

Sosyolojik olarak bakıldığında kültür, insanlardan öğrenme yoluyla bizlere kalan toplumsal bir mirastır. Bu mirasın bizlere aktarım yollarından birisi eğitim-öğretimdir. Bu bağlamda eğitim-öğretim esnasında kültür kavramını ve içerisinde barındırdığı özelliklerin öğretildiği temel derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersidir. Öğrenilebilir bir öge olan kültür kavramı ve içerisinde barındırdığı niteliklerin bireylere aktarılmasına sosyal bilgiler öğretmenleri aracılık eder. Nitekim iyi bir öğretme işleminin gerçekleşmesi için pedagojik yeterliliklerin yanında kavram hakkında yeterli bilgiye sahip olunması da önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi 1. 2. 3. ve 4. Sınıfa devam eden öğretimde öğrenim gören 182 Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Nitel bir anlayışla gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket ve yarı-yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma veri analiz biçimlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültür kavramını doğru algıladıkları fakat kültür yozlaşması karşısında etkili çözüm yolları öneremedikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Kültür yozlaşması, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayı.

Abstract

In terms of sociological culture is a social heritage left to us by learning from people. This heritage is one we have to transfer their educational path. In this context, the concept of culture is education and teaching during and in the basis of a host of features to teach lessons from someone at Social Studies. The concept of culture which can be learned in an item and mediate social studies teachers the qualifications to be transferred to individual hosts. Indeed, it is important to have adequate knowledge about the concept of pedagogical competence next to

the realization of good programming. The purpose of this research is to determine their views on the cultural concepts of social studies teachers. This research In the academic year 2014-2015 Karadeniz Technical University Fatih Education Faculty 1st 2nd 3rd and 4th classes social studies teacher studying in the continuing education class was conducted through a working tools open ended surveys forms and semi-constructed interviews were used. The resulting forms of content analysis of the qualitative research data analysis techniques were used to analyze the data. The findings are the result of the teachers perceive the concept of culture against the culture of corruption in the survey is correct, but seems unable to propose effective solutions.

Keywords: Culture, Culture deterioration, Social Sciences Education, Social Sciences Teacher Candidates.

1. Giriş

Kavramlar bireylerin hayatı algılayış şeklini belirleyen temel etmenlerden biridir. Kavramın sözlükteki tanımına bakıldığında bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım olarak tanımlandığı görülmektedir (Büyük Türkçe Sözlük, 2014: 2017). Marshall (1999: 395)' e göre kavramlar, sosyal bilimcilerin toplumsal fenomenleri analiz etmek; gözlemlenen dünyanın nesnelerini sınıflandırmak; bu fenomenleri açıklayarak bir anlam yüklemek ve bu gözlemler temelinde üst düzey önermeler formüle etmek amacıyla başvurdukları terminolojik araçlardır. Kültür kavramı sosyal bilimcilerin çalışmalarında yoğun olarak başvurduğu kavramlardan biridir.

Kültür kelimesi köken olarak tarımla alakalı olduğu fikri ağır basmaktadır. Bunun yanında, kelime anlamı olarak da latince “edere-cultura” sözcüğünden ileri geldiği Latince kökenli olan sözcüğün ikamet etmek, yetiştirmek gibi anlamları olduğu ifade edilmektedir (Mejuyev, 1987: 22; Williams, 1977). Kültürün ilk kapsamlı tanımlamasını Tylor'un yaptığı kabul edilmektedir. Tylor kültürü; kişinin, toplumun bir üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, hukuk, âdet, gelenek, alışkanlık ve yeteneklerin bütünü olarak tanımlamıştır (Haviland ve diğ., 2008: 103). Gökalp (1976: 25) ise kültürü; cemiyetin bütün fertlerini birbirine bağlayan, yani aralarında bir dayanışma vücuda getiren dini, ahlaki, hukuki, bedii, içtimai, iktisadi ve fenni müesseselerin hey'eti mecmuası şeklinde tanımlamıştır. Kültürün genel manada kullanılan tanımı ise bir toplumun tarihsel gelişme süreci içerisinde ürettiği maddi ve manevi özelliklerin tamamı şeklindedir (TDK, 2014). Bu tanımlamalardan kültür kavramının tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir

Alfred Kroeber ve Clyde Kluckhohn (1952), birçok kaynaktan yararlanarak kültür kavramını karşılayan toplam yüz altmıştan fazla farklı tanım ortaya çıkarmışlardır. Tarihsel süreçte kültür kavramının kullanımında gözlenen bu farklılıklar, günümüzde kültür kelimesinin üç farklı şekilde tanımını ortaya çıkarmıştır. Öncelikli olarak bireyin, toplulukların ya da toplumların düşünsel, dinsel ve estetik gelişimini ifade etmek için; ikinci olarak düşünsel ve sanatsal etkinliklere ve bunların ürünlerine sahiplen-

mek anlamında son olarak da bireylerin, toplulukların yaşam tarzı, etkinlikleri, inançları ve geleneklerini işaret etmek amacıyla kullanılmaktadır (Williams, 1977: 80).

Kültür kavramı içerisinde bir takım özellikler barındırmaktadır. Bu özelliklere bakıldığında; kültür, maddi ve manevi öğelerden oluşur ve bu öğelerle sürekli etkileşim içerisinde. Bunun yanı sıra dünya üzerinde ne kadar toplum varsa o kadar kültür vardır ve kültür öğrenilebilen sürekli bir öğedir. Kültürün temel taşıyıcısı dildir. Kültürün maddi yönü, manevi yönünden hızlı gelişir. Ayrıca kültür, toplumda bireyleri ve kurumları bütünleştirme görevi görür (ODTU, 2011-2012: 1-2). Öztürk (1993),e göre toplumun ilerlemesi, mutluluğa ermesi, dayanışma ve adalet gibi toplumsal ükölere erişmesi ortak bir kültürün kazanılmasına bağlıdır. Bu bağlamda, toplumların kendi kültürlerini muhafaza edebilmeleri ve kültürel yozlaşmaya uğramamaları için öğrenilebilir bir öğe olan kültürün, özelliklerinin bilinmesi ve eğitim yoluyla desteklenmek suretiyle muhafaza edilmesi gerekmektedir.

Kültür kavramını yoğun olarak içerisinde barındıran çalışma alanlarından birisi Sosyal Bilgilerdir. Ülkemizde Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programlarında yer alan *“Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı, İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı, Sosyoloji ve Antropoloji”* gibi dersler aracılığıyla kültür kavramının tanımı, nitelikleri gibi içerikler öğretilmektedir. Son olarak hazırlanan Sosyal bilgiler öğretim programı; genel amaçlar, kavram-beceri ve değerler, öğrenme alanı, ünite ve kazanım şeklinde yapılandırıldığı görülmektedir (Kaymakçı, 2012: 275). Bu programın vizyonuna bakıldığında *“Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen”* bireyler yetiştirmek olduğu, programın temel yaklaşımına bakıldığında ise *“Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedeflediği”* görülmektedir (MEB, 2006: 1). Bununla birlikte 6. Sınıf ipek yolunda Türkler ünitesinde kültürel mirasa duyarlılık gibi değerlerin verilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

Kavram öğretimi öğrencinin nasıl öğrendiği ve bilgiyi nasıl oluşturduğu, bilgede gerçekleşen doğru ve yanlış yapılanmaları içinde barındıran kavram öğretimi, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için ilk adım olarak nitelendirilebilir (Candan ve Koçer, 2013: 356). Bu bağlamda da bireyin anlamlı ve sistematik düşünmesi için kavramlara ihtiyacı vardır ve kavramlar bizlerin yaşantılarını anlamlandırabilmesi için anahtar konumundadır (Senemoğlu, 2013). Kavram öğretimi, eğitim-öğretim esnasında kavram yanlışlarının önlenmesi ve öğrenme yaşantılarının doğru gerçekleşebilmesi için ilköğretimin ilk yıllarından itibaren önem verilmesi gereken önemli bir süreçtir (Schulte, 2001). Eğer kavramlar doğru algılanmasa bu kavram yanlışına sebep olur ve sonra gerçekleşecek olan tüm öğrenmelerin yanlış gerçekleşmesine sebep olur. Aktekin (2009: 315)’e göre kavram yanlışlığı, birey için bir kavramın zihinde herhangi bir şey ifade etmesinin yanında bu bilgilerin bilimsel olarak kabul edilenden farklı olması ve ileriye dönük öğrenmelerde genellikle öğrenmeyi negatif olarak etkilemesine sebep olacaktır.

Ülkemizde sosyal bilgiler öğretim programına baktığımız zaman bireylerin, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir (MEB, 2006: 2). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere bireylerin, kavramış olduğu kültürü ve kazandığı demokratik değerleri ve edindikleri bilgiyi sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturulması beklenmektedir. Bu oluşumun sağlanabilmesi için genelde sosyal bilgiler eğitimiyle alakalı diğer kavramların özelde de kültür kavramının temel öğreticisi konumunda ki öğretmenlerin “kültür” kavramını düzgün şekilde algılamaları gerekmektedir.

Sosyal bilgiler, bireylerin yakın çevresi ve toplumu evrensel anlamda ki olayların süreçlerinin anlamaları açısından genel bir kaniye ulaşılarak kendi kültürel perspektiflerini oluşturma bakımından önemli bir derstir. Pedagojik açıdan bakıldığında öğretmenlerin öğrencilere öğretmek istedikleri kavramları iyi bilmeleri öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde kavram yanlışlarına uğramamaları için önemlidir. Kültür kalıtsal ya da içgüdüsel yollarla kazanılan değil öğrenilen ve eğitimle kazanılan bir kavramdır (Güvenç, 2002). Bu nedenle de öğretimin temel aktörü olan öğretmenlerin bu kavramı doğru şekilde algılamaları, kavramın öğrencilere doğru şekilde öğretilmesinde faydalı olacaktır. Bu bakımdan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Kültür” kavramına ilişkin görüşlerinin bilinmesi onların bu kavramla alakalı eksikliklerinin görülerek düzeltilmesi nedeniyle önemlidir.

Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan kavramlarla alakalı olarak çeşitli akademik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan; Doğan (2007), Özcan (2010), Bal ve Gök (2011) ilköğretim 4 ve 5. Sınıf sosyal bilgiler derslerinde belirli ünitelerde ki kavramların öğrenciler tarafından nasıl algıladıkları ve derse karşı öğrencilerin tutumlarının ne olduğuyula ilgili yaptıkları benzer çalışmalarda öğrencilerin ilgili ünitelerdeki kavramları doğru algılayamadıkları bu doğrultuda da kavramların barındırdığı özelliklerine yönelik bilgilerinin yanlış olduğu gibi benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yine Karadeniz (2008), 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan Atatürkçülük konularındaki kavramların kazandırılma düzeyinin tespitine yönelik bir çalışma yapmış ve öğrencilerin Atatürkçülük konularındaki kavramları kazanma düzeyleri okullara ve ilçelere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Özcan (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye” ünitesinde yer alan kavramları öğrenme düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve “Laiklik”, “Kronoloji”, “Saltanat”, “Kültürel Öge”, “Yer” ve “Değer” kavramlarının öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilemediği ayrıca bu öğrencilerin kavramları öğrenme düzeylerinin, öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Ünlü (2012), ise ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin algılarını incelemek

amacıyla bu çalışmalardan farklı olarak daha özele indirgenmiş bir çalışma yapmış ve öğrencilerin kültür kavramıyla ilgili farklı tanımlamalarda buldukları ve kültürü geçmişle ilişkilendirdikleri ana-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin kültürü geçmiş ve günümüz ile ilişkilendirebilme düzeylerinin de arttığı sonucunun yanında öğrencilerin bir kısmının kültürü bir toplumun gelenek, görenek ve geçmiş yaşantılarıyla açıklamaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların tamamı öğrencilerin belli kavram veya kavramları algılama durumlarına yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak ise Ünlü ve Örtten (2013), yaptıkları çalışmasında ilköğretim bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarına yönelik algılarını incelemiş, adayların bu kavramlarla ilgili doğru öğrenmelerin yanında yanlış öğrenmelere sahip olduğu bulgusuna ulaşılmış ve ilgili kavramlara yönelik öğrenim sürecinde eğitim almalarının faydalı olabileceğine yönelik öneride bulunulmuştur.

İlgili literatür değerlendirildiğinde yapılan çalışmaların çoğunun öğrencilere yönelik olduğu öğretmen adaylarının kavram algılarına yönelik çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Genel manada çeşitli kavramların özelde de kültür kavramının öğreticisi olacak olan öğretmen adaylarının kavram yanlışlarına yol açmayacak şekilde bu kavramları öğrenmesi hem adayların gerçekleştirecekleri sonraki öğrenmelerin doğru olmasını sağlayacak hem de bu kavramın mesleğe atandıklarında öğrencilere öğretecekleri ilgili kavramlardaki yanlışların önlenmesi bakımından da yararlı olacaktır. Nitekim öğretmen adaylarının kültür kavramı doğru algılayıp algılamadıklarının öğrenilmesi sosyal bilgiler çalışma alanında ki kavram yanlışlarının fark edilerek düzeltilebilmesi açısından önemlidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na kayıtlı 1. 2. 3. ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, kültür kavramı hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılacaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının “kültür” kavramına yönelik görüşleri nedir?

• Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramının özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

• Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültür hakkında kavram haritası oluştururken temel aldıkları nitelikler nelerdir?

• Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik çizimlerinde temel aldıkları nitelikler nelerdir?

• Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültürel yozlaşma ve kültürel yozlaşmayı önlemeye yönelik görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Bu desen farkında olunan fakat ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmada kullanılır. Olgubilim de denilen fenomenoloji gerçeğin ne olduğuna yönelik cevap bulmaya çalışan bir yöntemdir. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamalarını ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Bu bakımdan fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu nedenle genellemeden ziyade olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008). Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formunda kültür kavramına yönelik sorulara yönelik verdikleri cevaplardan bu kavramı ne şekilde algıladıklarını tespit etmek amacıyla olgubilim(fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi 1. 2. 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunu 78 erkek ve 104 kadın olmak üzere 182 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Nitel araştırmalar genelleme yapma amacı taşımaz bu nedenle, incelenen olay ya da olguyu ölçmekten ziyade derinlemesine anlamaya çalışılması önemlidir. Bu nedenle nitel araştırmalarda sıklıkla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır (Glesne, 2013). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunun üyeleri amaçlı örnekle yoluyla araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu verileri

| Sınıf Seviyesi | Erkek | Kadın | f | % |
|----------------|-------|-------|-----|------|
| 1. Sınıf | 26 | 44 | 70 | 38,5 |
| 2. Sınıf | 15 | 19 | 34 | 18,7 |
| 3. Sınıf | 21 | 23 | 44 | 24,1 |
| 4. Sınıf | 16 | 18 | 34 | 18,7 |
| TOPLAM | 78 | 104 | 182 | 100 |

2.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramı hakkındaki görüşlerini tespit edebilmek amacıyla anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Anketler, geniş kitlelere ulaştığı için dış geçerlilik düzeyleri yüksektir. Bunun yanı sıra anketlerin objektif olması ve soruların uygulanan kişi tarafından istediği kadar okunabilmesi anket kullanımının olumlu yanlarından (Cemaloğlu, 2011:137). Çalışmada veri toplama aracı olarak açık-uçlu anket ve yarı-yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında konu ile alakalı literatür taranarak bulguların yorumlanması ve önerilerin sunulabilmesi için çalışma kuramsal bir temele oturtulmuştur. Çalışmanın sonraki aşamasında ise literatür taraması neticesinde elde edilen veriler dahilinde kullanılacak 6 soruluk bir anket, 7 soruluk da bir mülakat formu geliştirilmiştir. Oluşturulan bu taslak formun ardından 2 uzman görüşü alınarak anketin ilk hali oluşturulmuştur. Anket öncesi, öğretmen adayları çalışma hakkında detaylı bilgilendirilmiş ayrıca anket formunun başında da ayrıntılı olarak bir yönerge verilmiştir.

Araştırmada veri toplamak için kullanılacak olan anket ve mülakat formlarının geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla; anket maddeleri daha önce toplanmış verilere ve alan yazın taramasına dayanılarak hazırlanmış, anket maddelerinin anketin amacı ile tutarlı olmasının sağlanması için 2 uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan veri toplama araçlarıyla evren içerisinde 11 öğretmen adayı amaçlı örnekleme yoluyla alınarak araştırmanın pilot çalışması yapılmıştır. Bu kişiler asıl uygulamaya da dahil edilmiştir. Anket ve mülakat formlarında adaylardan alınan dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra elde edilen bu verilerin değerlendirilmesi için tekrar 2 uzman görüşü alınmış anket ve mülakat formlarına son hali kazandırılmıştır. Daha sonra hazırlanan bu anket formu 182 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından da 20 öğretmen adayı mülakata alınarak veriler toplanmıştır. Bu işlemlerin ardından anket ve mülakatlara verilen cevapların karşılaştırılması yapılarak verilerin toplanması işlemi tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veri kaynağı olarak anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formlarından elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi yalnızca metinler üzerinde kullanılan bir teknik değildir. Öğrenci resimleri gibi görselleri incelenmesinde de kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2012: 240). Nitekim Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarıyla yapılan ankette kullanılan resim ve diğer veriler kategorilere ayrılmış içerik analizi tekniği ile araştırma problemi ve alt problemlerine yönelik cevap elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular desteklenmiş. Bireylerin gerçek isimleri yerine cinsiyete göre kodlama kullanılmıştır. Oluşturulan tablolarda erkek ve kadın öğretmen adaylarının sayısı eşit olmadığı için karşılaştırma yapılabilmesi için tablolarda (%) yüzde kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla yapılan bu araştırmada 182 anket 20 yarı-yapılandırılmış mülakat formu incelenerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın birinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürü tanımlama şekilleri incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda verilmiştir:

Tablo 2. Adayların kültür kavramını tanımlamalarına yönelik bulgular

| | Erkek | | | | f | % | Kadın | | | | f | % | Toplam | |
|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----|------|----------|----------|----------|----------|-----|------|--------|------|
| | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | | | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | | | f | % |
| Maddi ve manevi birikimi | 6 | 7 | 7 | 7 | 27 | 47,4 | 26 | 11 | 11 | 9 | 57 | 54,8 | 94 | 51,6 |
| Manevi değerler bütünü | 5 | 4 | 9 | 6 | 24 | 30,8 | 11 | 6 | 4 | 3 | 24 | 23,8 | 48 | 26,4 |
| Toplama özgü özellikler | 2 | 2 | 4 | 1 | 9 | 11,5 | 4 | 1 | 4 | 2 | 11 | 10,6 | 20 | 11,0 |
| Yaşam biçimi | 1 | - | - | - | 1 | 1,3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | 6,8 | 8 | 4,4 |
| Yaşama ait kurallar ve değerler | - | 2 | 1 | 2 | 5 | 6,4 | - | - | - | - | - | - | 5 | 2,7 |
| Geçmiş ve gelecek arasındaki köprü | - | - | - | - | - | - | 1 | - | 2 | 1 | 4 | 3,9 | 4 | 2,2 |
| İnsanların kendini geliştirmesi | 2 | - | - | - | 2 | 2,6 | - | - | - | - | - | - | 2 | 1,1 |
| Cevapsız | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 0,1 | 1 | 0,6 |
| Toplam | | | | | 78 | 100 | | | | | 104 | 100 | 182 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde Erkek adayların (%47,4'ü) kadın adayların(%54,8'i) kültürü maddi ve manevi birikimle ilişkilendirerek tanımlamaktadırlar. Genel olarak değerlendirildiğinde ise adayların yarısından fazlası(%51,6'sı) kültürü geçmişten gelen maddi ve manevi birikim şeklinde tanımlamıştır. Adayların (%26,4'ü) ise kültürü yalnızca manevi değerlerle ilişkilendirerek tanımlamaktadırlar. Mülakatlara katılan 20 öğretmen adayından 16'sı (%80) kültürü bu yönde ilişkilendirmişlerdir. Aday E1.15 kültürü "*Bir toplumun tarihsel süreç içerisinde ürettiği kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi manevi birikim*" şeklinde tanımlamıştır. Aday K1.4 ise kültürü "*İnsanların ortaklaşa oluşturdukları maddi ve manevi birikim*" olarak ifade etmiştir. Erkek öğretmen adaylarından 5'i (%6,4), kadınlardan farklı olarak kültürü yaşama biçimi, 2 öğretmen adayı da kültürü insanların kendini geliştirmesi şeklinde tanımlamıştır. Kadınların 7'si (%6,8) kültürü bir yaşama biçimi şeklinde tanımlarken erkek öğretmen adaylarından 1'i kültürü bu şekilde tanımlamıştır. Yine kadın adayların 4'ü (%3,9) kültürü geçmiş ve gelecek arasında köprü olarak tanımlarken erkek adaylardan bu şekilde

tanımlayan olmamıştır. Yukarıdaki tabloyu oluşturan cevaplardan ve mülakatlardan anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarının yarısından fazlası kültürü insanların maddi ve manevi birikimi olarak algılamakta ve bu yönde tanımlamaktadırlar.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın ikinci alt probleminde adayların kültürün en çok hangi özelliğini vurguladıkları incelenmiştir. Adayların kültürün özelliklerine yönelik vermiş olduğu cevaplar Tablo 3'deki gibidir.

Tablo 3. Adaylara göre kültürün özelliklerine yönelik bulgular

| | Erkek | | | | f | % | Kadın | | | | f | % | Toplam | |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----|------|----------|----------|----------|----------|----|------|--------|------|
| | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | | | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | | | f | % |
| Birikimli | 6 | 3 | 8 | 5 | 22 | 28,2 | 7 | 5 | 6 | 6 | 24 | 23,1 | 46 | 25,3 |
| Maddi ve manevi | 4 | 1 | 2 | 1 | 8 | 10,2 | 12 | 2 | 2 | 5 | 21 | 20,2 | 29 | 15,9 |
| Topluma, mekâna, zamana göre değişken | 16 | 10 | 9 | 7 | 42 | 53,8 | 28 | 7 | 10 | 11 | 56 | 53,8 | 98 | 53,8 |
| Yerel ve evrensel | 3 | 6 | 4 | 2 | 15 | 19,2 | 3 | 5 | 2 | 2 | 12 | 11,5 | 27 | 14,8 |
| Oluşumu ve değişimi uzun bir süreç | 6 | 1 | 4 | - | 11 | 14,1 | 15 | 11 | 8 | 5 | 39 | 37,5 | 50 | 27,5 |
| Aktarılabilen | 8 | 8 | 9 | 7 | 32 | 41,0 | 13 | 9 | 8 | 6 | 36 | 34,6 | 68 | 37,4 |
| Yazılı-yazısız kurallar bütünü | 1 | 2 | - | - | 3 | 3,8 | 3 | - | - | - | 3 | 2,9 | 6 | 3,3 |
| Yaşam düzenleyicisi | 7 | 2 | 4 | - | 13 | 16,6 | 3 | 5 | 3 | 1 | 12 | 11,5 | 25 | 13,7 |
| Bir topluma özgü | 4 | 5 | 9 | 4 | 22 | 28,2 | 13 | 5 | 10 | 2 | 30 | 28,8 | 52 | 28,7 |
| Yozlaşabilen | 2 | 3 | - | - | 5 | 6,4 | 1 | 1 | - | - | 2 | 1,9 | 7 | 3,8 |
| Etkilenebilen | - | 2 | 2 | 1 | 5 | 6,4 | 4 | 3 | 7 | 4 | 18 | 17,3 | 23 | 12,6 |
| Birleştiren | - | 3 | 4 | 1 | 8 | 10,2 | 6 | 1 | 2 | 1 | 10 | 9,6 | 18 | 9,9 |
| Öğrenilebilen | - | - | 3 | - | 3 | 3,8 | 3 | 4 | 1 | - | 8 | 7,7 | 13 | 7,1 |
| Toplumsal | - | - | 3 | 3 | 6 | 7,7 | 3 | 4 | 6 | 3 | 16 | 15,4 | 22 | 12,1 |

Tablo 3'de görüldüğü üzere adayların erkek ve kadın adaylar eşit oranda (53,8'i) kültürün topluma, mekâna, zamana göre farklılık gösterebilir bir özelliğinin olduğunu yine erkek adayların (%41,0'ı) kadınların (34,6'sı) aktarılabilir olduğunu ifade etmişlerdir. İlk üç kademeyle devam eden öğretmen adayları 13'ü (12 kadın 1 erkek) kültürün öğrenebilir bir özelliğinin olduğunu belirtirken 4. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarından hiçbiri kültürün öğrenilebilir bir özellik gösterdiğini düşünmemektedirler. Kadın öğretmen adaylarının %37,5'i kültürün oluşumunun ve değişiminin uzun bir süreç gerektirdiğini belirtirken erkek adaylarda bu oran %14'1 dir. Mülakata katılan Aday K3.4 "kültür aniden ortaya çıkmaz oluşumu ve değişimi uzun bir süreç geçirir" diye belirtmiştir. 2. 3. ve 4. Sınıfa devam eden kadın öğretmen adayları kültürün yazılı ve yazısız bir özellik gösterdiğini belirtmemişlerdir. Mülakatlara katılan 20

adaydan 13'ü kültürün topluma ve mekâna göre farklılık gösterebilen bir özelliğinin olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda K.3.51. “*kültür her millette her dönemde farklılık gösterebilir yani bir dönem etkin olan özellik sonradan etkinliğini kaybedebilir ya da bir toplumda yaygın olan özellik diğer toplumda yaygın olmayabilir*” diye ifade ederek kültürün değişebilir özelliğini belirtmiştir. Mülakata katılan adayların 6’sı ise kültürün aktarılabılır özelliğini ifade etmişlerdir. Bu konuda E.2.18 “*kültür bilinçli olsun ya da olmasın nesilden nesile aktarılır*” olduğunu söylemiştir. Aday E.7 ise “*kültür toplumu biçimlendirici yazılı ve yazısız kurallardan oluşur*” diyerek kültürün en belirgin özelliği olarak yazılı ve yazısız kurallardan oluştuğunu ve toplumu şekillendirici bir özelliğinin olduğunu ifade eden tek aday olmuştur. Tablo 3’den ve mülakatlara verilen cevaplardan anlaşıldığı üzere erkek ve kadın öğretmen adaylarının kültürün benzer özelliklerini ifade etmede yoğunluk göstermiştir. Ayrıca mülakatlara katılan 20 öğretmen adayından 13’ünde kültürün değişken ve sürekli olan özelliğini vurgulamışlardır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmen adaylarından kültür kavramına yönelik kavram haritası oluşturmalarında dikkate aldıkları nitelikler incelenmiştir. Adayların kültür kavramına yönelik kavram haritası oluştururken temele aldıkları niteliklere ilişkin bulgular Tablo 4’deki gibidir.

Tablo 4. Adayların kültür kavramı hakkında kavram haritası oluşturmada temele aldıkları niteliklere ilişkin bulgular

| | Erkek | | | | f | % | Kadın | | | | f | % | Toplam | |
|--|----------|----------|----------|----------|----|------|----------|----------|----------|----------|-----|------|--------|------|
| | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | | | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | | | 104 | F |
| Kültürü oluşturan öğeler | 18 | 4 | 6 | 8 | 36 | 46,1 | 24 | 7 | 4 | 5 | 40 | 38,5 | 75 | 41,2 |
| Fonksiyonuna göre (maddi, manevi, alt, üst kültür vb.) | 5 | 3 | 6 | 4 | 18 | 23,1 | 12 | 7 | 7 | 7 | 33 | 31,7 | 52 | 28,6 |
| Kültürel süreçler | 2 | 5 | 4 | 2 | 13 | 16,6 | - | 4 | 5 | 6 | 15 | 14,4 | 28 | 15,4 |
| Kültürün özellikleri | 1 | 2 | 4 | 2 | 9 | 11,6 | 8 | 1 | 7 | - | 16 | 15,4 | 25 | 13,7 |
| Kültür çeşitleri | - | 1 | 1 | - | 2 | 2,6 | - | - | - | - | - | - | 2 | 1,1 |
| TOPLAM | | | | | 78 | 100 | | | | | 104 | 100 | 182 | 100 |

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının kavram haritası oluşturmada temele alınan özellikler benzer olduğu görülmektedir. %41,2’si (75 kişi) kavram haritalarını kültürü oluşturan öğelere yönelik yapmıştır. Erkek adayların %23,1’i (18 kişi) kültürün fonksiyonel özelliğine yönelik kavram haritası oluştururken kadın adayların %31,7’si bu yönde harita oluşturmuştur. Kadın adaylardan farklı olarak 2 erkek öğretmen adayı kültür çeşitlerine yönelik kavram haritası oluşturulmuştur. Mülakatlarda katılan 20

öğretmen adayın kavram haritasının temel bileşeni olarak neleri gördükleri sorulmuş adaylardan 17'si dil, din, örf, adet vb. kültürü oluşturan öğelere yönelik cevap verirken 3 aday maddi ve manevi unsurlar şeklinde cevaplamıştır. Tablo 4 de ankete verilen cevaplardan görüldüğü üzere ve mülakatlara verilen cevaplara göre öğretmen adaylarının 75'i kültürü oluşturan öğelere 52'si kültürün fonksiyonel özelliğine yönelik kavram haritası oluşturmuştur. Adayların mülakatlara verdikleri cevaplardan anlaşıldığı üzere bu yönde kavram haritası oluşturmalarında ki temel neden adayların bu öğeleri kültürü oluşturan temel bileşen olarak görmeleridir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın dördüncü alt probleminde adayların çizimlerinde kültürü nasıl yansıttıkları incelenmiştir. Adayların kültür kavramını çizimlerinde nasıl yansıttıklarına ilişkin bulgular Tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5. Adayların çizimlerinde kültür kavramı

| | Erkek | | | | | % | 78 | Kadın | | | | | % | 104 | Toplam | |
|----------------------------------|----------|----------|----------|----------|----|------|----|----------|----------|----------|----------|------|-----|------|--------|---|
| | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | f | | | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | f | | | F | % |
| İnsanlığın ortak mirası | 4 | 3 | 2 | 2 | 11 | 14,1 | 9 | 2 | 3 | 2 | 16 | 15,4 | 27 | 14,8 | | |
| Türk kültürü/ Milli kültür | 3 | 2 | 1 | 2 | 8 | 10,3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 7 | 6,7 | 15 | 8,2 | | |
| Kültürel farklılıklar | 1 | 2 | 2 | 3 | 8 | 10,3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 11 | 10,6 | 19 | 10,4 | | |
| Dini kültür | 2 | - | 2 | - | 4 | 5,1 | 2 | - | 1 | 2 | 5 | 4,8 | 9 | 4,9 | | |
| Yaşayış biçimi | 1 | 4 | 3 | 4 | 12 | 15,4 | 2 | 4 | 7 | 1 | 14 | 13,5 | 26 | 14,4 | | |
| Yerel/bölgesel farklılıklar | 1 | 1 | 2 | 3 | 7 | 9,0 | 10 | 5 | 4 | 3 | 22 | 21,1 | 29 | 15,9 | | |
| Manevi değerler | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 6,4 | 7 | 1 | 2 | 3 | 13 | 12,5 | 18 | 10,0 | | |
| Kültürel değişim/ yozlaşma | 3 | - | 1 | - | 4 | 5,1 | - | 1 | - | - | 1 | 1,0 | 5 | 2,7 | | |
| Kültürel etkileşim ve süreklilik | - | 1 | 4 | - | 5 | 6,4 | 1 | - | 2 | - | 5 | 4,8 | 10 | 5,5 | | |
| Cevapsız ve uygun olmayan çizim | 10 | - | 3 | 1 | 14 | 17,9 | 5 | 1 | - | 4 | 10 | 9,6 | 24 | 13,2 | | |
| TOPLAM | | | | | 78 | 100 | | | | | 104 | 100 | 182 | 100 | | |

Tablo 5 incelendiğinde kadınların (%21,1'i) yerel bölgesel kültüre yönelik çizim yapmışken erkek adayların (15,4'ü) ise kültürü açıklamak için yaşayış biçimine yönelik çizimler yapmıştır. Erkek adaylarda ikinci olarak kültürün insanların tarihsel süreçte oluşturdukları ortak ürün olduğuna yönelik (14,1'i) çizimler yapmışlardır. Kadın adaylarda ikinci olarak (15,4'ü) çizimlerini bu yönde yapmışlardır. Diğer çizimlerde erkek adaylar Türk kültürü/Milli kültüre (10,3'ü) ve Kültürel farklılıklara (10,3'ü) yönelik çizimler yaparken, kadın adaylar, yaşayış biçimi (13,5'i), manevi değerler (12,5'i) ve kültürel farklılıklara (10,6'sı) yönelik çizimler yapmışlardır.

Kadın adaylar çizimlerini en az sırasıyla kültürel değişim/yozlaşma(1,0'ı), kültürel etkileşim(4,8'i) dini kültüre(4,8'i) yönelik çizimler yapmıştır. Erkek adaylarda yine çizimlerini en az sırasıyla kültürel değişim/yozlaşma(5,1'i), dini kültür(5,1'i) ve kültürel etkileşim ve sürekliliğe(%6,4'ü) yönelik çizimler yapmışlardır. Mülakatlarda ise 20 adaya çizimlerinde anlatmak istedikleri sorulduğunda 11 öğretmen adayı insanların oluşturduğu ortak miras olduğunu 3'ü dini kültür 5'i yaşayış biçimi 1'i ise manevi değerleri anlatmak istediğini belirtmiştir. Mülakata katılan Aday K4.91 " *insanların belli bir zaman diliminde bir arada yaşamaları sonucunda ortaya çıkan yeme içme adetlerinde yaşayış şekillerinde olan birlikteliği anlatmak istedim*" demiştir. E3.42 ise " *her toplumda her coğrafyada giyimde bölgesel farklılık gösterdiğini anlatmak istedim*" diyerek yerel/bölgesel kültürü çiziminde anlatmak istediğini belirtmiştir. Tablo 5 genel olarak değerlendirildiğinde adayların (15,9'u) kültürü yerel ya da bölgesel farklılıklara yönelik algıladıkları ve bu yönde çizimler yaptıkları görülmektedir. Yine (14,8'i) kültürü insanların tarihsel süreçte oluşturdukları ortak ürün olduğuna yönelik çizimler yapmışlardır. Yapılan çizimler (%2,7) en az kültürel değişim/yozlaşmaya yönelik çizimler yapmıştır.

Resim 1. Kültürel farklılıklar yönelik çizim



Resim 3. Bölgelere özgü özelliklere yönelik çizim



Resim 2. Yaşayış biçimine yönelik çizim



Resim 4. Yaşayış biçimine yönelik çizim



Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmannın beşinci alt probleminde ilk olarak adayların kültür yozlaşmasını nasıl algıladıkları incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda verilmiştir:

Adayların kültür yozlaşmasına yönelik verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6. Adayların kültürel yozlaşmayla ilgili görüşleri

| | Erkek | | | | f | % | Kadın | | | | f | % | Toplam | |
|---|----------|----------|----------|----------|----|------|----------|----------|----------|----------|-----|------|--------|------|
| | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | | | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | | | 104 | F |
| Farklı bir kültürün etkisiyle oluşan negatif durum | 3 | 4 | 9 | 4 | 20 | 25,5 | 13 | 7 | 11 | 3 | 34 | 32,7 | 54 | 29,7 |
| Bilinçli olarak başka bir kültürün benimsenmesi | 7 | 3 | 6 | 2 | 18 | 23,1 | 10 | 1 | 4 | 5 | 20 | 19,2 | 38 | 20,9 |
| Kültürel değerlerin unutulması, uzaklaşılması | 6 | 2 | 2 | 7 | 17 | 21,8 | 7 | 4 | - | 1 | 12 | 11,5 | 29 | 15,9 |
| Kitle iletişim araçları ile farklı kültürün özendirilmesi | 1 | - | - | 1 | 2 | 2,6 | 1 | - | - | - | 1 | 1,0 | 3 | 1,7 |
| Yaşam biçiminde oluşan bozulma | 1 | - | - | - | 1 | 1,3 | 2 | - | - | 1 | 3 | 2,9 | 4 | 2,2 |
| Kültürün farklı etkenlerle etkinliğini kaybetmesi | 6 | 3 | 2 | - | 11 | 14,1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 9 | 8,7 | 20 | 11,0 |
| Kültürün daha üstün bir kültür etkisinde kalması | 1 | 3 | 2 | 2 | 8 | 10,3 | - | 1 | 2 | 1 | 4 | 3,8 | 12 | 6,6 |
| Dilde yabancılaşma | 1 | - | - | - | 1 | 1,3 | 2 | - | - | - | 2 | 1,9 | 3 | 1,6 |
| Kültürel değerlerin zaman içinde kaybolması | - | - | - | - | - | - | 5 | 4 | 5 | 5 | 19 | 18,3 | 19 | 10,4 |
| TOPLAM | | | | | 78 | 100 | | | | | 104 | 100 | 182 | 100 |

Tablo 6 incelendiğinde erkek adayların(%25,5'i) kadın adayların (%32,7'si) kültürel yozlaşmayı farklı bir kültürün etkisiyle oluşan negatif bir durum olarak algılamışlardır. Yine erkek adaylar(23,1'i) kadınların(19,2'si) bilinçli olarak başka bir kültürün benimsenmesini kültürel yozlaşma olarak algılamaktadırlar. Kadın ve erkek adayların diğer verdiği cevapların çoğunluk sıralaması benzerlik göstermektedir fakat erkek adaylarla kadın adaylar arasında kültürel değerlerin unutulması, uzaklaşılması ve kültürün daha üstün bir kültür etkisinde kalması gibi görüşlerde önemli farklılık yaşadıkları görülmektedir. Yapılan mülakata katılan K.4. 14 kültürel yozlaşmayı “ bir kültürün kendinden daha üstün olarak kabul ettiği yabancı bir kültürün etkisinde kalarak kendi benliğini kaybetmesidir. Gençlerin Batıya özenmesi bir kültür yozlaş-

masıdır” şeklinde ifade etmiştir. E.2.27 ise “bir milletin kendi asli niteliklerini eksik görerek üstün gördüğü bir kültürün etkisinde kalarak gelişigüzel bütün özelliklerinin kabul edilmesi olayı” olduğunu belirtmiştir. Mülakatlara katılan adayların 16’sı başka bir kültürün kendi kültürümüzü olumsuz etkilemesi şeklinde belirtmiştir. 3 aday ise ait olduğumuz değerlerimizden uzaklaşarak unutulması yönünde cevap vermişlerdir. 1 aday ise “farklı kültürlerle özenerek yaşama biçimimizdeki yozlaşma” şeklinde cevap vermişlerdir. Tablo 6 ve mülakatlara verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde kadın ve erkek adaylar kültürel yozlaşmayı farklı bir kültürün etkisiyle ya da bilinçli olarak bir kültürün benimsenerek kültürel değerlerden uzaklaşılması ya da değerlerin unutulmasıyla bir milletin asli niteliklerini kaybetmesi şeklinde tanımladıklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik son olarak adayların kültürel yozlaşmayı önlemeye yönelik görüşleri incelenmiştir. Kültürel yozlaşmanın önlenbilmesine yönelik adayların verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 7’deki gibidir.

Tablo 7. Kültürel yozlaşmanın önlenbilmesi için neler yapılabileceğiyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

| | Erkek | | | | f | % | Kadın | | | | f | % | Toplam | |
|--|----------|----------|----------|----------|----|------|----------|----------|----------|----------|-----|------|--------|------|
| | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | | | 1. Sınıf | 2. Sınıf | 3. Sınıf | 4. Sınıf | | | 104 | F |
| Mevcut kültürün temel değerleri korunmalı | 11 | 4 | 10 | 5 | 30 | 38,5 | 14 | 6 | 11 | 8 | 39 | 37,5 | 69 | 37,9 |
| Kitle iletişim araçları ve sosyal medya kontrollü kullanılmalı | 1 | 2 | 2 | 1 | 6 | 7,7 | 3 | 3 | 2 | 1 | 9 | 8,7 | 15 | 8,2 |
| Eğitim kurumlarında kültürel değerler desteklenmeli | 4 | 2 | 4 | 4 | 14 | 17,9 | 3 | 2 | 2 | 3 | 10 | 9,6 | 24 | 13,2 |
| Toplum bilinçlendirilmeli | 5 | 1 | 3 | 3 | 12 | 15,4 | 9 | 3 | 3 | 3 | 18 | 17,3 | 30 | 16,5 |
| Aile içi kültürel eğitime önem verilmeli | 2 | 4 | - | 1 | 7 | 9,0 | 3 | 1 | 2 | 1 | 7 | 6,7 | 14 | 7,7 |
| Bilimsel çalışmalarla kültürel değerler canlı tutulmalı | 1 | - | - | - | 1 | 1,3 | - | 1 | - | - | 1 | 1,0 | 2 | 1,1 |
| Çeşitli kültürel faaliyetler düzenlenmeli | 2 | 1 | 2 | - | 5 | 6,4 | 8 | 2 | - | 1 | 11 | 10,6 | 16 | 8,8 |
| Dilde yabancılaşma engellenmeli | - | 1 | - | 2 | 3 | 3,8 | 3 | 1 | 3 | - | 7 | 6,7 | 10 | 5,5 |
| Cevapsız | - | - | - | - | - | - | 1- | - | - | 1 | 2 | 1,9 | 2 | 1,1 |
| TOPLAM | | | | | 78 | 100 | | | | | 104 | 100 | 182 | 100 |

Tablo 7 de görüldüğü üzere erkek adayların (%38,5’i) kadınların ise (37,5’i)

hâlihazırda var olan kültürün temel değerlerinin korunmasının kültürel yozlaşmayı önleyebileceğini söylemiştir. Kültürel yozlaşmanın eğitim kurumlarında desteklenmesi gerektiğine kadın adaylara(%9,6) göre erkek adayların(%17,9) inanma düzeyinin daha fazla olduğu görülmektedir. Erkek adaylardan(%6,4'ü) farklı olarak kadın adaylar(10,6'sı) kültürel yozlaşmanın kültürel faaliyetler düzenlenerek önlenebileceğine daha fazla inanmaktadırlar. Bu konuda K.4.16 *“değerlerimize sahip çıkarak onları korumalı ve gelecek nesillere kültürel değerleri aşılamalıyız. Belli kültürel öğeleri çocuklara küçük yaşta sağlam edinmelerini sağlayabilirsek o zaman kültürel yozlaşmanın olmayacağına inanmaktayım”* diyerek mevcut değerlerin korunmasının kültürel yozlaşmayı önleyeceğini belirtmiştir. E.4. 3 ise *“sosyal bilgiler öğretmenleri aracılığıyla ilköğretimde çocuklara kültürel değerleri destekleyici eğitim verilirse kültürel yozlaşma azalacaktır”* diye ifade eden aday eğitim aracılığıyla kültürel yozlaşmanın önlenebileceğini söylemiştir. Tablo 7 de görüldüğü üzere adaylara kültürel yozlaşmanın önlenmesi için nelerin yapılabileceği sorulmuş kadın ve erkek adayların %37,9'u mevcut kültürel değerlerin korunması gerektiği yönünde cevap vermiş fakat bunun nasıl yapılacağına dair herhangi bir öneride bulunmamışlardır. Adayların genelinin ifadesine bakıldığında kültürel değerler konusunda toplumun bilinçlendirilmesi bunun yanında da eğitim kurumları aracılığıyla kültürel değerlerin desteklenmesi konusunda öneride bulunmuşlardır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tarihsel süreç incelendiğinde sosyal bilgiler, bireylerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının geliştirmesinin yanında kültür aktarımı gibi işlevleri üstlendiği görülmektedir. Değişen dünya şartlarına bağlı olarak sosyal bilgiler öğretiminin amaçları değişikliğe uğrasa da kültür ve kültür aktarımına yönelik işlevini hala korumaktadır. Nitekim son olarak hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programının vizyonuna bakıldığında milli kültürü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı elde ettiği bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, düzenleyen ve kullanan bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Doğanay (2002) vatandaşlık bilgisini aktarma olarak sosyal bilgiler programlarının amacını, kültürün temel değer ve inanışlarını genç kuşaklara aktarmak olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda da kültür kavramı hem sosyal bilgiler öğretim programının vizyonunda vurgulanan temel öğelerden olması hem de içerisinde barındırdığı birtakım niteliklerin önemi nedeniyle bu kavramın doğru öğrenimi ve öğretimini gerektirmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik algılarının tespit etmeye yönelik olan bu araştırma bulgularının sonuçlarına bağlı olarak ilgili araştırmalarla karşılaştırılacak olursa şunlar söylenebilir;

Araştırma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmen adayları kültür kavramını genel olarak belli bir süreçte oluşan maddi ve manevi birikim olarak tanımlamakta ayrıca adaylar kültüre yönelik kavram haritası oluşturmada da kültürü oluşturan öğeler ve fonksiyonel (maddi ve manevi alt kültür-üst kültür vb.) özelliklere yönelik kavram

haritası oluşturdukları görülmektedir. Bunun yanı sıra adayların kültür kavramına yönelik çizimlerinden elde edilen bulgularına göre adayların yaptıkları çizimlerde ki betimlemelerden adayların en çok kültürü yerel ve bölgesel betimlemelerle ya da yaşayış şekilleriyle tanımladıkları görülmektedir. Adayların çizimlerinden elde edilen bulgular ile kavrama yönelik tanımlamalarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bu sonuçlardan kadın ve erkek adayların kültür hakkında tanımlamalarının Gökalp, (1976) ve Haviland ve diğ...(2008)'de yapılan kültür tanımlarına uygun oldukları görülmektedir fakat adaylar kültürün içerisinde neleri barındırdığıyla ilgili açıklayıcı tanımlar yapmadıkları "maddi ve manevi birikim" şeklinde kısa tanımlamalar yaptıkları kadın adayların ise daha açıklayıcı cevaplar verdiği görülmüştür. Ayrıca 3 ve 4. Sınıfa devam eden adayların kültür hakkında daha ayrıntılı ve açıklayıcı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu sonuç Ünlü (2012) ve Ünlü ve Örtlen (2013)'ün yapmış olduğu çalışmalarında öğrencilerin kültürü bir toplumun gelenek görenek ve geçmiş yaşantılarıyla açıklamaya çalıştığı öğretmen adaylarının kültüre yönelik doğru öğrenmelerin yanında yanlış öğrenmelerinde bulunduğu sonucuyla örtüştüğünü göstermektedir. Ayrıca Karadeniz (2008)'in öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin kültürel öge vb. kavramları tam olarak öğrenilemediği sonucuyla elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında adayların bu kavramı tam olarak öğrenemediği ve öğrencilere de düzgün şekilde öğretilmediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise adayların kültürel yozlaşmayı ne olarak algıladıkları ve bu doğrultuda da kültürel yozlaşmanın önlenmesi adına ne tür önerilerde bulduklarlarıyla ilgilidir. Adaylar kültürel yozlaşmayı farklı bir kültürün etkisiyle oluşan negatif durum ya da kültürel değerlerin unutulması olarak tanımladıkları görülmektedir. Şahin (2011), kültürel yozlaşmayı sahip olunan dilin, dinin, ahlaki değerlerin, örf ve adetlerin yozlaşmaya uğraması şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımla adayların tanımlamalarının örtüştüğü görülmektedir. Adaylar kültürel yozlaşmayı önleyebilmek için nelerin yapılabileceğiyle ilgili olarak toplum bilinçlendirilmeli, mevcut kültürün temel değerleri korunmalı, dilde yabancılaşma önlenmeli vb. cevaplar vermişler fakat bunların nasıl yapılabileceğiyle ilgili tatmin edici açıklamalar yapmadıkları görülmüştür.

Araştırmanın bulguları genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının kültür kavramını doğru şekilde tanımladıkları ve adayların kültür konusunda kavram haritası oluşturacak düzeyde bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünlü (2012) ve Ünlü ve Örtlen (2013) yaptıkları çalışmalarla bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir fakat Doğan (2007), Karadeniz (2008), Bal ve Gök (2011)'ün çalışmalarında öğrencilerin Sosyal Bilimler dersindeki Kültür ve diğer kavramları doğru algılayamadıkları bunun yanı sıra bu kavramların barındırdığı özelliklere yönelik bilgilerinin yanlış olmasıyla ilgili olarak farklılık göstermektedir. Çıkan bu sonuçtan öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik bilgilerinin yeterli olduğu fakat öğrencilere yönelik olan çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgileri öğrencilere aktarmada yetersiz oldukları söylenebilir. Sertkaya (2010)'da yaptığı

çalışmasında sosyal bilgiler kültür ilişkisini ortaya koyan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucunda da aradan geçen süre içerisinde hala bu konuda yeterli çalışmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür algısıyla ilgili şu önerilerde bulunulabilir;

- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültür algısıyla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
- Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarına sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına yönelik uygulamalı derslerin süresi arttırılmalıdır.
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerine sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına kültür aktarımında kullanabilecekleri materyallerin neler olduğuyla ilgili bilgi verilmelidir.
- Sosyal Bilgiler eğitiminde kavram yanlışlarının önlenmesi için bu alanda yoğun olarak kullanılan kavramlara yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Adayların öğrenimleri boyunca kültür yozlaşması gibi sosyal problemlere çözüm üretebilecekleri becerileri kazandırmaya yönelik eğitim verilmelidir.

5. Kaynakça

- Aktekin, S.(2009). Türkiye’de tarih eğitimi, Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi, Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Fenomenoloji (ss. 83-98), (Ed. Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin.
- Bal, M. S. ve Gök, S. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramlarını algılayışları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10 (3): 1183-1198.
- Büyük Türkçe Sözlük.(2014). Kavram, 2017, Farabi. 11.27.2014 de <http://www.sevde.de/BuyukTurkceSozluk.pdf> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Candan, A.S, ve Koçer, Ö. (2013). Tarih dersindeki kavramların algılanma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, Mart, S.2, N.1, 253-273, DOI: 10,7596/taksad.v2i1.205.
- Cemaloğlu, N. (2011). Veri toplama teknikleri nicel-nitel, *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (Ed. A.Tanrıöğen), Ankara: Anı.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler eğitimi, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi* (C. Öztürk ve D. Dilek Ed.), (15-46). Ankara: Pegem A.

- Doğan, O., (2007). *İlköğretim 5. sınıf dersi "bir ülke bir bayrak" ünitesindeki kavramların öğrenilmesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Glesne, C. (2002). *Nitel araştırmaya giriş*, (Çev. A. Ersoy, ve P. Yalçınoğlu,) Ankara: Anı.
- Gökalp, Z.(1976).*Türkçülüğün esasları*,(Haz. Kaplan,M.) İstanbul: MEB Yayınları.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür*, İstanbul: Boyut.
- Haviland, W., Prins, H., Walrath, D., Mcbride,B.(2008).*Kültürel antropoloji* (Çev. Sarıoğlu,İ.D.E), İstanbul: Kaknüs.
- Türk Dil Kurumu,(2014). Kültür, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=K%C3%99CLT%C3%99CR, adresinden 20.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- Karadeniz, O., (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Atatürkçülük Konularındaki Kavramların Kazandırılma Düzeyi (Zonguldak İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kaymakcı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında ilişkilendirmeler, *Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 273-304, C. 12, S.2.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books. www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf. adresinden 22.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- Marshall, G.(1999). *Sosyoloji sözlüğü*, (Çev. O. Akınhay, D. Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB. (2006). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu, Ankara: MEB yayınları.
- Mejujev, V. (1987). *Kültür ve tarih*. (S. H. Yokova, Çev.). Ankara: Başak Yayınları.
- ODTÜ,(2011-2012), Kültür, *G.V. Özel Lisesi Sosyal Bilimler Kongresi Çalışma Yaprağı*,02.12.2014tarihinde, http://www.odtugvo.k12.tr/diger/webue/dersler/felsefe_grubu/Sosyoloji/sosyoloji_Ck/10_Kultur.pdf adresinden alınmıştır.
- Özcan, N. (2010). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "adım adım Türkiye" ünitesindeki kavramların öğrenilme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Şahin, K.** (2011) Kültürel yozlaşmaya neden olan bir unsur olarak televizyon *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.1 S.1. 243-277.
- Ünlü, İ. (2012). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kültür Algılarının İncelenmesi**, *Ahi Evran Üniversitesi Kirşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı*
- Ünlü, İ. ve Örtün, H (2013). **Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi**, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 21 (2013) 287-302*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sertkaya, K.B.(2010). **İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme**, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

Schulte, P.L. (2001). Preservice elementary teachers' alternative conceptions in science and attitudes towards teaching science. Unpublished Phd, University of New Orleans, New Orleans.

Williams, R. (1977). *Culture and Society: 1780-1950*. Middlesex: Penguin Books.

Extended Abstract

From sociological perspective culture is a societal heritage that is left to us from people through learning. During teaching and education, social sciences lesson is one of the main lessons where the aspects that the concept of culture houses. Culture concept of which is a learnable element and the qualities it holds are transferred to people by social sciences teacher. Indeed, education and social studies to know the culture concept which is one of the factors used by the teacher during teaching literally and lived the right way is important not to be able to transfer it to the individual student misconceptions. In this context, in order to avoid misconceptions in the education-training process, it is necessary to determine the opinions of teacher candidates regarding the concept of culture. In this context the aim of this study is to determine the perceptions of students that are registered in Karadeniz Technical University Fatih Education Faculty Social Sciences Education program regarding the concept of culture. This study completed on a work group that consist of students that were studying in Karadeniz Technical University Fatih Education Faculty 1st 2nd 3rd and 4th classes during 2014-2015 education and teaching year. The work group consists of 78 male 104 female participants for a total of 182. In this study which is a completed with a qualitative approach as data gathering tools open ended surveys forms and semi constructed interviews were used. In the first step of the work, the study was based on a theoretical framework by reviewing the literature in order to interpret the findings and present the suggestions. In the next step, a survey consists of 6 question and an interview form consist of 7 question were developed with the light of findings as a result of literature review. By taking expert opinion, the initial state of the survey was developed from the draft form. Before the application of the survey, teachers were well informed about the study and also a detailed instruction is given at the top of the survey.

With the initial state of the survey, a pilot study was done with 11 teacher candidate who were chosen with the purposeful sampling. These teacher candidates weren't included in the main study. After taking the feedbacks from these teacher candidates for the survey and the interview forms, 2 expert opinion was taken again and the final state of the forms have been given. This survey form was applied to 182 teacher candidates and after that interviews were taken place with 20 teacher candidates. By comparing the answers given the survey and the interview questions, data gathering process have been done.

NVivo 10 program is used for processing the data so gathered. Pictures and other data using in survey carried out with were divided into categories. It was tried for obtain the answer to the research problem and sub problems with the content analysis technique. The findings were supported with the data consisted of direct quotations. Instead of the real name of individuals, coding according to gender was used. Because the numbers of man and woman pre-service teachers were not equal each other in tables, the percentages were used to compare.

According to findings, pre-service social sciences teachers generally defined as material and spiritual accumulation in a certain process. Besides, it was seen that they created a concept map for the features about elements constituting the culture and functional (material and

spiritual subculture-upper culture etc.) features. It can be stated that the knowledges of pre-service teachers about the concept of culture were sufficient from this result. However, when it was evaluated with studies related the students, it could be said that pre-service teachers were not sufficient to transfer their knowledge to the students.

When it was generally examined the findings, the pre-service teachers defined the concept of culture correctly. Also, it was reached the result that the pre-service teachers had the knowledges of creating the concept map sufficiently. In accordance with the findings, recommendations about the pre-service teachers' perceptions of culture were as below.

- It should be carried out studies related with social sciences teachers' perceptions of culture
- The duration of applied courses for social studies teaching approaches should be increased.
- In-service trainings should be given to social sciences teachers for social studies teaching approaches.
- Information about the materials for transferring culture should be given to pre-service social sciences teachers
- It should be carried out the studies about common concepts for this field to prevent misconceptions in social sciences education.
- Training for gaining necessary skills to solve social problems such as cultural degeneration should be given through pre-service teachers' education.

The outcome of the study based on the findings tells us that the candidates are perceiving the concept of culture properly but they are unable to deliver effective solutions to the problem of cultural degeneration.

Opinions of the Classroom Teachers about Oral History Method in Social Studies Courses

Sosyal Bilgiler Dersinde Sözlü Tarih Yöntemi Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Nuray Kurtdede Fidan

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, Afyonkarahisar, Türkiye

İlk Kayıt Tarihi:16.10.2015

Yayına Kabul Tarihi:13.12.2015

Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of the classroom teachers concerning the use of oral history as a teaching and learning method in social studies courses. The participants of the study were a total of 120 classroom teachers working in public basic education school in Afyonkarahisar. The data were collected by using an open - ended questionnaire in the research and the data were analysed through descriptive statistics. The findings of the study showed that although the participants employed the oral history activities in social studies course they experienced certain problems such as lack of source people, ignorance by family members and students, students' inability to comprehend what was told to them, inconsistency between topic and interviewees, lack of optimal interview setting, time constraints, students' inability to bring the source to the classroom, limited nature of topics, and financial constraints.

Keywords: Classroom teachers, social studies, oral history as teaching method.

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih yöntemi kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Afyonkarahisar il merkezindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 120 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler açık uçlu soru formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde programda belirtilen kazanımların işlenmesinde sözlü tarih yönteminden yararlandıkları fakat kaynak kişinin bulunamaması; aile ve öğrencinin görevi önemsememesi; öğrencilerin anlatılanları anlamaması; sonuca ulaşamaması; konu ile görüşülen kişi arasında uyum olmaması; görüşme için uygun ortam bulunamaması; zamanın sınırlı olması; kaynağın sınıf ortamına getirilememesi; konuların sınırlı olması ve maddi zorluklar gibi sorunlarla karşılaşıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Sosyal Bilgiler, Sözlü Tarih Yöntemi.

1. Introduction

Kyvig and Marty (2000) considered oral history to be a method of recording the first-hand data about historical events collected from the source people and of connecting these data with the previous ones (cited in Sari, 2011). Oral history is an approach in which personal memories of the individuals or communities about an event or events and the views of them about the effects of these events (Creswell, 1998). Thompson (2000) defined oral history as an interpretation of people's memories and experiences based on recorded data. On the other hand, oral history does not only cover descriptions but also analyses of the past events in detail and in a comprehensive manner through recordings, allowing for developing a collective memory (Ritchie, 2003, cited in Akbaba and Kılcan, 2012). In a sense oral history is a type of history which is constructed around people. It connects life with history and expands the scope of history. The heroes of oral history are not only known people, but also unknown and ordinary people. In addition, oral history encourages collaborative studies by teachers and students in an educational environment (Sari, 2007).

In addition to being a method for researchers to collect data about past events and being a method of writing the history it is learning and teaching approach that can be employed in such courses as history and social studies. Through the use of oral history as a teaching method the students at the levels of primary school, secondary school as well as at university level may acquire numerous knowledge, skills and behaviors (Demircioğlu, 2005). Specifically in social studies courses people may act as a source people in the oral history activities. For instance, various people from different occupations (i.e. lawyers, painters, farmers), elderly in the community may provide first-hand information about past events through interviews which may be carried out either in their environment or in classrooms (Sari, 2007). The ultimate goal of social studies course that is one of the basic lessons in basic education is to produce individuals who are productive citizens (Barth and Demirtaş, 1997). The program for the course which was developed based on the constructive premises in 2005 in Turkey ended the teacher- and textbook-based approach and supported student-centered activities to allow for students to learn by doing. The program also encourages the use of in-class and out-classes activities which make students active participants of their learning process, supporting for the view that learning may or may not occur in the school context. Examples for those activities which may occur out of school include oral history activities, family tree construction, keeping diary and projects. More specifically, the activities related to oral history are recommended for the learning domain of learning culture and inheritance and for the unit "I am learning my past" covered in the fourth grade social studies course. The related gains about these activities are also given in the program. These gains are as follows: Students develop a family history using oral history method and based on past objects, recognize those elements which reflect the culture, give examples for games which were played in past by Turks and which are being still played, provide evidence for the fact that cultural elements change over time, describe both their immediate environment and Turkey based on past experiences and visual materials and recognize the role played by Atatürk in the national struggle and in the declaration of the Republic (Ministry of National Education, 2005).

Kabapınar (2012) argued that the social studies program developed in 2005 provides students with an opportunity to use the methods of social sciences. The students are expected to have information about near past of their community, recognizing certain concepts and experiencing the method of history. Oral history allows students to develop empathy towards historical events and to be informed about the differences between past life and present life. They also understand the reasons for past values, life-styles and human behavior. Major advantages of the oral history for students are given as follows: improvement of students' research skills, question-asking skills, social skills; improvement of their understanding of chronology; learning by doing; learning significant history concepts such as continuity and change, and development new perspectives (Demircioğlu, 2005). One of the pedagogical advantages of oral history is to understand social studies concepts. Students may be more interested in interviews with their family members or neighbors (Neuenschwander, 1976). The process involved in the oral history activities is made up of the following four steps (Kabapınar, 2012):

| | |
|----------------|---|
| | Selection of the topic |
| Preparation | Review of primary and secondary sources |
| | Selection of interviewees |
| | Selection of interview items |
| Implementation | Making interviews and recording them (i. e. taking notes and recording the interview) |
| | Analysis of the data recorded |
| | Organization of the data |
| Reporting | Comparison of data with the primary and secondary sources |
| Presentations | Writing the report |
| | Presentation of the report to the class |

The purpose of this study is to determine the opinions of the classroom teachers concerning the use of oral history as a teaching and learning method in social studies courses. In parallel to this aim the following questions were asked to the participants in the interviews:

1. What are the views of the classroom teachers about the use of oral history activities in social studies course?
2. For them which topics can be covered in the oral history activities in social studies course?
3. What are the views of the participants about their roles in preparation process of oral history activities carried out in the social studies course?
4. What are the views of the participants about the advantages of the oral history activities in the social studies course for the students?
5. What are the views of the participants about the potential problems faced in

the oral history activities in the social studies course?

6. What are the views of the participants about their role in finding materials used in the oral history activities in the social studies course?
7. What are the views of the participants about the evaluation of student work in the oral history activities in the social studies course?

2. Method

The study which aims at identifying the views of the classroom teachers about the use of oral history activities in the social studies course is a descriptive research based on qualitative data. Creswell (1998) defined qualitative research as a scientific process which questions social life and human-related problems using its own methods and makes sense of both. The process used in such studies is inductive, being from parts to the whole. Major ways of obtaining data in qualitative research are observations, interviews and document analysis which are used to account for concepts, meanings and relationships (Merriam, 1998).

Participants

The participants of the study were a total of 120 classroom teachers working in public basic education schools in Afyonkarahisar/Turkey during the school year of 2013-2014. Of them 74 were females, while 46 males. Concerning experience in teaching profession 32 had a teaching experience of 1-10 years, 47 had a teaching experience of 11-20 years and 41 had a teaching experience of 21 years or more.

Data Collection

Teachers' opinions were collected by using a questionnaire. Answers to open-ended items provide researchers with an opportunity to understand the perspectives of the participants. Given that items used in the structured interviews are developed in advance the categories are clear and researchers interpret the data without any prediction, allowing them to be informed about and understand the perspectives of other people (Patton, 2002). The form was developed by the author. In the questionnaire, there were two questions to determine participants' demographic data and there were seven open-ended questions to determine their opinions about the use of oral history activities in the social studies course.

Data Analysis

The data collected through a questionnaire were analysed using descriptive statistics techniques. In descriptive technique research may make use of direct quotations in presenting the findings. In this technique the ultimate goal is to introduce basic findings to readers in a brief manner (Yıldırım and Şimşek, 2005). In the current study the findings are presented through frequency tables and the direct quotations from the statements of the participants are also given. Patton (2002) regarded the direct quotations as the basic source for raw data and as a tool to reflect the feelings and comprehensions of the participants about the topic studied. In the study the direct

quotations are followed by the codes used for each participant (i.e. Teacher 1= T.1).

Analyses of Validity and Reliability

In regard to the internal validity of the study the data collection tool was examined by five field specialists. The specialists are asked to review the form in terms of the intelligibility and consistence of the open-ended items. Based on their views the items were modified and redesigned. In order to establish the understandability of items the interview form was administrated to ten classroom teachers before the implementation. After reviewing the results obtained in the pilot study the data collection tool was administrated to the participants.

In regard to the reliability of the study the forms filled by the participants were coded from one to 130. Of them incomplete ones were excluded, giving 120 forms for analysis. Each form was read and each answer was analysed in terms of its relation to the topic. Then these forms were analysed and coded by both the author and a field specialist. Both codes were compared and their reliability was found using the formula developed by Miles and Huberman (1994). The formula includes the following equality: "reliability= agreement / (agreement+ disagreement)". It was found that the reliability of the study was 87%. This result shows that the study is a reliable one.

3. Findings

The views of the classroom teachers sampled were grouped into positive views and negative views. Table 1 below provides the views of the participants about the use of oral history as a teaching/learning activity in the course of social studies:

Table 1. Views of the participants about the use of oral history as a teaching/learning activity in the course of social studies

| Views of the participants | f |
|---|----|
| Positive views of the participants | |
| It allows for students to develop empathy towards historical events | 42 |
| It allows for students to collect information from primary sources | 40 |
| It attracts student interest about past events | 20 |
| It directs students to make research | 8 |
| It is one of the major steps in history education | 5 |
| Negative views of the participants | |
| Students cannot realize all the steps involved in the process of oral history | 18 |
| Teachers do not fully make use of oral history | 15 |

Table 1 shows that the classroom teachers viewed the oral history in the framework of social studies course as follows: oral history method allows for students to develop empathy towards historical events; it allows for students to collect information from primary sources; it attracts student interest about past events; it directs students to make research and it is one of the major steps in history education. Some of the

participants stated this method is not fully employed by either teachers or students.

The examples from the reports by the participants who had positive views about the technique are given as follows:

“Oral history is a method which helps in producing those individuals who could evaluate and criticize the past events based on the related conditions.” (T-25).

“Oral history is an activity which makes students to understand the topic better and which directs them to make research.” (T-78).

The report by the participant who stated that this method is not so much used is as follows: *“This method is included in the program for social studies course, but we could not find enough time to employ it. In addition, there occur some problems related to students or to families. We know it, but we could not use it.” (T-102).*

Table 2 gives the views of the participants about the topics which can be covered in the oral history activities in social studies course.

Table 2. Views of the participants about the topics which can be covered in the oral history activities in social studies course

| Views of the participants | f |
|----------------------------|----|
| Topics | |
| Cultural elements | 54 |
| Weddings | 15 |
| Holidays | 13 |
| Food culture | 8 |
| Folk dances | 3 |
| Local clothing | 1 |
| Developing family history | 48 |
| Comparing past and present | 35 |
| Life-styles of past people | 10 |
| Old games | 8 |
| Old objects | 4 |
| Old communication tools | 2 |
| Occupations | 15 |
| Proverbs, rhymes | 4 |

As can be seen in Table 2 the classroom teachers sampled mostly make use of the oral history method for the unit “I am learning my past” included in the fourth grade social studies course. They reported that they employed this method for the following topics: cultural elements (weddings, local clothing, food culture, folk dances and ho-

liday), family history, comparisons between past times and present time (in terms of life-styles, materials and objects, games, communication devices), occupations, proverbs and rhymes.

Examples from the reports by the participants in this regard are given as follows:

"I use this method in the unit "I am learning my past" covered in the social studies courses for the topics of food culture, folk dances, holidays, weddings and games." (T-61);

"I am using this method for the topics such as developing family albums, old games, and old communication devices." (T-76);

"It can be used in such topics as comparisons of old and new games, holidays of past and of present time." (T-80);

"I am using it in such topics as developing family trees, traditions, proverbs, occupations, etc." (T-36).

Table 3 presents the views of the participants about their roles in preparation process of oral history activities in social studies course.

Table 3. Views of the participants about their roles in preparation process of oral history activities in social studies course

| Views of the participants | f |
|--------------------------------|----|
| In developing interview forms | 91 |
| In guiding their practice | 27 |
| In selecting the source people | 5 |

Table 3 shows that the classroom teachers participated in the study mostly helped students in developing interview forms, in guiding their practice and in selecting the source people. The following examples show the views of the participants in this regard:

T-1 "I help my students in developing and printing the interview forms."

T-15 "I tell them how to implement the process of oral history activities using examples from previous studies."

T-56 "I help them in developing interview items and in taking necessary permissions."

Table 4 shows the views of the participants about their help in finding necessary materials used in oral history activities.

Table 4. Views of the participants about their help in finding necessary materials used in oral history activities

| Views of the participants | f |
|---------------------------|----|
| Camera | 43 |
| Sound recording tool | 27 |
| Photographs | 20 |
| Computer | 15 |
| Visual aids | 10 |
| Source people | 8 |
| Old objects | 4 |

As can be seen in Table 4 the participants reported that they mostly help their students in finding cameras, sound recording equipment which should be used in interviews. They also stated that they assist their students in identifying and finding old pictures, photographs, computers, visual aids, and old materials as well as in selecting proper source people or interviewees. Related statements from the reports by participants are given as follows:

T-55 “I help them in finding old materials, objects, tools and photographs.”

T-7 “I assist them in finding sound recording equipment and camera to be used in interviews.”

Table 5 below presents the views of the participants about advantages of the use of the oral history method in social studies course.

Table 5. Views of the participants about advantages of the use of the oral history method in social studies course

| Positive views of the participants | f |
|---|----|
| It provides long-lasting learning. | 36 |
| It provides learning by doing. | 14 |
| Students learn the past from primary sources. | 13 |
| It attracts student interest and motivates students to learn. | 11 |
| It directs students to make research. | 9 |
| It makes students more active. | 9 |
| It enables students to develop a historical empathy. | 7 |
| Through these activities students acquire the skills of scientific process. | 5 |
| It allows for making concrete the abstract topics. | 4 |
| It enables students to socialize. | 4 |
| It allows students for making connections between present time and past. | 2 |

| Negative views of the participants | |
|------------------------------------|---|
| I do not think that it is useful | 2 |

As can be seen in Table 5 the participants have mostly positive views about the oral history method used in social studies courses. The advantages of the oral history activities used in social studies course reported by the participants are as follows: long-lasting learning; learning by doing; being informed about the past based on primary sources; increases in student interest and student motivation; increases in student desire to make research; active student participation in the learning process; development of an empathy towards historical events and scientific process skills; making abstract topics more concrete, socialization of students and development correlations between past and present. On the other hand, two of the participants argued that this method is not useful for students due to the fact all steps included in the method are not fully realized. Some of the reports by the participants who regarded the use of the oral history method in the context of social studies course are given as follows:

T-4 "Given that students are active participants of the process the long-lasting learning occurs."

T-13 "Students are given an opportunity to make comparisons between past and present."

T-15 "This method regards each student as a scientist and encourages his skills of making research, asking questions, speaking and listening. They also develop empathy towards the historical events."

T-45 "Given that students learn about events from primary sources their learning is long-lasting and also, their socialization and communicative skills improves."

T-55 "Students become more motivated as a result of listening to different people concerning past experiences."

One of two participants who did not regard the oral history activities as desired stated "given that we cannot employ all the steps involved in the oral history activities I do not think it is not so much useful for students." (T-46).

Table 6 below shows the views of the participants about the potential problems in using oral history activities.

Table 6. Views of the participants about the potential problems in using oral history activities

| Views of the participants | f |
|--|----------|
| Inability to find proper source persons | 49 |
| Ignorance by family members and students | 20 |
| Lack of comprehension of what has been told | 12 |
| Not reaching conclusions | 10 |
| Inconsistency between topic and interviewees | 8 |
| Lack of optimal interview setting | 6 |
| Time constraints | 6 |
| Inability to bring the sources to the classrooms | 2 |
| Limited nature of topics | 2 |
| Economic problems | 2 |

Table 6 shows the major problems in the course of oral history activities reported by the participants. These are as follows: inability to find proper source persons; ignorance of the activities by both family members and students; lack of comprehension of what has been told among students; inability to reach conclusions; inconsistency between topic and interviewees; lack of optimal interview setting; time constraints; inability to bring the sources to the classrooms; limited nature of topics; economic problems. The examples from the statements of the participants about the problems experienced in the use of the oral history activities in the social studies courses are given as follows:

T-15 “Students employ the data they collected. However, they experience problems in reaching conclusions using these data and findings.”

T-2 “Family members do not pay necessary attention and ignore the oral history assignments assigned to their children.”

T-11 “Interviewees cannot provide students with information which students could easily understand. Therefore, students cannot comprehend this information and cannot present it in the classroom.”

T-16 “Students cannot easily access to necessary equipment to be used in interviews with their family members and other people. Therefore, they have to take notes during these interviews. Taking notes is long-lasting and a boring activity for students. In addition, the interviewees should repeat their reports in order to allow for students to write them completely. It is also boring for interviewees.”

T-48 “When the data obtained in the oral history activities are not dependent on documents or other evidences incorrect information may be given to students.”

T-64 “Problems experienced in regard to oral history activities include the inability to find proper source people or interviewees and ignorance of family members.”

Table 7 gives the views of the participants about the evaluation of student work in the oral history activities in the social studies course.

Table 7. Views of the participants about the evaluation of student work in the oral history activities in the social studies course

| Views of the participants | f |
|--|----------|
| Evaluation of student presentations | 37 |
| Evaluation of the reports based on the evaluation forms given in advance | 7 |
| Evaluation of the steps covered in the planning phase | 5 |
| Self-evaluation | 2 |
| Peer evaluation | 2 |

As can be seen in Table 7 classroom teachers interviewed employed various evaluation techniques for the oral history activities. These techniques reported are as follows: evaluation of student presentations, evaluation of the reports based on the evaluation forms given in advance, of the steps covered in the planning phase, self-evaluation forms and peer-evaluation forms. Some reports of the participants concerning the evaluation of the student work in the oral history activities are as follows:

T-76 "Students share their findings with their peers in the classroom. I evaluate the presentation of the students."

T-4 "In the evaluation process I employ self-evaluation forms and student evaluate their own work."

T-75 "I evaluate the student work in oral history activities in terms of planning, being interested in the activity and presentation of the end-product."

4. Discussion

The findings of the study which aims at identifying the views of the classroom teachers about the use of oral history activities in the social studies course showed that the participants are aware of the oral history method and they partly make use of it. Some of the participants stated that this method is not fully employed by either teachers or students and that they could not use it due to time constraints. The classroom teachers participated in the study viewed the oral history in the framework of social studies course as follows: oral history method allows for students to develop empathy towards historical events; it allows for students to collect information from primary sources; it attracts student interest about past events; it directs students to make research and it is one of the major steps in history education. Zarillo (2004) argued that oral history method provides an opportunity to develop a connection between elderly and younger people and to produce students who are efficient thinkers, researchers, readers, writers, speakers and experts in technology as well as good citizens.

In the study it was found that the classroom teachers sampled mostly make use

of the oral history method for the unit “I am learning my past” included in the fourth grade social studies course. They reported that they employed this method for the following topics: cultural elements (weddings, local clothing, food culture, folk dances and holidays), family history, comparisons between past times and present time (in terms of life-styles, materials and objects, games, communication devices), occupations, proverbs and rhymes. It is seen that topics covered in the oral history activities are mostly those which are related to daily life. Common topics studied in the oral history activities are life-styles of past, house-hold activities, life of women and children, education, traditions and customs, holidays, diseases and natural disasters. These topics allow to observe continuity and change over time and to make comparisons between past and present (Kabapınar, 2012).

The classroom teachers participated in the study reported that they mostly helped students in developing interview forms, in guiding their practice and in selecting the source people. As stated by Kabapınar (2012) the process of oral history in an educational context is consisted of four steps, namely preparation, implementation, reporting and presentation. In the first steps, namely preparation, the topic to be investigated is selected, primary and secondary sources are reviewed, interviewees and source people are selected and interview items are developed.

The participants of the current study reported that they mostly help their students in finding cameras, sound recording equipment which should be used in interviews. They also stated that they assist their students in identifying and finding old pictures, photographs, computers, visual aids, and old materials as well as in selecting proper source people or interviewees. In the interviews carried out as part of the oral history activities old photographs, pictures and sound recording equipment should be employed (Welton and Mallan, 1999).

The classroom teachers took part in the present study reported that oral history activities in the course of social studies have numerous advantages for students. Such advantages reported include the following: long-lasting learning; learning by doing; being informed about the past based on primary sources; increases in student interest and student motivation; increases in student desire to make research; active student participation in the learning process; development of an empathy towards historical events and scientific process skills; making abstract topics more concrete, socialization of students and development correlations between past and present. Whitman (2000) argued that oral history activities are entertaining for students and that during these activities students are given an opportunity to take part in practices and to hold a responsibility. Therefore, students have an opportunity to make history through these activities. They also have a chance to make human connections with (cited in Avcı Akçalı and Aslan, 2012). Sarı (2007) analysed the effects of the oral history activities in social studies course on student achievement and student skills and attitudes. In the study it was concluded that student achievement in social studies course delivered through oral history method increased. It was also found that various skills of students improved, including organizing information, separating facts from views and related information from unrelated one, perception of past generations and of continuity and changes over time. İncegöl (2010) analysed the delivery of the unit “I am learning my

past” in terms of learning of the history of games and toys and aimed at improving the student attitude towards oral history activities. In the study the students were interviewed in regard to their views about oral history activities used. They reported that they entertained in the course, they felt themselves as researchers and historians, they satisfied with their work and they were proud of themselves. Therefore, it may be argued that in the courses where those learning techniques such as oral history activities which make students active participant of their learning process there are numerous advantages for students.

The major problems in the course of oral history activities reported by the participants are as follows: inability to find proper source persons; ignorance of the activities by both family members and students; lack of comprehension of what has been told among students; inability to reach conclusions; inconsistency between topic and interviewees; lack of optimal interview setting; time constraints; inability to bring the sources to the classrooms; limited nature of topics; economic problems. There may be several problems before the oral history activities such as problems of using recording equipment, lack necessary interview-related skills and experience, lack of well preparation for interviews, requirement of extensive time and effort for interviews and lack of student interest and motivation towards oral history activities. In order to avoid such problems there should a well-established planning and implementation. Those people who will conduct interviews should be carefully chosen and should be trained about how to make interviews. In addition, they should be ready to make use of primary and secondary sources and should have necessary qualities. Those people who will conduct interviews should be aware of which questions should be asked when and at which level they may intervene the interviewee. On the other hand, those people chosen for interviews should represent the related sample and the selection process should be carefully carried out. In addition, teachers should guide the students in this process and facilitate the preparation process to avoid the potential problems students may come across (Avcı Akçalı and Aslan, 2012).

The classroom teachers participated in the present study reported that in the evaluation process for the oral history activities they employed several evaluation tools such as self-evaluation forms and peer-evaluation forms for the student presentations. Kabapınar (2012) stated that students should present their end-product to the class following the oral history and that teachers may evaluate these products using several evaluation techniques, including “evaluation form for oral history activity”, “self-evaluation form” or “peer-evaluation form”. Fonsino (1980) argued that those teachers who plan to employ oral history should realize some certain steps. First, at the end of the study teachers should make an evaluation and give marks to the student work. Each of the decisions made about this topic should be justified and be based on a concrete basis. The process of assessment should be standardized and students must involve in this process (cited in Avcı Akçalı and Aslan, 2012).

The following suggestions were developed based on the findings obtained in the study:

- Classroom teachers may be informed about the steps involved in the method of oral history in in-service activities. However, instead of theoretical infor-

mation about oral history teachers may be offered opportunity to practice their information about it.

- Pre-service classroom teachers may be given opportunities to deal with oral history activities that can be used for social studies courses.
- In addition to teachers both students and parents may also be informed by the field specialists about the goals and significance of oral history activities.

5. References

- Akbaba, B., Kılcan, B. (2012). Development of an attitude scale toward oral history: A validity and reliability Study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 2 (1), 1-10.
- Avcı Akçalı, A., Aslan, E. (2012). An alternative method towards of improving teaching history: Oral History, *Kastamonu Education Journal*, 20 (2), 669-688.
- Barth, J.L., Demirtaş, A. (1997). Elementary social studies education. YÖK, World Bank National Education Development Project. Ankara
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Demircioğlu, İ.H. (2005). *Student-centered approaches to teaching history*. Ankara: Anı Publishing.
- İncegöl, S. (2010). A case study of using oral history in social studies course. (Master's thesis), İstanbul: Marmara University, Institute of Education Sciences.
- Kabapınar, Y. (2012). *From theory to application of life science and social studies (3rd ed.)*. Ankara: Pegem Academy.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- The Ministry of National Education (2005). *Primary School Social Studies Curriculum (4 and 5 grades)*. Ankara.
- Neuenschwander, J.A. (1976). *Oral history as a teaching approach*, Washington: National Education Association.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Safran, M., Ata, B. (1998). Out of school history teaching. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 18 (1), 87-94.
- Sarı, İ. (2011). Oral history in social studies. Bayram Tay ve Adem Öcal (Eds.) *The Special Teaching Methods Social Studies*, (pp.490-509). Ankara: Pegem Academy.
- Sarı, İ. (2007). *The effect of oral history activities in the social studies teaching to the success, ability and attitudes of the students. (PhD Thesis)*. Ankara: Gazi University Institute of Education Sciences.
- Thompson, P. (2000). *Voice of the past oral history*, (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Welton, D., Mallan, T. (1999). *Children and their world: strategies for teaching social studies*, Boston: Houghton Mifflin Company
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Zarrillo, J.J. (2004). *Teaching elementary social studies principles and applications*. New Jersey: Perason Merrill Parentice Hall.

Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi Öğretim Programlarının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Bilime Yönelik Tutumlarına Etkisi¹

The Effects of Curricula at Mevlana Public and Science Center on Students' Science Process Skills and Attitudes Toward Science

Aysun Öztürk

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.

Alper Başbay

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İzmir.

İlk Kayıt Tarihi:12.11.2015

Yayına Kabul Tarihi:09.01.2016

Özet

Bu çalışmada alternatif bir eğitim projesi olarak hayata geçirilen Bornova Belediyesi Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi öğretim programlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve bilime yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Fen Bilimleri Kulübü öğretim programı tasarlanmış, öğrencilerin yaparak yaşayarak, ilk elden deneyim kazanmalarına, bilimsel süreç becerilerini edinmelerine ve bilime yönelik olumlu tutum geliştirmelerine önem verilmiştir. Çalışma öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Bilimsel Süreç Becerileri Testi" ve "Bilimsel Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, etkinlikler sonunda deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri anlamlı düzeyde gelişirken, kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinde değişim gözlenmemiştir. Tutumlarda ise gruplar arasında bir fark gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: *Bilim merkezleri, program geliştirme, yaparak yaşayarak öğrenme, bilimsel süreç becerileri, bilime yönelik tutum.*

Abstract

This study aims to determine the effects of curricula at Bornova Municipality Mevlana Public and Science Center (BM-MPSC) which carried out as an alternative education project, on students' science process skills and attitudes toward science. In accordance with this purpose, Science Club Curriculum design was formed and the emphasis was given to learning through first-hand experience, gaining science process skills and developing positive attitudes toward science in this process. In the study, quasi experimental design with pre-test post-test

1. Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

nonequivalent control group was applied. In this study, "Science Process Skills Test" and "Scientific Attitude Scale" were used as data collection tools. According to the findings, after the experimental process, there is a significant difference in science process skills within the experimental group, while there is no significant difference in science process skills within the control group. However, there is no significant difference in scientific attitudes within experimental and control groups and between the two groups

Keywords: *Science centers, curriculum development, learning through experience, science process skills, attitude toward science.*

1. Giriş

Bilim merkezleri, farklı bilgilere sahip toplum üyelerini bilimle buluşturmak, bilgiyi kaynağından öğrenmelerini sağlamak ve bilimsel merakı tetiklemek üzere tasarlanmış, deneysel ve uygulamalı kurumlardır. Bu kurumlar özellikle küçük yaştaki ziyaretçilerin kendi başlarına karar verebilen ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarına katkı sağlamayı amaç edinmektedir. Öğrencilerin bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve bünyelerinde sorgulama tabanlı etkinliklerin, işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye dayalı süreçlerin yer alması bilim merkezlerinin dikkat çekici özelliklerindedir (Pilo, Mantero ve Marasco, 2011). Dünyada yaklaşık 2400 adet bilim merkezi bulunmaktadır. Gelişmiş ülkeler bu sayının çoğunluğunu kendilerinde barındırmaktadırlar. Amerika Birleşik Devletleri'nde 350, Çin'de 330 ve Avrupa'da yaklaşık 250 adet bilim merkezi hizmet vermektedir (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2011). Türkiye'de ise yaklaşık 35 adet bilim merkezi bulunmaktadır.

Alanyazında yer alan çalışmalar öğrencilerin bilim merkezlerinde zaman geçirmelerinin, kısa ya da uzun dönem eğitim almalarının faydalarını ortaya koymaktadır. Bilim merkezlerine yapılan geziler öğrencilerin başarılarını, tutumlarını, bilimsel meraklarını ve ilgilerini artırmakta, bilgilerin kalıcılığını sağlamakta ve bilgileri somutlaştırmaktadır (Birinci-Konur, Şeyihoğlu, Sezen ve Tekbıyık, 2011; Bozdoğan, 2008; Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Chin, 2004; Griffin, 2004; Lucas, 1999; Markowitz, 2004). Alanyazındaki çalışmalar, bilim merkezlerindeki etkileşimli sergilerin öğrencilerin bilimsel becerilere yönelik algılarını geliştirdiğini ve sosyal öğrenmeyi teşvik ettiğini de göstermektedir (Chin, 2004; Markowitz, 2004).

Bilim merkezlerinin kuruluş felsefelerinin temelini oluşturan yaparak yaşayarak, dokunsal materyallerle etkileşerek öğrenmeye vurgu yapan anlayış, ülkemizin Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nın da temelini oluşturmaktadır. Programa göre, Fen ve Teknoloji dersinde öğrenme ortamı düzenlenirken özellikle laboratuvarlarda çalışmak etkin bir öğretim stratejisidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Fakat yapılan çalışmalarda Fen ve Teknoloji dersinde laboratuvar çalışmalarının etkili bir şekilde yapılamadığı, dolayısıyla öğretim programının amacına yeterince hizmet edemediği görülmektedir. Fiziki koşulların yetersizliği (Buluş-Kırıkkaya ve Tanrıverdi, 2009; Gerçek ve Soran, 2005; Yaman ve Öner, 2003; Yeşilyurt, 2006; Yıldırım ve Kete, 2012) ve öğretmenlerin laboratuvar kullanım becerileri, deney tekniklerine hâkimiyet, deney sürecini yönetmeleri konularında eksik kalmaları (Aydoğdu, 1999;

Nakiboğlu ve Sarıkaya, 2000; Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004) ülkemizde Fen ve Teknoloji öğretim programının uygulama sürecinde yaşanan önemli sorunlar olarak görülmektedir. Bu çalışmalar ülkemizde bilim eğitimi yaparak yaşayarak, dokunsal materyallerle etkileşerek öğrenmeye vurgu yapan anlayışın gerekliliklerinin yeteri kadar uygulanmadığının, dolayısıyla bilim merkezlerinin ne denli önemli olduğunun da bir göstergesi sayılmaktadır. Araştırmalara dayalı olarak okullarda deney yapma, materyallerle etkileşime geçme, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatından yoksun kalan öğrencilerin bilim merkezlerinde dokunsal etkinliklere ve deneylere katılmalarının, bilimin doğasını anlama, bilimsel düşünme becerilerini kazanma ve bilime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli olacağına inanılmaktadır. Yeteneklerin ve tutumların özellikle küçük yaşlarda geliştiği göz önünde bulundurulduğunda, yeni neslin bilim ve teknolojiye ilgi duymalarının sağlanmasında ve yeniliğe açık toplumların oluşturulmasında bilim merkezlerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Elmikatı, 2005).

Bilim merkezlerinin de üzerinde önemle durduğu bir beceri olan bilimsel süreç becerilerini Ostlund (1992) dünya ile ilgili bilgi edinmek ve bu bilgiyi sistematik hale getirmek için sahip olunan en güçlü araç olarak tanımlarken; Rillero (1998) bu becerileri sadece okuldaki öğrenme-öğretme sürecinde değil, aynı zamanda eğitim sonrasında da kullanılan beceriler olarak tanımlamaktadır. Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut (1997) ise bilimsel süreç becerilerini, fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran ve keyifli hale getiren araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran, öğrencilerin öğrenmede aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma becerisini kazandıran ve öğrenmenin kalıcılığını artıran temel beceriler olarak tanımlamaktadır. Bilimsel süreç becerileri alanyazında temel bilimsel süreç becerileri ve birleştirilmiş (üst düzey) bilimsel süreç becerileri olmak üzere iki düzeyde incelenmektedir (Abruscato, 1988; Bailer, Ramig ve Ramsey, 1995; Buxton ve Provenzo, Jr., 2007; Martin, 2006; Padilla, 1990; Rezba vd., 1995). Temel bilimsel süreç becerileri, birleştirilmiş bilimsel süreç becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Padilla 1990). Temel beceriler; gözlem yapma, sınıflandırma, ölçüm yapma-sayıları kullanma, çıkarım yapma, tahmin etme ve bilimsel iletişim kurma becerilerinden oluşmaktadır. Birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri, temel bilimsel süreç becerilerinden çok daha karmaşık ve çok yönlüdür, bu nedenle temel becerilerden sonra kazandırılmaya başlanması daha uygundur (Martin, 2006). Birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri; değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez kurma, deney yapma, veri yorumlama, işlevsel tanım yapma ve model oluşturma becerilerinden oluşmaktadır.

Bilim eğitim merkezlerinin bir diğer önemli amacı da bilime yönelik tutumun olumlu yöne çevrilmesidir. Öğrenme üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen tutum, Tezbaşaran (1997) tarafından “belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel tutumlara sahip bireyler, araştırmayı seven, eleştirel düşünen, akla ne kadar yakın görünürse görünsün, önyargıların ve dogmatik inanç sisteminin etkisinde kalmayan bireylerdir. Bilimsel tutumlar, bireyin başarılı olmasını sağladığı gibi, onun düşüncesini de etkileyerek, gelişimini sürekli kılar. Bilimsel tutum, sadece araştırma, öğrenme ya da bilim yapma için değil, aynı zamanda demokratik bir şekilde yaşama devam edebilmek için de önem taşıyan bir özelliktir (Başaran, 1982; Karasar, 2008; Yıldırım, 1979).

Bilim eğitimi veren bilim merkezleri kategorisine giren ve araştırmanın odak kurumu olan Bornova Belediyesi Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi öğrencilerin bir bilim insanı gibi düşünebilmesini, günlük hayatta karşılaştığı olaylara bilim insanı gözüyle bakabilmesini sağlamak amacını gütmektedir. Kurum öğrencilerin bilim insanı gözüyle olaylara bakmayı öğrenmesi bakımından bilimsel süreç becerilerini ve bilime yönelik tutumlarını da geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bornova Belediyesi Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi [BB-MTBM], 2011).

Kurumun temel amacı ve alanyazında yer alan bilgilerden anlaşılacağı üzere, bilim eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin ve bilimsel tutumun önemli bir yer vardır. Öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını geliştirmek, bilim insanı gibi düşünmelerine yardımcı olmak ve ileride bilimle uğraşmalarını sağlamak isteniyorsa, bilimsel süreç becerileri ve bilime yönelik tutum üzerine yoğunlaşmanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada bilim merkezlerinin işlevi ve önemi daha da dikkate değer hale gelmektedir. Yurtdışında oldukça çalışılan bir konu olsa da bilim merkezleri ülkemizde çalışılmaya ihtiyaç duyulan konulardan biridir. Bu araştırmada da Bornova Belediyesi Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi'nde uygulanan öğretim programlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve bilime yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu merkez özgün bir öğretim programına dayalı olarak aynı öğrencilere uzun süreli eğitim veren tek bilim merkezi olduğundan dolayısıyla da bu araştırmanın benzerine rastlanılmadığından, alanyazına önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, başta yetkili kurum ve kuruluşların ve Fen Bilimleri alanında çalışan eğitimcilerin bilgilenmelerine katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Bunun yanı sıra yeni bilim merkezlerinin ve benzeri öğrenme ortamlarının kurulması yolunda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı inancı da taşınmaktadır. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmanın denenceleri şöyle ifade edilmiştir. Bornova Belediyesi Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi Fen Bilimleri Kulübü Öğretim Programı sonucunda;

1. Öntest – sontest puan ortalamaları arasında fark vardır.
2. Deney ve kontrol grup puan ortalamaları arasında fark vardır.
3. Grup (deney - kontrol) ve ölçüm (öntest - sontest) ortak etkisi anlamlıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, yarı deneysel desen modellerinden öntest – sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu modele göre düzenlenmiştir. Yarı deneysel desenler, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı eğitim alanındaki araştırmalarda, uygulama geçerliği yüksek bir modeldir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

2013-2014 öğretim yılının ilk dönemine denk gelen bu deneysel çalışma, BB-MTBM Fen Bilimleri Kulübü öğretim programını kapsamaktadır. Çalışmada, uygulanan bu öğretim programının etkisini belirlemek amacıyla bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuş, gruplardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağına

rastgele karar verilmiş ve gruplara eşzamanlı olarak Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve Bilimsel Tutum Ölçeği öntestleri uygulanmıştır. Deney grubuna, araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim programı çerçevesinde 10 etkinlikten oluşan ve 5 hafta süren etkileşimli deneylerle bilim eğitimi kurum öğretmenleri tarafından verilmiştir. Kontrol grubunun ise bilim merkezindeki etkinliklerle hiç karşılaşmaması sağlanmıştır. Denel işlem sonunda ise her iki gruba eşzamanlı olarak Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve Bilimsel Tutum Ölçeğinin sonestleri uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan BB-MTBM'ndeki etkinliklere katılan ilköğretim 2. kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2013-2014 öğretim yılının başında, BB-MTBM'ne başvuran 197 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 49 kız ve 49 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 58 kız ve 41 erkek öğrenci olmak üzere toplam 197 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadığını belirlemek üzere, gruplara denel işlem öncesi uygulanan Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve Bilimsel Tutum Ölçeğinden elde edilen puanlar analiz edilmiş ve deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Aydınli (2007) tarafından geliştirilen Bilimsel Süreç Becerileri Testi ve Moore ve Foy tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Demirbaş ve Yağbasan (2006) tarafından yapılan "Bilimsel Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bilimsel Süreç Becerileri Testi toplam 22 sorudan ve 2 alt testten oluşmaktadır. Testin temel bilimsel süreç becerileri alt testinin güvenilirliği $\alpha=0.72$, birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri alt testinin güvenilirliği $\alpha=0.70$ olarak bulunmuştur.

Bilimsel Tutum Ölçeğinde ise 40 madde yer almaktadır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Cronbach alpha katsayısı 0.76 ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise 0.84 olarak bulunmuştur . (Demirbaş ve Yağbasan, 2006).

2.4. Denel İşlem Materyali

Bu çalışma kapsamında, araştırmacı ve kulüp öğretmenleri tarafından Fizik, Kimya ve Biyoloji kulüplerinin ilköğretim öğrencileri için Fen Bilimleri Kulübü altında birleştirilmesine karar verilmiştir. Fen Bilimleri Kulübü oluşturulduktan sonra, kulübün öğretim programı hazırlama çalışmaları başlanmıştır. Öncelikle, merkezin vizyon ve misyonu da göz önünde bulundurularak, öğretim programının felsefesine karar verilmiştir. Programın felsefi temeli, bir hipotezin sonuçlarını değerlendirerek özünde bireye faydalı olanı seçmek anlamına gelen pragmatizme, eğitim felsefesi ise ilerlemecilik eğitim akımına dayandırılmıştır. Belirlenen felsefeye en uygun olan program tasarımı yaklaşımı olarak, sorun merkezli program tasarımlarından, yaşam şartları tasarımı seçilmiştir. Hedeflerin belirlenmesinde programın temel amaçlarını oluşturan merkezin vizyonu, misyonu ve genel amaçları temel alınmıştır. Ayrıca MEB Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda yer alan 6, 7 ve 8. sınıflar için Bilimsel Süreç Becerileri ve Tutum ve Değer kazanımlarından da faydalanılmıştır.

İçerik belirleme amacıyla kulüp eğitimleriyle yapılan çalışma sonucunda Fizik için ses, elektrik ve optik; Kimya için atomun yapısı, karışımlar ve asitler ve bazlar; Biyoloji için de hücre, canlılar ve cansızlar ve sistemler konularının öğretim programına dâhil edilmesi uygun görülmüştür.

Yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulandığı merkezde, içeriğin ağırlıklı olarak deneylerle sunulmasına karar verilmiştir. Deneyler öğrencilerin keyif alabileceği ve düşünme süreçlerini harekete geçirecek tekniklerle desteklenmiştir.

Hazırlanan öğretim programı iki program geliştirme uzmanına, iki fen eğitimi alan uzmanına ve üç kurum içi eğitime sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda öğretim programına son hali verilmiştir. Hazırlanan öğretim programının, denel işlem öncesinde, BB-MTBM’nde, 174 öğrenciyle 10 hafta süren deneme uygulaması yapılmıştır (11 Mart – 17 Mayıs 2013). Gönüllülüğün esas olduğu bu kurumda, öğrencilerin bir süre sonra devamsızlık yaptıkları ve hatta eğitimi bıraktıkları gözlenmiş, bu nedenle deney uygulamasının haftada iki oturum olmak üzere 5 haftaya indirgenmesi uygun görülmüştür. Deneme uygulaması sonunda öğretmen ekibin ve araştırmacının görüşleri doğrultusunda, aksayan öğretim teknikleri gözden geçirilmiş ve etkinliklerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Devam sorunu nedeniyle son test uygulanamayan öğrencilerin analizden çıkartılmasıyla 56’sı deney, 58’i kontrol grubundan olmak üzere toplam 114 öğrenciden elde edilen verilerle çalışılmıştır. Çalışma kapsamında öntest – sontest puan ortalamaları arasındaki farka, grupların puan ortalamaları arasındaki farka ve grup ve ölçümün ortak etkisine bakılmak üzere karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Bilimsel Süreç Becerilerine İlişkin Bulgular

Gruplardaki öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testinin öntest ve sontest ölçümlerinden almış oldukları puanların betimsel istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testinin öntest ve sontestlerinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri

| Gruplar | Öntest | | Sontest | |
|----------------|-----------|------|-----------|------|
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Deney (N=56) | 9.68 | 4.27 | 11.75 | 4.16 |
| Kontrol (N=58) | 10.86 | 3.28 | 10.31 | 3.93 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubunun Bilimsel Süreç Becerileri öntest ortalaması 9.68 iken, bu değer deney sonrasında 11.75 olmuştur. Kontrol grubunun ise öntest ortalaması 10.86 iken, bu değer son teste 10.31 bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığı test edilmiş ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Bilimsel Süreç Becerileri Testi öntest-sontest puanlarının iki faktörlü ANOVA sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | P | Eta-Kare |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|----------|
| Gruplarası | | | | | | |
| Grup | .935 | 1 | .935 | .034 | .854 | .000 |
| (Deney/Kontrol) | | | | | | |
| Hata | 3074.995 | 112 | 27.455 | | | |
| Gruplarıçi | | | | | | |
| Ölçüm | 32.900 | 1 | 32.900 | 9.99 | .002 | .082 |
| (Ön-Son) | | | | | | |
| Grup*Ölçüm | 98.023 | 1 | 98.023 | 29.75 | .000 | .210 |
| Hata | 369.030 | 112 | 3.295 | | | |

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest bilimsel süreç becerileri puanları arasında ($F_{(1;112)}=.034, p>.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulguya göre, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testi puanlarının deney öncesi ve deney sonrasında farklılaşmadığı söylenebilir.

Grupların kendi içerisinde bilimsel süreç becerileri puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama puanları arasında ($F_{(1;112)}=9.99, p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu, grupların kendi içerisinde bilimsel süreç becerileri puanlarının uygulanan öğretim programına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri puanları üzerindeki ortak etkisinin de ($F_{(1;112)}=29.75, p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu da uygulanan öğretim programının deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerindeki değişim üzerinde, kontrol gruplarındaki bilimsel süreç becerileri puanlarındaki değişimden anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkili olduğu anlamına gelmektedir.

3.2. Bilimsel Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilimsel Tutum Ölçeğinin öntest ve sontestlerinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilimsel Tutum Ölçeği öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri

| Gruplar | Öntest | | Sontest | |
|----------------|-----------|-----|-----------|-----|
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Deney (N=56) | 3.31 | .31 | 3.41 | .32 |
| Kontrol (N=58) | 3.33 | .28 | 3.36 | .28 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney grubunun Bilimsel Tutum Ölçeği öntest ortalama puanı 3.31 iken, bu değer son testte 3.41 olmuştur. Kontrol grubu Bilimsel Tutum Ölçeği öntest ortalama puanı 3.33 iken, son testte 3.36 olarak hesaplanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bilimsel Tutum Ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Bilimsel Tutum Ölçeği öntest-sontest puanlarının iki faktörlü ANOVA sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Eta-Kare |
|----------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|----------|
| Gruplararası | | | | | | |
| Grup (Deney/Kontrol) | .297 | 1 | .297 | 2.15 | .146 | .019 |
| Hata | 15.504 | 112 | .138 | | | |
| Gruplarıçi | | | | | | |
| Ölçüm (Ön-Son) | .010 | 1 | .010 | .270 | .604 | .002 |
| Grup*Ölçüm | .015 | 1 | .015 | .409 | .524 | .004 |
| Hata | 4.108 | 112 | .037 | | | |

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası öntest ve sontest Bilimsel Tutum Ölçeği puanları arasında ($F_{(1;112)}=2.15, p>.05$) anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulguya göre, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin Bilimsel Tutum Ölçeği puanlarının deney öncesi ve deney sonrasında farklılaşmadığı söylenebilir.

Grupların kendi içerisinde Bilimsel Tutum Ölçeği puanları ile ilgili olarak öntest ve sontest ortalama puanları arasında da ($F_{(1;112)}=.270, p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, grupların kendi içerisinde öntest ve sonteste ait Bilimsel Tutum Ölçeği puanlarının uygulanan öğretim programına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin Bilimsel Tutum Ölçeği puanları üzerindeki ortak etkisinin de ($F_{(1;112)}=.409, p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu da uygulanan öğretim programının, deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutumlarındaki değişim üzerinde, kontrol gruplarındaki bilimsel tutum puanlarındaki değişimden anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkili olmadığı anlamına gelmektedir.

4. Tartışma

Araştırma bulgularına dayalı olarak, uygulanan öğretim programının deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri puanlarındaki değişim üzerinde, kontrol grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri puanlarındaki değişimden anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir. Bu bulgu alanyazınla büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. LaVigne (1997), hazırladığı etkileşimli bilim öğretim programını bir yıl süre ile öğrencilerine uygulamış ve denel işleme tabi tutulan öğrencilerin bilimsel süreç becerileri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Turpin (2000) ise, etkileşimli, etkinlik-tabanlı bilim öğretim programı tasarlamış ve deney grubuna uygulamıştır. Sontestlerden elde ettiği sonuçlara göre denel işlemini uyguladığı deney grubunun bilimsel süreç becerileri puanları, kontrol grubundan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Bu araştırmada, Fen Bilimleri Kulübü öğretim programının deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine anlamlı düzeyde etki etmesine üç gerekçe gösterilebilir. Birinci gerekçe olarak, hazırlanan öğretim programında ağırlıklı vurgu yapılan, öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya, keşfetmeye ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye teşvik eden deney etkinliklerinin kullanılması düşünülmektedir. Öğrenciler bu tür laboratuvar etkinliklerinde, problemi tanımlar, problemi çözmek için hipotez kurar, değişkenlerini belirler, veriler toplar ve elde ettiği verileri değerlendirerek sonuç ulaşırlar. Ayrıca bu süreçte gözlem, sınıflama, ölçüm yapma gibi becerileri de kullanırlar, tahmin ve çıkarım yaparlar. Alanyazında yapılan çalışmalar da bu gerekçeyi destekler niteliktedir. Öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya teşvik eden deney ve laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerisine olan etkisinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, araştırmaya dayalı ve açık uçlu deney tekniklerinin (Aydoğdu ve Ergin, 2008), yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının (Koray, Köksal, Özdemir ve Presley, 2007) ve sorgulayıcı laboratuvar uygulamalarının (Myers ve Dyer, 2006) öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği görülmektedir.

İkinci gerekçe olarak, Fen Bilimleri Kulübü öğretim programının bilimsel yöntem odaklı olması düşünülmektedir. Etkinlikler uygulanırken, öğrencilerin bilimsel yöntemi izlemelerine özellikle dikkat edilmiş, bir bilim insanı nasıl çalışıyorsa, öğrencilerin de o şekilde deneyler yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Deneylerin yapısına göre bir deneyde kimi zaman ona yakın bilimsel süreç becerisi kullanmışlardır. Alanyazındaki çalışmalar da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Bahadır (2007), bilimsel yöntem sürecine dayalı 8 haftalık denel işlem sonucunda deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptamıştır. Benzer şekilde Can ve Şahin-Pekmez (2010), bilimin doğasına yönelik 8 etkinlikten oluşan denel işlem sonucunda deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri puanları arasında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir.

Diğer bir gerekçe olarak ise Fen Bilimleri Kulübü öğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacılık yaklaşımına uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması düşünülmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanan bilim eğitiminde öğrencilerin özgürce keşif yapmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler ezbere yöneltilmemeli, yeni bilgiyi önceki bilgileri üzerine yapılandırmaları konusunda teşvik edilmelidir.

Çalışmadaki öğretim programı tasarlanırken bu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Alanyazındaki çalışmalar da bu gerekçeyi destekler niteliktedir. Büyükaşkapu (2010), yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretim programı önerisinin 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine olan etkisini incelemiş, denel işlem sonunda deney grubu çocuklarının bilimsel süreç becerileri sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde yapılandırmacı yaklaşım modellerinden 5E öğretim modelinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini inceleyen Altun-Yalçın, Açışlı ve Turgut (2010), deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Kanlı ve Yağbasan (2008) ise 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ön ve sontestinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Bilimsel tutuma ilişkin bulgularda ise uygulanan öğretim programının, deney grubu öğrencilerinin bilimsel tutum puanlarındaki değişim üzerinde, kontrol gruplarındaki bilimsel tutum puanlarındaki değişimden anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkisi olmadığı görülmüştür. Alanyazında bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır. Ateş, Ural ve Başbay (2011)'in yaptığı çalışmada, BB-MTBM'nde hazırlanan bilim merkezi öğretim programının öğrencilerin bilime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği fakat anlamlı düzeyde artırmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Turpin (2000) de hazırladığı etkileşimli bilim öğretim programının öğrencilerin bilime yönelik tutumlarına etkisini incelemiş, olumlu yönde değişim elde etmesine rağmen bu değişim istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Bu çalışmaya paralel olarak bilimsel yönetime dayalı laboratuvar yönteminin (Bahadır, 2007) ve sorgulamaya dayalı laboratuvar uygulamalarının (Duru, Demir, Önen ve Benzer, 2011) da öğrencilerin tutumlarına etkisi araştırılmış, yine benzer şekilde deney grubu öğrencilerinde istatistiksel olarak anlamlı olmayan, olumlu bir değişim ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde 3E ve 5E öğretim modelleri laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada (Toprak, 2011), öğrencilerin tutumlarında anlamlı olmayan olumlu değişim saptanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bu bulgu aynı zamanda alanyazındaki birçok çalışma ile de çalışmaktadır. Bilim merkezlerinin/kamplarının öğrencilerin bilime yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmalarda elde edilen sonuç, öğrencilerin bilimsel tutum puanlarında anlamlı bir artış olduğu yönündedir (Birinci-Konur vd., 2011; Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Falk ve Adelman, 2003; Jarvis ve Pell, 2002; Şentürk, 2009). Ayrıca etkileşimli laboratuvar uygulamalarının (Freedman, 1997; Ornstein, 2006; Wigg, 1995) ve sorgulamaya dayalı bilim programlarının (Gibson ve Chase, 2002), öğrencilerin tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığını tespit eden çalışmalar da alanyazında yer almaktadır. Yine yapılandırmacılık yaklaşımının merkeze alındığı laboratuvar çalışmalarının da öğrencilerin tutumlarını anlamlı düzeyde artırdığı ortaya konmuştur (Akpınar ve Ergin, 2005; Altun-Yalçın vd., 2010).

Denel işlem süresince öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişim oluşmaması iki şekilde açıklanabilir. İlk olarak, tutumlar, sonradan kazanılan, öğrenilmiş özelliklerdir. Bu nedenle değiştirilebilir ve geliştirilebilir. Fakat aynı zamanda belli bir süre devamlılık gösterirler ve değişime direnç gösterme eğilimindedirler (Bahar, 2006;

Tavşancıl, 2006). Bu nedenle alanyazında, tutumların değiştirilebilmesi için kesin bir süre verilemese de zamanın uzun tutulması gerektiği düşüncesi yer almaktadır (Ateş vd., 2011; Bahadır, 2007; Duru vd., 2011; Toprak, 2011). Nitekim alanyazın incelendiğinde, kısa sürmüş çalışmaların öğrencilerin tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği çalışmalara rastlansa da (Bozdoğan ve Yalçın, 2006; Falk ve Adelman, 2003; Jarvis ve Pell, 2002; Şentürk, 2009), genellikle anlamlı değişim görülen çalışmalarda denel işlemin uzun tutulduğu görülmektedir. Örneğin, Freedman (1997) denel işlemini 36 hafta, Altun-Yalçın vd. (2010), bir yarıyıl, Wigg (1995) ise 8 ay sürdürmüştür. Benzer şekilde öğrenci tutumlarında anlamlı değişimin gözlenmediği çalışmalarda da denel işlemin nispeten kısa tutulduğu söylenebilir. Örneğin, Ateş vd. (2011) denel işlemini 12 hafta, Bahadır (2007) 8 hafta, Turpin (2000) ve Toprak (2011) 10 hafta sürdürmüşlerdir. Bu bilgilere dayanarak 5 haftalık hazırlanan Fen Bilimleri Kulübü Öğretim Programının, öğrencilerin bilime yönelik tutumlarını anlamlı ölçüde arttırabilecek kadar uzun olmamış olabileceği, 5 haftalık bir sürecin, öğrencilerin tutum puan ortalamalarında çok az bir değişime neden olduğu, anlamlı bir değişim gözlemek için daha uzun bir sürenin gerektiği söylenebilir.

İkinci olarak öğrencilerin BB-MTBM gibi bağımsız bir kuruma hâlihazırda gönüllü ve istekli olarak katılmaları olabilir. Deney grubu öğrencilerinin Bilimsel Tutum Ölçeğinin öntestinden aldıkları puanlara bakıldığında, ölçekten alabilecekleri en yüksek puan olan 200 üzerinden ortalama 135 puan aldıkları görülmektedir. Bu durumda, kuruma başvuru yapan öğrencilerin hâlihazırda bilimi sevdikleri, merak ettikleri ve bilimle uğraşmaktan keyif aldıkları söylenebilir. Ateş vd. (2011)'in yaptığı çalışma da aynı kurumda yürütülmüş ve öğrenciler programa gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmanın sonunda da öğrencilerin bilime yönelik tutumlarında anlamlı değişim gözlenmemiştir.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle öğrencilerin bilim merkezleri ile daha sıklıkla buluşturulması ve bu amaçla sayılarının artırılması önemli görülmektedir. Ayrıca kurulacak bilim merkezlerinde, etkileşimli sergiler sunmanın yanı sıra bu çalışmada olduğu gibi uzun süreli eğitimler ve kamplar tasarlanarak öğrencilerin bilim eğitimine katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Özellikle de bu gibi uygulamaların değişik yaş gruplarında, farklı alanlardaki çalışmalarda ve farklı araştırma yöntem ve teknikleri ile incelenerek uygulayıcılara yol gösterecek bilimsel bir alanyazının geliştirilmesi de önemli bir öneri olarak değerlendirilebilir.

5. Kaynakça

- Abruscato, J. (1988). *Teaching children science*. New Jersey: Prentice Hall.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kurama dayalı fen öğretimine yönelik bir uygulama. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 9-17.
- Altun-Yalçın, S., Açıslı, S. ve Turgut, Ü. (2010). 5E öğretim modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel işlem becerilerine ve fizik laboratuvarına karşı tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 147-158.

- Ateş, A., Ural, G. ve Başbay, A. (2011). "Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi" uygulamalarının öğrenenlerin bilime yönelik tutumlarına etkisi ve öğrenme sürecine katkıları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 83-97.
- Aydın, E. (2007). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin performanslarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2008). Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 15-36.
- Aydoğdu, C. (1999). Kimya laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 30-35.
- Bahadır, H. (2007). *Bilimsel yöntem sürecine dayalı ilköğretim fen eğitiminin bilimsel süreç becerilerine, tutuma, başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bahar, M. (2006). *Fen ve Teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bailer, J., Ramig, J. E. ve Ramsey, J. M. (1995). *Teaching science process skills*. California: Good Apple.
- Başaran, İ. E. (1982). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Emel.
- BB-MTBM. (2011). *Hakkımızda*. Mart 8, 2012 tarihinde Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi: http://mtbm.bornova.bel.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=55&lang=tr adresinden alındı
- Birinci-Konur, K., Şeyihoğlu, A., Sezen, G. ve Tekbıyık, A. (2011). Bir bilim kampı uygulamasının değerlendirilmesi: Gizemli dünyanın eğlenceli keşfi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 1589-1608.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan, A. E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 95-114.
- Buluş-Kırıkkaya, E. ve Tanrıverdi, B. (2009). Fen laboratuvarlarının fiziki durumu ve laboratuvar uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Bahar*(182), 279-298.
- Buxton, C. A. ve Provenzo Jr. , E. F. (2007). *Teaching science in elementary and middle school, a cognitive and cultural approach*. California: Sage.
- Büyüктаşkapu, S. (2010). *6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırıcı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretim programı önerisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Can, B. ve Şahin-Pekmez, E. (2010). Bilimin doğası etkinliklerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 113-123.
- Chin, C.-C. (2004). Museum experience - A resource for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Taylor and Francis.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2006). Fen bilgisi öğretiminde bilimsel tutumların işlevsel önemi ve Bilimsel Tutum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-299.
- Duru, M. K., Demir, S., Önen, F. ve Benzer, E. (2011). Sorgulamaya dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının laboratuvar algısına, tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 25-44.
- Elmikaty, H. S. (2005). Science education: on the agenda of the Library of Alexandria. *Museum International*, 57(1-2), 225-232.
- Falk, J. H. ve Adelman, L. M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 163-176.
- Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Gerçek, C. ve Soran, H. (2005). Öğretmenlerin biyoloji öğretiminde deneysel yöntem kullanma durumlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 95-102.
- Gibson, H. L. ve Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86, 693-705.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70.
- Jarvis, T. ve Pell, A. (2002). Effect of the challenger experience on elementary children's attitudes to science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 979-1000.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmede yeterliliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 91-125.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M. ve Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkileri. *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389.
- LaVigne, S. R. (1997). *The effect of the Florida explores! (Exploring and learning the operations and resources of environmental satellites!) program on the science process skills of fourth grade students*. Doktora Tezi. The University of Central Florida College of Education, Florida.
- Lucas, K. B. (1999). When Mr. Jones took grade 5 to the science center. *The Australian Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education*. Melbourne.
- Markowitz, D. G. (2004). Evaluation of the long-term impact of a university high school summer science program on students' interest and perceived abilities in science. *Journal of Science Education and Technology*, 13(3), 395-407.
- Martin, D. J. (2006). *Elementary science methods: A constructivist approach*. California: Thomson Wadsworth.
- MEB. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6-7-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Mart 12, 2012 tarihinde MEB: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden alındı
- Myers, B. E. ve Dyer, J. E. (2006). Effects of investigative laboratory instruction on content knowledge and science process skill achievement across learning styles. *Journal of Agricultural Education*, 47(4), 52-63.

- Nakıboğlu, C. ve Sarıkaya, Ş. (2000). Kimya öğretmenlerinin derslerinde laboratuvar kullanımına mezun oldukları programın etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8(1), 95-106.
- Ornstein, A. (2006). The frequency of hands-on experimentation and student attitudes toward science: A statistically significant relation. *Journal of Science Education and Technology*, 15(3), 285-297.
- Ostlund, K. L. (1992). *Science process skills: Assessing hands-on student performance*. New York: Addison-Wesley.
- Padilla, M. J. (1990, Mart 1). *The science process skills. Research matters - to the science teacher*. NARST: <https://www.narst.org/publications/research/skill.cfm> adresinden alındı
- Pilo, M., Mantero, A. ve Marasco, A. (2011, Ocak). Science centers: A resource for school and community. *US-China Education Review*, 8(1), 80-88.
- Rezba, R. J., Sprague, C., Fiel, R. L., Funk, H. J., Okey, J. R. ve Jaus, H. H. (1995). *Learning and assessing science process skills*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Rillero, P. (1998). Process skills and content knowledge. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 35(3), 3-4.
- Şentürk, E. (2009). *The effect of science centers on students' attitudes towards science*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Yargı.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Toprak, F. (2011). *Fen bilgisi öğretmenliği genel kimya laboratuvarında 3E ve 5E öğretim modellerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısı, bilimsel süreç becerileri ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Turpin, T. J. (2000). *A study of the effects of an integrated, activity-based science curriculum on student achievement, science process skills, and science attitudes*. Doktora Tezi. The University of Louisiana Educational Leadership and Counseling, Louisiana.
- TÜBİTAK. (2011). *Bilim Merkezleri*. Aralık 13, 2011 tarihinde TÜBİTAK: www.tubitak.gov.tr/sid/934/pid/461/cid/9420/index.htm adresinden alındı
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A. ve Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz.
- Wigg, A. (1995). *Improving the preschooler's science knowledge and skills through hands-on activities*. Doktora Tezi. Nova Southeastern University, Florida.
- Yaman, S. ve Öner, F. (2003). Lise fizik laboratuvarlarında kullanılan araç gereçlerin yeterlik düzeyleri ve laboratuvar çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 379-386.
- Yeşilyurt, S. (2006). Öğretmen adayları ve öğretim elemanları gözüyle genel biyoloji laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 481-496.
- Yıldırım, A. ve Kete, R. (2002, 16-18 Eylül). *Biyoloji derslerinde verimlilik ve teknoloji kullanımı*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, C. (1979). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi.

EXTENDED ABSTRACT

Science centers and other educational environments are institutions that are recognized for increasing students' success and interests in a particular level, increasing the highly motivated students' performance about learning experiences, maintaining the long-term motivation, and gaining the knowledge stand for long. A science center is defined as an experimental and practical institution that brings the members of the community together; provides information from the main sources and encourages the community to have scientific curiosity.

The fundamental philosophy of science centers which highlights the learning approach of practicing, experiencing and interacting with materials, is also the basis of the Science and Technology Education Program in Turkey. According to this program, practicing in the laboratory is one of the effective teaching strategies while setting up the science and technology course. However, recent studies show that the effective settlement is not done in laboratory settings, thereby this point, the curriculum is not able to meet the demand. It is believed that the students who have no opportunity of doing research based on experiments, interacting with the learning materials and practicing and experiencing while learning, might not improve their cognitive thinking skills, enhance their understanding about the nature of science and have positive attitudes towards science.

This aim of the study was to understand the science process skills of the students who attended to the program in Municipality of Bornova Mevlana Public and Science Center (MB-MPSC) and their attitudes towards the science. It is believed that this study will provide significant information about science centers' effectiveness.

According to the aim of this study and based on the curriculum;

There will be a significant difference between pre and post test results.

There will be a significant difference between the control group and the experimental group in the group scores.

There will be a significant difference in interaction of both groups and measurements.

The semi-experimental model with pretest and posttest nonequivalent control group was conducted in this study. The semi-experimental study covered the curriculum of the MB-MPSC Science Club during the first academic semester in 2013-2014. In order to determine the effects of this curriculum, one control and one experimental group were formed.

The sample of the study was selected from 197 students who registered to MB-MPSC at the beginning of the semester in 2013-2014. The experimental group had 10 activities and interactive experiments during the five weeks training. The control group didn't attend to any activities and/or any science training experiments during this study. The experimental group's training was carried by the instructors in public and science center based on the curriculum designed by researchers of this study. The Science Process Skills Test which was created by Aydınli (2007) and Scientific Attitudes Scale which was created by Moore and Foy (1997) and translated into Turkish by Demirbaş ve Yağbasan (2006) were used at the beginning and end of the research process.

In this study, physics, chemistry and biology clubs were put together under one title, Science

Clubs, by the researchers and the instructors of each club. The curriculum was finalized after the review process of two curriculum specialists, two experts of the field of science education and three instructors from the public and science center.

According to the results, there is a significant difference between Science Process Skills Test pretest and posttest average scores of experimental and control groups. However, there is no significant difference between Scientific Attitudes Scale pretest and posttest average scores of experimental and control groups.

According to the results, there is a significant difference between the Science Process Skills Test of experimental groups and control groups. This result is parallel with the other studies in the literature. There might be three interpretations for explaining this result: (i) the curriculum highlighted critical thinking, questioning, exploring and practicing; (ii) the curriculum was based on a scientific method; and (iii) the foundation of the curriculum was built on the constructivist approach and the activities were designed by using the principles of constructivist methods and techniques.

The results about the attitudes toward science show that there is no significant difference between the experimental group's score and the control group's score. This result is parallel with the other studies in the literature. This insignificant difference on students' attitudes might be interpreted in two ways: (i) the length of the five weeks training might not be long enough to change the students' attitudes; (ii) the voluntary attendance for the independence institution such as MB-MPSC might be the another reason.

It is believed that it is important to encourage students for attending Public and Science Center activities and increase the numbers of these types of centers. It is also assumed that interactive science exhibitions in the centers as well as long-term training and science camps might motivate students for science education. Especially, it is believed that investigating the effects of these centers by including different ages, fields and research methods and techniques might improve the literature in the field of science education.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme ve Sosyal Becerileri

Problem Solving and Social Skills Levels of Music Teacher Candidates

Tarkan Yazıcı

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD, Mersin.

İlk Kayıt Tarihi:22.11.2015

Yayına Kabul Tarihi:25.04.2016

Özet

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ve sosyal beceri düzeyleri tespit edilmiş, aralarındaki ilişki belirlenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Türkçe'ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan "Problem Çözme Envanteri" ile Türkçe'ye uyarlaması Yüksel tarafından (1997) yapılan "Sosyal Beceri Ölçeği" (Kendini Tanımlama Envanteri) kullanılmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında KTÜ müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan 90 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda; katılımcıların genel sosyal becerilerinin orta düzeyde olduğu, genel olarak problem çözmede ise başarılı oldukları saptanmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** Müzik, Müzik Öğretmeni, Problem Çözme, Sosyal Beceri.*

Abstract

In this study, which implemented relational screening model, problem solving skills and social skills levels of prospective music teacher candidates were identified and correlation between them is determined and assessed. As data collection tool, "Problem Solving Inventory", Turkish adaptation of which is made by Şahin, Şahin and Heppner (1993) and "Social Skills Scale" (Self-Definition Inventory), Turkish adaptation of which is made by Yüksel (1997), have been used in this study. As a result of this study, which was performed with 90 undergraduate students studying in department of music education at Karadeniz Technical University (KTU) during 2014-2015, it was established that the general social skills of the participants are medium-level while they are generally successful at problem solving.

***Keywords:** Music, Music Teacher, Problem Solving, Social Skills.*

1. Giriş

Bireyin bireysel-toplumsal-mesleki yaşamında sergilediği davranışlarının bütünü olan sosyal beceri, sergilenemediği zaman tüm yaşam alanlarında problemler yaşanabilmesine neden olmaktadır. Toplumsal yaşamın temelini oluşturan düşünme ve düşünüleni karşıya aktarabilme eyleminin gerçekleştirilmesi, sosyal beceri ile yakından ilişkilidir; çünkü sosyal beceri davranış biçiminde ortaya çıkan, iletişim ve etkileşimi sürdüren, tekrarlanabilir ve belirlenebilir davranışlardır (Akpınar, 2010; Bacanlı, 2008). Bireyin sosyalleşmesi, duygularını ifade edebilmesi, empati kurabilmesi, çevresi ile olumlu ilişkilerde bulunabilmesi, sosyal becerisine bağlıdır ki; sosyal beceriye sahip bireyler toplumun işlevsel üyeleri olurlar, toplumun değerini-davranışını-inancını kazanarak güçlü bir sosyal imaja sahip olurlar (Çubukçu ve Gültekin, 2006; Gander ve Gardiner, 1993; Bandura, 1977). Riggio ve diğerleri de (1991) sosyal açıdan etkin olan bireyin, sosyal statüsünün ve kendine olan güveninin artarak sosyal ilişkilerinde güvenli bireyler olduklarını belirtmektedir. Bireyin olumlu tepkilerde bulunması olarak ifade edilen sosyal beceriler; bireyin sahip olması gereken bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanmasında önemli bir etkisi bulunan problem çözme becerisi ile yakından ilişkilidir; çünkü problem çözme becerisi bilgi toplama-amaç oluşturma-işe yoğunlaşma eylemlerini gerçekleştirerek, sosyal beceriyi etkilemektedir (Yüksel, 1998; Akkök, 1996). Bireyin güçlüklerle mücadele edebilmesi ve yeteneklerinin-becerilerinin farkına varabilmesi için problem çözmenin kendisi olarak da adlandırılabilen yaşamın getirdiği güçlükler karşısında etkili çözümler üretebilmesi gerekmektedir (Jerusalem ve Mittag, 1995; Yazıcı, 2014). Problem çözme, bireylerin eğitimsel yaşam alanlarında akademik başarıya ve öz yeterliğe sahip olabilmeleri yönünde de etkisi bulunan, yaşam boyu gerekli olan ve kazandırılması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bandura, 1995). Dolayısıyla bilgi-beceri gerektiren öğretmenlik mesleğini gerçekleştirecek olan öğretmenlerin nitelikleri de önem kazanmaktadır (Yüksel, 2001). Öğretmenlerin, yaşam boyu gerekli olan problem çözme becerisine sahip olabilmeleri, öğrencilerinin akademik başarılarında ve tüm yaşamsal alanlarda karşılaşılabilecekleri güçlükler karşısında önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Unutulmamalıdır ki problem çözme becerisi; bireyin bir şahıs olarak gelişimini hızlandıran, yeteneklerinin, kendine saygı ve kendine güven duygularının gelişmesini sağlayan bir sanattır (Bandura, 1995; Bingham, 1976). Yeni bir sorunun nasıl çözüleceğini belirlemek için bireyi yeni fikirler üretmeye ve yeni stratejiler geliştirmeye iten entelektüel ve meydan okuyan bir iş olan problem çözme, kolay öğretilen sosyal bir yetenektir (Thornton, 1998). İlk önce bilgiye ulaşmanın ve elde edilen bilgilerin yenilikçi yollarla birleştirilmesinin yolu öğretilmelidir; çünkü problem çözme becerisi bize hemen çözüm üretemeyebilse de doğru çözüme ulaştıracaktır. Aksi takdirde yaşadığı bir sorunu problem olarak algılayamayan bir birey karşılaştığı/karşılaşacağı engellenmeler karşısında çözüm yolları aramayacaktır (Ghaye, 2011; Yazıcı, 2014). Bir amaca ulaşırken karşılaşılan güçlükleri bilimsel yöntem ile yenme süreci olarak ifade edilen ve sürekli olarak geliştirilmesi-öğrenilmesi-elde edilmesi gereken bir yetenek-zekâ olan, duyguyu, iradeyi, eylemi kendinde birleştiren problem çözme sü-

recinde, gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye ulaştırmanın yolları aranmalıdır; çünkü problemle karşılaşan birey tarafından işe koyulan tüm bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları ile güçlükler karşısında etkili çözümler üretemeyen birey, hayata karşı kaygılı, umutsuz ve ilgisiz bir tutum sergileyecektir (Bingham, 1976; Yıldız ve Kurtuldu 2014; Bandura, 1995). Unutulmamalıdır ki uğraşları sanat olan müzik öğretmenleri ve adayları, öğrencileri ile bazı etkinliklerde yaratıcı süreçler içine girmekte, küçük/büyük gruplar ile konser/etkinlikler aracılığıyla müzik üretmektedirler. Dolayısıyla hem problem çözme becerileri hem de sosyal beceriler müzik öğretmenleri için büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Problemi

Bazen eğitim kurumları, uyum kavramı altında, öğrencilerde tek tek kendilerine özgü olanının bulunması ve yönlendirilmesi gereken problem çözme becerisini yok edebilmektedir (San, 2008). Önemli olan öğretmenin sınıfta ne yaptığıdır; çünkü gerçek eğitim-öğretimi öğretmenin uyguladığı etkinlikler gerçekleştirmektedir (Fidan, 2012). Bu bağlamda müzik öğretmenin, öğrenmede ve problem çözümede yönlendirici bir tutum sergilemesinin, öğrencinin sosyal beceriye sahip olabilmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çünkü her şeyi bilen öğretmen en iyi öğretmendir anlayışı, artık geçerliğini yitirmiş ve yerini öğrencilerinin öğrenme sürecini kolaylaştıran ve öğrencileriyle birlikte öğrenen öğretmen iyidir anlayışına bırakmış; yaratıcı, tasarımcı ve düşünmeyi pekiştiren bir öğretim uygulayan öğretmen profili öne çıkmıştır (Cırık, 2011; San, 2010). Dolayısıyla müzik öğretmeni adaylarının ve müzik öğretmenlerinin, öğretim uygulamalarında program planlayıcısı, karar verici ve rehber olma gibi rollere sahip, öğretim süreçleri boyunca karşılaşacakları problemleri araştıran ve çözebilen sosyal beceriye sahip bireyler olabilmeleri önem kazanmaktadır (Yazıcı ve Gökbudak, 2014). Bu nedenle çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının problem çözme ve sosyal beceri düzeylerinin tespit edilerek, aralarındaki ilişkinin belirlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır (Karasar, 2012). Araştırmacı, elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlenmeleri doğrultusunda araştırma konusunun genel bir görünümünü elde edebilmek için anket yöntemi ile örnekleme ulaşmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında KTÜ müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan 90 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı (N=90)

| Demografik Özellik | Gruplar | Toplam | |
|--------------------------------|-------------------|--------|------|
| | | n | % |
| Cinsiyet | Erkek | 24 | 26,7 |
| | Kadın | 66 | 73,3 |
| Okuduğu sınıf | 1. sınıf | 33 | 36,7 |
| | 2. sınıf | 17 | 18,9 |
| | 3. sınıf | 13 | 14,4 |
| | 4. sınıf | 27 | 30,0 |
| Mezun olunan lise | Güzel sanatlar | 49 | 54,4 |
| | Devlet lisesi | 25 | 27,8 |
| | Anadolu lisesi | 16 | 17,8 |
| Anne öğrenim durumu | İlkokul | 32 | 35,6 |
| | Ortaokul | 22 | 24,4 |
| | Lise | 27 | 30,0 |
| | Üniversite | 9 | 10,0 |
| Baba öğrenim durumu | İlkokul | 22 | 24,4 |
| | Ortaokul | 15 | 16,7 |
| | Lise | 31 | 34,4 |
| | Üniversite | 22 | 24,4 |
| Anne mesleği | Ev hanımı | 73 | 81,1 |
| | Memur | 10 | 11,1 |
| | İşçi | 7 | 7,8 |
| Baba mesleği | Memur | 27 | 30,0 |
| | Çiftçi | 5 | 5,6 |
| | Esnaf | 22 | 24,4 |
| | İşçi | 16 | 17,8 |
| | Emekli | 20 | 22,2 |
| Aile gelir durumu | 1500TL ve altı | 19 | 21,1 |
| | 1501-2250TL | 26 | 28,9 |
| | 2251-3000TL | 25 | 27,8 |
| | 3000TL üzeri | 20 | 22,2 |
| Ailenin yaşadığı yerleşim yeri | İl merkezi | 58 | 64,4 |
| | İlçe merkezi | 18 | 20,0 |
| | Köy/kasaba | 14 | 15,6 |
| Öğrencilikte kalınan yer | Aile ile birlikte | 34 | 37,8 |
| | Öğrenci evi | 23 | 25,6 |
| | Devlet yurdu | 12 | 13,3 |
| | Özel yurt | 21 | 23,3 |

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 3 bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde cinsiyet, okuduğu sınıf, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık

gelir durumu, ailenin yaşadığı yerleşim birimi, öğrenim görürken kalınan yer bilgilerinden oluşan kişisel bilgi formu yer almıştır. Anketin ikinci bölümünde Riggio (1986) tarafından geliştirilen ve Yüksel (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 90 maddelik sosyal beceri envanteri kullanılmıştır. Sosyal beceri envanterinin geçerlilik çalışması, kapsam geçerliliği ve benzer ölçekler geçerliliği olmak üzere iki yöntem kullanılarak yapılmıştır. Kapsam geçerliliği yönteminde uzman kanısına başvurulmuş ve uzmanların incelemesi sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçülebilecek nitelikte olduğu görüşü belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0,94; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,70-0,72-0,70-0,74-0,76 ve 0,81 olarak bulunmuştur. Anketin üçüncü bölümünde Şahin ve arkadaşları (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 35 maddelik Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. PÇE faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0,79 ve Barlett's Küresellik Testi 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu çalışmada yapılan açımlayıcı faktör analizinde envanterdeki maddelerin açıkladığı toplam varyans %60,9; alt boyutların varyansa katkıları sırasıyla %17,6-%10,4-%10,3-%9,6-%8,6 ve %4,4 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0,85; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,77-0,76-0,80-0,79-0,82 ve 0,76 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Alt boyut ve ölçek genel puanlarının ortalama, standart sapma ve katılım düzeyleri betimsel istatistik tablosu şeklinde sunulmuştur. Ölçek ve alt boyut puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan normallik sınavında ölçek ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden (Tablo 1) cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında Bağımsız İki Örneklem t Testi; okuduğu sınıf, mezun olunan lise türü, anne öğrenim, baba öğrenim, aile gelir durumu, aile yerleşim yeri, kaldığı yer değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edildiğinde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda LSD Post Hoc, olmadığı durumlarda Dunnett C Post Hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışma sonucunda; sosyal beceri envanteri alt boyut ve toplam puanlarının cinsiyete, öğrenim görülen sınıfa, mezun olunan lise türüne, anne-baba öğrenim düzeyine, anne mesleğine, ailenin yaşadığı yerleşim birimine, öğrencilikte kalınan yere; prob-

lem çözüme envanteri alt boyut ve toplam puanlarının cinsiyete, anne-baba öğrenim düzeyine, baba mesleğine, aile gelir durumuna, ailenin yaşadığı yerleşim birimine ve öğrencilikte kalınan yere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler

| Ölçek ve Alt Boyut | Madde Sayısı | Alınabilecek En Düşük/ En Yüksek Puan | \bar{X} | SS | Çarpıklık (Skewness) |
|--------------------------|--------------|---------------------------------------|-----------|-------|----------------------|
| Duyuşsal Anlatımcılık | 15 | 15/75 | 46,79 | 8,45 | -0,624 |
| Duyuşsal Duyarlılık | 15 | 15/75 | 45,73 | 8,50 | -0,083 |
| Duyuşsal Kontrol | 15 | 15/75 | 43,22 | 8,58 | 0,056 |
| Sosyal Anlatımcılık | 15 | 15/75 | 44,50 | 8,71 | 0,980 |
| Sosyal Duyarlılık | 15 | 15/75 | 44,77 | 9,40 | 0,380 |
| Sosyal Kontrol | 15 | 15/75 | 43,90 | 10,02 | 0,313 |
| SOSYAL BECERİ TOPLAM | 90 | 90/450 | 268,91 | 44,88 | 0,198 |
| Aceleci Yaklaşım | 10 | 10/60 | 34,13 | 8,54 | 0,196 |
| Düşünen Yaklaşım | 5 | 5/30 | 14,14 | 5,27 | 0,197 |
| Kaçıngan Yaklaşım | 4 | 4/24 | 12,33 | 4,97 | 0,257 |
| Değerlendirici Yaklaşım | 3 | 3/18 | 7,62 | 3,73 | 0,750 |
| Kendine Güvenli Yaklaşım | 6 | 6/36 | 17,58 | 6,69 | 0,158 |
| Planlı Yaklaşım | 4 | 4/24 | 11,18 | 4,49 | 0,314 |
| PROBLEM ÇÖZME TOPLAM | 32 | 32/192 | 96,99 | 20,03 | -0,693 |

Tablo 2'ye göre sosyal beceri envanterinden elde edilen puanlara göre katılımcıların en yüksek duyuşsal anlatımcılık becerisine sahip oldukları (46,79±8,45); ardından sırasıyla duyuşsal duyarlılık (45,73±8,50) ve sosyal duyarlılık (44,77±9,40) sosyal becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. En düşük sosyal becerilerin ise duyuşsal kontrol (43,22±8,58) ve sosyal kontrol (43,90±10,02) olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ölçeğin genelinden elde edilen toplam puan (268,91±44,88) ve alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar (90-450) dikkate alındığında, katılımcıların sosyal becerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Problem çözüme envanterinden elde edilen puanlar ve alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında katılımcıların aceleci yaklaşımda orta düzeyde yetersizlik davranışı gösterdikleri; diğer alt boyutlarda düşük düzeyde yetersizlik gösterdikleri tespit edilmiştir. Toplam puanlarla birlikte ele alındığında katılımcıların genel olarak problem çözümede başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 3. Sosyal beceri puanlarının baba mesleğine göre anova testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Baba Mesleği | N | \bar{X} | SS | X ² | p | Anlamlı Fark |
|-----------------------|--------------|----|-----------|-------|----------------|-------|--------------|
| Duyuşsal Anlatımcılık | A- Memur | 27 | 48,48 | 5,86 | 2,479 | 0,648 | |
| | B- Çiftçi | 5 | 42,00 | 6,86 | | | |
| | C-Esnaf | 22 | 46,86 | 8,16 | | | |
| | D-İşçi | 16 | 45,56 | 10,30 | | | |
| | E-Emekli | 20 | 46,60 | 10,45 | | | |
| Duyuşsal Duyarlılık | A- Memur | 27 | 46,81 | 8,49 | 3,313 | 0,507 | |
| | B- Çiftçi | 5 | 40,20 | 5,02 | | | |
| | C-Esnaf | 22 | 45,27 | 8,42 | | | |
| | D-İşçi | 16 | 45,56 | 8,64 | | | |
| | E-Emekli | 20 | 46,30 | 9,33 | | | |
| Duyuşsal Kontrol | A- Memur | 27 | 46,56 | 8,03 | 5,170 | 0,270 | |
| | B- Çiftçi | 5 | 40,60 | 9,69 | | | |
| | C-Esnaf | 22 | 42,23 | 8,51 | | | |
| | D-İşçi | 16 | 43,00 | 7,48 | | | |
| | E-Emekli | 20 | 40,65 | 9,35 | | | |
| Sosyal Anlatımcılık | A- Memur | 27 | 46,70 | 9,96 | 9,902 | 0,042 | D>B D>E |
| | B- Çiftçi | 5 | 38,20 | 5,45 | | | |
| | C-Esnaf | 22 | 44,68 | 8,58 | | | |
| | D-İşçi | 16 | 46,63 | 6,49 | | | |
| | E-Emekli | 20 | 41,20 | 8,17 | | | |
| Sosyal Duyarlılık | A- Memur | 27 | 47,41 | 10,47 | 6,603 | 0,158 | |
| | B- Çiftçi | 5 | 37,00 | 6,63 | | | |
| | C-Esnaf | 22 | 44,86 | 10,07 | | | |
| | D-İşçi | 16 | 43,44 | 6,47 | | | |
| | E-Emekli | 20 | 44,10 | 9,07 | | | |
| Sosyal Kontrol | A- Memur | 27 | 46,37 | 9,50 | 4,427 | 0,351 | |
| | B- Çiftçi | 5 | 37,40 | 9,29 | | | |
| | C-Esnaf | 22 | 45,00 | 11,24 | | | |
| | D-İşçi | 16 | 41,31 | 6,94 | | | |
| | E-Emekli | 20 | 43,05 | 11,11 | | | |
| TOPLAM | A- Memur | 27 | 282,33 | 43,50 | 5,612 | 0,230 | |
| | B- Çiftçi | 5 | 235,40 | 35,00 | | | |
| | C-Esnaf | 22 | 268,91 | 48,81 | | | |
| | D-İşçi | 16 | 265,50 | 32,12 | | | |
| | E-Emekli | 20 | 261,90 | 50,30 | | | |

Tablo 3'e sosyal anlatımcılık alt boyut puanlarının baba mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2=9,902$; $p<0,05$). Buna göre babası işçi olan katılımcıların sosyal anlatımcılık puanları ($46,63\pm 6,49$), babası çiftçi ($38,20\pm 5,45$) ve babası emekli ($41,20\pm 8,17$) olan katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4. Sosyal beceri puanlarının aile gelir durumuna göre anova testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Aile Geliri | N | \bar{X} | SS | F | p | Anlamlı Fark |
|-----------------------|-------------------|----|-----------|-------|-------|-------|--------------|
| Duyuşsal Anlatımcılık | A- 1500TL ve altı | 19 | 45,21 | 9,69 | 3,746 | 0,014 | C>A |
| | B- 1501-2250TL | 26 | 44,35 | 8,92 | | | C>B |
| | C- 2251-3000TL | 25 | 51,32 | 6,17 | | | C>D |
| | D- 3000TL üzeri | 20 | 45,80 | 7,38 | | | |
| Duyuşsal Duyarlılık | A- 1500TL ve altı | 19 | 44,84 | 8,36 | 1,435 | 0,238 | |
| | B- 1501-2250TL | 26 | 43,69 | 7,61 | | | |
| | C- 2251-3000TL | 25 | 48,44 | 8,28 | | | |
| | D- 3000TL üzeri | 20 | 45,85 | 9,68 | | | |
| Duyuşsal Kontrol | A- 1500TL ve altı | 19 | 40,74 | 10,63 | 2,326 | 0,080 | |
| | B- 1501-2250TL | 26 | 41,12 | 7,35 | | | |
| | C- 2251-3000TL | 25 | 46,20 | 7,59 | | | |
| | D- 3000TL üzeri | 20 | 44,60 | 8,28 | | | |
| Sosyal Anlatımcılık | A- 1500TL ve altı | 19 | 41,63 | 6,62 | 3,368 | 0,022 | C>A |
| | B- 1501-2250TL | 26 | 42,27 | 6,02 | | | C>B |
| | C- 2251-3000TL | 25 | 48,60 | 8,90 | | | |
| | D- 3000TL üzeri | 20 | 45,00 | 11,37 | | | |
| Sosyal Duyarlılık | A- 1500TL ve altı | 19 | 42,47 | 7,43 | 1,415 | 0,244 | |
| | B- 1501-2250TL | 26 | 43,27 | 7,24 | | | |
| | C- 2251-3000TL | 25 | 47,64 | 9,59 | | | |
| | D- 3000TL üzeri | 20 | 45,30 | 12,55 | | | |
| Sosyal Kontrol | A- 1500TL ve altı | 19 | 42,11 | 10,19 | 1,682 | 0,177 | |
| | B- 1501-2250TL | 26 | 41,88 | 8,73 | | | |
| | C- 2251-3000TL | 25 | 47,52 | 10,32 | | | |
| | D- 3000TL üzeri | 20 | 43,70 | 10,53 | | | |
| TOPLAM | A- 1500TL ve altı | 19 | 257,00 | 44,74 | 3,102 | 0,031 | C>A |
| | B- 1501-2250TL | 26 | 256,58 | 35,10 | | | C>B |
| | C- 2251-3000TL | 25 | 289,72 | 42,99 | | | |
| | D- 3000TL üzeri | 20 | 270,25 | 51,63 | | | |

Tablo 4'e göre aile aylık geliri 2251-3000TL arasında olan katılımcıların duyuşsal anlatımcılık ve sosyal anlatımcılık becerileri ile genel sosyal becerileri, aile geliri 1500TL ve altında, 1501-2250TL arasında ve 3000TL'den fazla olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 5. Problem çözme puanlarının öğrenim görülen sınıfa göre anova testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Okuduğu Sınıf | N | \bar{X} | SS | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------------|---------------|----|-----------|-------|-------|-------|--------------|
| Aceleci Yaklaşım | A- 1. Sınıf | 33 | 36,24 | 8,81 | 2,894 | 0,040 | A>D C>D |
| | B- 2. Sınıf | 17 | 32,59 | 7,98 | | | |
| | C- 3. Sınıf | 13 | 37,38 | 9,07 | | | |
| | D- 4. Sınıf | 27 | 30,96 | 7,38 | | | |
| Düşünen Yaklaşım | A- 1. Sınıf | 33 | 15,30 | 5,34 | 1,807 | 0,152 | |
| | B- 2. Sınıf | 17 | 11,71 | 4,84 | | | |
| | C- 3. Sınıf | 13 | 14,00 | 5,85 | | | |
| | D- 4. Sınıf | 27 | 14,33 | 4,92 | | | |
| Kaçıngan Yaklaşım | A- 1. Sınıf | 33 | 12,70 | 4,97 | 2,701 | 0,051 | |
| | B- 2. Sınıf | 17 | 12,06 | 5,26 | | | |
| | C- 3. Sınıf | 13 | 15,23 | 4,11 | | | |
| | D- 4. Sınıf | 27 | 10,67 | 4,72 | | | |
| Değerlendirici Yaklaşım | A- 1. Sınıf | 33 | 8,58 | 3,68 | 1,361 | 0,260 | |
| | B- 2. Sınıf | 17 | 6,47 | 2,85 | | | |
| | C- 3. Sınıf | 13 | 7,38 | 4,81 | | | |
| | D- 4. Sınıf | 27 | 7,30 | 3,62 | | | |
| Kendine Güvenen Yaklaşım | A- 1. Sınıf | 33 | 19,91 | 6,16 | 2,904 | 0,039 | A>B A>C |
| | B- 2. Sınıf | 17 | 15,59 | 6,76 | | | |
| | C- 3. Sınıf | 13 | 14,54 | 6,10 | | | |
| | D- 4. Sınıf | 27 | 17,44 | 6,89 | | | |
| Planlı Yaklaşım | A- 1. Sınıf | 33 | 12,39 | 4,42 | 1,516 | 0,216 | |
| | B- 2. Sınıf | 17 | 10,18 | 5,23 | | | |
| | C- 3. Sınıf | 13 | 9,85 | 5,29 | | | |
| | D- 4. Sınıf | 27 | 10,96 | 3,42 | | | |
| TOPLAM | A- 1. Sınıf | 33 | 105,12 | 16,42 | 3,793 | 0,013 | A>B A>D |
| | B- 2. Sınıf | 17 | 88,59 | 21,02 | | | |
| | C- 3. Sınıf | 13 | 98,38 | 21,33 | | | |
| | D- 4. Sınıf | 27 | 91,67 | 19,98 | | | |

Tablo 5'e göre aceleci yaklaşım ($F=2,894$; $p<0,05$), kendine güvenen ($F=2,904$; $p<0,05$) ve problem çözme ($F=3,793$; $p<0,05$) toplam puanlarının öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 1. sınıfta ($36,24\pm 8,81$) ve 2. sınıfta ($32,59\pm 7,98$) okuyan katılımcıların aceleci yaklaşım puanları, 4. sınıfta okuyan katılımcıların puanlarından ($30,96\pm 7,38$); 1. sınıfta ($19,91\pm 6,16$) okuyan katılımcıların kendine güvenen yaklaşım puanları, 2. sınıfta okuyan ($15,59\pm 6,76$) ve 3. sınıfta okuyan ($14,54\pm 6,10$) katılımcıların puanlarından ve 1. sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların problem çözme toplam puanları ($105,12\pm 16,42$), 2. sınıfta ($88,59\pm 21,02$) ve 4. sınıfta ($91,67\pm 19,98$) öğrenim görmekte olan katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 6. Problem çözme puanlarının mezun olunan lise türüne göre anova testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Mezun Olunan Lise Türü | N | \bar{X} | SS | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------------|------------------------|----|-----------|-------|-------|-------|--------------|
| Aceleci Yaklaşım | A-Güzel Sanatlar | 49 | 35,71 | 8,52 | 1,879 | 0,159 | |
| | B-Düz Lise | 25 | 32,32 | 8,72 | | | |
| | C-Anadolu Lisesi | 16 | 32,13 | 7,86 | | | |
| Düşünen Yaklaşım | A-Güzel Sanatlar | 49 | 15,31 | 5,20 | 2,746 | 0,070 | |
| | B-Düz Lise | 25 | 12,92 | 5,44 | | | |
| | C-Anadolu Lisesi | 16 | 12,50 | 4,60 | | | |
| Kaçıngan Yaklaşım | A-Güzel Sanatlar | 49 | 13,39 | 4,88 | 2,612 | 0,079 | |
| | B-Düz Lise | 25 | 11,36 | 5,29 | | | |
| | C-Anadolu Lisesi | 16 | 10,63 | 4,21 | | | |
| Değerlendirici Yaklaşım | A-Güzel Sanatlar | 49 | 8,22 | 3,84 | 1,439 | 0,243 | |
| | B-Düz Lise | 25 | 6,80 | 3,62 | | | |
| | C-Anadolu Lisesi | 16 | 7,06 | 3,45 | | | |
| Kendine Güvenen Yaklaşım | A-Güzel Sanatlar | 49 | 18,90 | 6,46 | 2,243 | 0,112 | |
| | B-Düz Lise | 25 | 16,36 | 7,17 | | | |
| | C-Anadolu Lisesi | 16 | 15,44 | 6,11 | | | |
| Planlı Yaklaşım | A-Güzel Sanatlar | 49 | 11,92 | 4,53 | 1,728 | 0,184 | |
| | B-Düz Lise | 25 | 10,68 | 4,55 | | | |
| | C-Anadolu Lisesi | 16 | 9,69 | 4,05 | | | |
| TOPLAM | A-Güzel Sanatlar | 49 | 103,45 | 14,90 | 6,395 | 0,003 | A>B |
| | B-Düz Lise | 25 | 90,44 | 23,54 | | | A>C |
| | C-Anadolu Lisesi | 16 | 87,44 | 21,87 | | | |

Tablo 6'ya göre problem çözme toplam puanlarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=6,395$; $p<0,05$). Buna göre güzel sanatlar lisesi mezunu katılımcıların problem çözme toplam puanları ($103,45\pm 14,90$), düz lise ($90,44\pm 23,54$) ve Anadolu lisesi ($87,44\pm 21,87$) mezunu katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 7. Problem çözme puanlarının anne mesleğine göre anova testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Anne Mesleği | N | \bar{X} | SS | X ² | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|--------------|----|-----------|------|----------------|-------|--------------|
| Aceleci Yaklaşım | A-Ev hanımı | 73 | 33,38 | 8,28 | 5,091 | 0,078 | |
| | B-Memur | 10 | 39,50 | 8,97 | | | |
| | C-İşçi | 7 | 34,29 | 9,25 | | | |
| Düşünen Yaklaşım | A-Ev hanımı | 73 | 13,79 | 5,30 | 4,286 | 0,117 | |
| | B-Memur | 10 | 13,80 | 4,02 | | | |
| | C-İşçi | 7 | 18,29 | 5,38 | | | |
| Kaçıngan Yaklaşım | A-Ev hanımı | 73 | 11,97 | 4,87 | 2,081 | 0,353 | |
| | B-Memur | 10 | 14,20 | 5,69 | | | |
| | C-İşçi | 7 | 13,43 | 5,00 | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------------|-------------|----|--------|-------|-------|-------|-----|
| Değerlendirici Yaklaşım | A-Ev hanımı | 73 | 7,29 | 3,39 | 6,540 | 0,038 | C>A |
| | B-Memur | 10 | 7,10 | 3,87 | | | |
| | C-İşçi | 7 | 11,86 | 4,81 | | | |
| Kendine Güvenen Yaklaşım | A-Ev hanımı | 73 | 17,59 | 6,94 | 0,456 | 0,796 | |
| | B-Memur | 10 | 16,40 | 4,81 | | | |
| | C-İşçi | 7 | 19,14 | 6,89 | | | |
| Planlı Yaklaşım | A-Ev hanımı | 73 | 11,11 | 4,48 | 0,473 | 0,790 | |
| | B-Memur | 10 | 10,90 | 3,45 | | | |
| | C-İşçi | 7 | 12,29 | 6,24 | | | |
| TOPLAM | A-Ev hanımı | 73 | 95,14 | 20,27 | 4,456 | 0,108 | |
| | B-Memur | 10 | 101,90 | 18,05 | | | |
| | C-İşçi | 7 | 109,29 | 16,54 | | | |

Tablo 7'ye göre problem çözme toplam puanlarının anne mesleğine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2=6,540$; $p<0,05$). Buna göre annesi işçi olan katılımcıların değerlendirici yaklaşım puanları ($11,86\pm 4,81$), annesi ev hanımı olan katılımcıların puanlarından ($7,29\pm 3,39$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 8. Sosyal beceri ve problem çözme arasındaki ilişkiye ait pearson korelasyon analizi sonuçları

| Alt Boyutlar | | Acelecı Yaklaşım | Düşünen Yaklaşım | Kaçıngan Yaklaşım | Değerlendirici Yaklaşım | Kendine Güvenen Yaklaşım | Planlı Yaklaşım | PROBLEM ÇÖZME |
|----------------------|---|------------------|------------------|-------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------|---------------|
| Duyuşsal Anlatıcılık | r | -0,138 | -0,083 | -0,167 | -0,009 | -0,059 | 0,029 | -0,137 |
| | p | 0,195 | 0,435 | 0,116 | 0,931 | 0,579 | 0,783 | 0,197 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| Duyuşsal Duyarlılık | r | -0,042 | -0,059 | -0,045 | 0,012 | 0,028 | 0,061 | -0,019 |
| | p | 0,695 | 0,580 | 0,671 | 0,911 | 0,792 | 0,568 | 0,856 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| Duyuşsal Kontrol | r | -0,052 | 0,109 | 0,030 | 0,156 | 0,138 | 0,083 | 0,108 |
| | p | 0,626 | 0,309 | 0,777 | 0,142 | 0,194 | 0,439 | 0,313 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| Sosyal Anlatıcılık | r | -0,204 | 0,291 | 0,099 | 0,274 | 0,220 | 0,296 | 0,205 |
| | p | 0,053 | 0,005 | 0,352 | 0,009 | 0,038 | 0,005 | 0,053 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| Sosyal Duyarlılık | r | 0,039 | 0,216 | 0,102 | 0,170 | 0,272 | 0,235 | 0,274 |
| | p | 0,712 | 0,041 | 0,337 | 0,109 | 0,010 | 0,026 | 0,009 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |

| Alt Boyutlar | | Aceleci Yaklaşım | Düşünen Yaklaşım | Kaçınan Yaklaşım | Değerlendirici Yaklaşım | Kendine Güvenen Yaklaşım | Planlı Yaklaşım | PROBLEM ÇÖZME |
|----------------|---|------------------|------------------|------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------|---------------|
| Sosyal Kontrol | r | -0,160 | 0,061 | -0,001 | 0,187 | 0,090 | 0,128 | 0,041 |
| | p | 0,132 | 0,569 | 0,993 | 0,078 | 0,400 | 0,227 | 0,700 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| TOPLAM | r | -0,111 | 0,109 | 0,006 | 0,161 | 0,140 | 0,168 | 0,097 |
| | p | 0,298 | 0,306 | 0,954 | 0,130 | 0,188 | 0,113 | 0,361 |
| | N | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |

Tablo 8'e göre sosyal duyarlılık sosyal beceri alt boyutu ile problem çözme envanteri düşünen yaklaşım ($0 < |r=0,22| < 0,30$), kendine güvenen yaklaşım ($0 < |r=0,27| < 0,30$), planlı yaklaşım ($0 < |r=0,24| < 0,30$) alt boyut puanları arasında ve problem çözme toplam puanı ($0 < |r=0,27| < 0,30$) arasında düşük düzeyde, pozitif ($r > 0$) ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki olmakla birlikte korelasyon katsayısının düşük olması nedeniyle ilişki olmadığı söylenebilir.

4. Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların en yüksek duyuşsal anlatımcılık, en düşük duyuşsal kontrol ve sosyal kontrol sosyal becerisine sahip oldukları; genel sosyal becerilerinin ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Oysa öğretmenlerin sosyal becerilere tüm alt boyutlarıyla sahip olabilmeleri, öğretimin amaç ve hedefleri bakımından önem taşımaktadır; çünkü öğretmen ne kadar kendisini ifade etse ya da ne kadar sınıfı kontrol edebilse de duyarlı olmadığı sürece öğrencileri anlamak konusunda yetersizlik sergileyecektir. Bunun sonucunda ise öğretim uygulaması hedeflerine ulaşamayacaktır (Yüksel, 2001).

Diğer yandan baba mesleğinin katılımcıların sosyal anlatımcılık, aile gelir durumunun ise katılımcıların duyuşsal anlatımcılık, sosyal anlatımcılık ve genel sosyal becerilerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Oysa bir öğretmenin duyuşsal kontrol ve sosyal kontrol sosyal becerilerine sahip olabilmesi gerekmektedir; çünkü duyuşsal kontrol, bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme-kontrol becerilerini içermekte; sosyal kontrol ise sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ifade etmektedir (Yüksel, 2001). Riggio'ya göre (1986) "Her sosyal beceri ve sosyal etkililik arasındaki ilişki her zaman aynı düzeyde değildir. Diğer sosyal beceri unsurları ile bağlantılı olarak temel sosyal beceri unsurlarından sadece birine sahip olmanın herhangi bir işlevi olmayabilir. Örneğin; bazı bireyler anlatımcıdır, fakat düzenleme ve kontrol becerileri olmadığından dolayı, diğer bireylerin dikkatlerini çekseler ve olumlu tepkiler alsalar bile, çabuk kızabilirler ve son

derece huysuz olabilirler. Sonuç olarak, genel sosyal becerilerle ilgili özel unsurlardan söz edebiliriz. Ancak, bunlar diğer beceri unsurları ile birleştiğinde önemli unsurlar hâline gelebilirler.”

Araştırma sonucunda öğrenim görülen sınıfın katılımcıların aceleci yaklaşım, kendine güvenen yaklaşım ve genel problem çözme becerilerinde; mezun olunan lise türünün ve anne mesleğinin de katılımcıların genel problem çözme becerilerinde etkili olduğu; katılımcıların genel olarak problem çözmeye başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar katılımcıların gerçekleştirecekleri öğretim uygulamalarında öğrencilerin karşılaşacakları problemleri tanımlayabilmeleri, bu problemleri çözümü için gerekli olan stratejileri belirleyebilmeleri ve problemleri çözebilmelerine yardımcı olacak yöntem ve etkinliklere yer verebilmeleri yönünde olumludur; çünkü bireyin problem çözme becerisi ile kendi yeterliğine olan inancı da yakından ilişkilidir. Problem çözebilen bir birey kendine, yaratıcılığına, başarılı olacağına inanacak; böylece dengeli ve huzurlu bir biçimde kendini engellenmiş ve mutsuz hissetmeyecektir (Yazıcı, 2014). “Sebatkârlığın, kişisel teşebbüsün, yaratıcılığın, kendine güvenin, kendini kabul etmenin, fikirce tarafsızlığın, sorumluluğun ve korkuları yenme kabiliyetinin problem çözme ile kesin bir ilişkisi vardır. Bireyin şöyle veya böyle bir kimse olması onun problem çözümündeki verimliliğini doğrudan doğruya etkiler ve yukarıda sayılan niteliklerin gelişmesi ona problemlerle yüz yüze gelme bakımından içsel bir kuvvet ve esneklik kazandırabilir” (Bingham, 1976).

Araştırma bulgularından elde edilen diğer bir sonuç da; sosyal becerinin sosyal anlatıcılık alt boyutu ile problem çözme becerisinin düşünen, değerlendirci, kendine güvenen, planlı yaklaşım alt boyutları arasında olduğu gibi sosyal becerinin sosyal duyarlılık alt boyutu ile problem çözme becerisinin düşünen, kendine güvenen, planlı yaklaşım alt boyutları ve genel problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olmasıdır. Meichenbaum, Butler ve Grudson (1981) da sosyal yeterlik ve sosyal zekânın göstergesi olarak belirttikleri sosyal beceriler kavramını tanımlarken, problem çözme becerisini de sosyal becerilere dâhil etmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında; mesleksel müzik eğitimi çerçevesinde problem çözme ve sosyal beceri eğitimine yer verilmesi; çalışma grubunu oluşturan müzik öğretmeni adaylarına yönelik problem çözme ve sosyal beceri stratejileri ile ilgili çalıştay, konferans gibi etkinliklerin düzenlenmesi; araştırma konusu ile ilgili daha büyük örneklem gruplarını kapsayan farklı nicel çalışmaların, nitel çalışmalar ile desteklenerek yapılması önem kazanmaktadır.

5. Kaynakça

- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Akpınar, S. (2010). *Spor federasyonlarında çalışanların, sosyal beceri, iş doyumu ve problem çözme yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies, in Albert Bandura (Ed.), *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*, 1-46, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bingham, A. (1976). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (çev. A. Ferhan Oğuzkan) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Cırık, İ. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. Seval Fer (Ed.) içinde, *Stratejiden yönetime geçiş*, 135-184, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi*, 37, 155-174.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (çev. Ali Dönmez, Bekir Onur ve H. Nermin Çelen) İstanbul: İmge Kitabevi.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and learning through reflective practice: a practical guide for positive action*. Abingdon: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jerusalem, M. ve Mittag, W. (1995). Self-efficacy in changing societies, in Albert Bandura (Ed.), *Self-efficacy in stressful life transitions*, 177-202, Cambridge, Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meichenbaum, D., Butler, L. Y. ve Grudson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. New York: Guilford Press.
- Riggio R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 649-660.
- Riggio, R. E., Messamer, J. ve Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences*, 12 (7), 695-702.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim: Yaratıcılık temel sanat kuramları sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the problem solving inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17 (4), 379-396.
- Thornton, S. (1998). *Çocuklar problem çözüyor*. (çev. Özlem Kumrular) İstanbul: Gendaş A.Ş.
- Yazıcı, T. (2014). *Başlangıç aşaması piyano öğretiminde problem çözme becerisinin kullanımı ve etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yazıcı, T. ve Gökbudak, Z. S. (2014). Güzel sanatlar lisesi piyano öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeyleri. *EBAD*, 4 (1), 383-396.

- Yıldız, Y. ve Kurtuldu, K. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *JASSS*, 28 (2), 525-535.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9 (2), 39-48.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.

EXTENDED ABSTRACT

Social skills, which are defined as target-oriented behaviours controlled by individuals that enable positive responses from others, are closely linked with the problem solving skills, which are influential in terms of acquiring the information, skills, behaviours and habits required to be possessed by individuals; because, problem solving skills affect social skills by realizing the activities such as gathering information-constituting goals-concentrating on the activity (Yüksel, 1998; Akkök, 1996). When the purposes of music education such as contributing to the character and self-confidence development of students; facilitating the expression of their opinions and feelings; supporting the development of their metal abilities; improving their sense of aesthetics; enhancing their sense of love and responsibility; strengthening their individual and social relations; improving their creative problem solving skills are considered, music education as a component of general education and base of spiritual education, comes into prominence with respect to its effects on music teachers and candidates to be individuals having roles such as programme planner, decision maker and guide in teaching practices and possessing skills for investigating and solving the problems they face throughout these practices by determining the problem solving and social skills levels of music teacher candidates and by exploring and assessing the correlation between those skills. (San, 1979; Yazıcı and Gökbudak, 2014). In this study, relational screening model, which aims to determine the existence and/or the degree of covariance of two and more variables, has been implemented. (Karasar, 2012). This study, in which the researcher approached the sample group in order to have a general picture of the research subject in accordance with the statistical analysis of the gathered quantitative data, was conducted with 90 undergraduate students studying in department of music education at KTU during 2014-2015.

A questionnaire consisting of 3 sections was used as data collection tool in the research. The first section of the questionnaire is devoted to personal information form which consists of information on gender, grade, type of graduated high school, educational status of the mother, educational status of the father, occupation of the mother, occupation of the father, monthly income of the family, accommodation unit that family lives and accommodation place during education; second section is on social skills inventory consisting of 90 articles which was developed by Riggio (1986) and adapted to Turkish by Yüksel (1997); third section is on problem solving inventory consisting of 35 articles which was adapted to Turkish by Şahin and others (1993). Confidence interval of the analyses was determined as 95% (level of significance is 0,05 $p < 0,05$). When the findings of the research are considered it is unfolded that the participants have highest emotional expressivity, lowest social skills such as emotional control and social

control and medium-level general social skills and that occupation of the father effects the social expressivity of the participants while family income effects emotional expressivity, social expressivity and general social skills of the participants. On the other hand, a teacher has to possess social skills such as emotional control and social control since emotional control embraces the skills for regulating-controlling the emotional and non-verbal reactions of the individuals whereas social control reflects the skills such as social role playing and social self-expression of the individuals (Yüksel, 2001). As Riggio puts it (1986) "Correlation between all social skills and social effectuality is not always at the same levels. In conjunction with the other elements of social skills, possessing only a single basic social skill may not have any function. For example, some individuals are expressive but due to their lack of regulative and controlling skills and even though they may draw attention of the other individuals and receive positive responses, they may be short-tempered and extremely grumpy. As a result, it is possible to notice the specific elements related with general social skills. Nevertheless, they may become key elements when they coincide with other elements of skills."

As a result of the research, it was observed that grade is influential in terms of impetuous approach, self-confident approach and general problem solving skills of individuals; while the type of graduated high school and occupation of the mothers effect general problem solving skills; and in overall participants are successful at problem solving. The problem solving skill of the individual is also closely linked with confidence to his/her own competence. An individual, who is able to solve problems, will believe his own being, his creativity and his accomplishments and will not feel frustrated and unhappy and thus feel balanced and peaceful (Yazıcı, 2014). "Skills such as perseverance, personal enterprise, self-confidence, self-acceptance, intellectual objectivity, responsibility and overcoming fears are absolutely linked with problem solving. Nature of the personality of an individual directly influences his/her efficiency in terms of problem solving and the development of abovementioned qualities will enable individuals to gain an inherent strength and flexibility in terms of facing the problems" (Bingham, 1976).

Another result gathered from the research is that there is a low-level, positive and meaningful correlation between social expressivity sub-dimension of social skills and thinking, self-confident, and planned approach sub-dimensions of problem solving skill similar to correlation between social sensitivity sub-dimension of social skills and thinking, self-confident, and planned approach sub-dimensions of problem solving skill and general problem solving skills Meichenbaum, Butler and Grudson (1981) also included problem solving skill to social skills while defining social skills concept for which they referred as an indicator of social competence and social intelligence.

Gençlik Kampı Kadın Lider Adaylarının Özgüven Düzeyleri

The Self-Confidence Levels of the Youth Camp Female Leader Candidates

Melike Esentaş, Enes Işıkgöz

Batman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Batman

Pınar Karacan Doğan

Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, ANKARA

H. Murat Şahin

Batman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Batman

İlk Kayıt Tarihi:28.12.2015

Yayına Kabul Tarihi:26.01.2016

Özet

Bu araştırmanın amacı; Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB] tarafından eğitime alınan gençlik kampı kadın lider adaylarının özgüven düzeylerinin incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde olup araştırmanın çalışma grubunu GSB'nin 2014 yılında Antalya'da düzenlediği "Gençlik Kampı Lider Adayları" eğitimine katılan 326 Kadın Lider Adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler "Özgüven Ölçeği" elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmış, tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik kapsamında t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; spor yapan gençlik kampı kadın lider adaylarının özgüven düzeylerinin spor yapmayan kadın lider adaylarından daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca kadın lider adaylarının baba eğitim değişkeni ile özgüven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kadın, Gençlik Kampı, Lider, Eğitim, Özgüven.

Abstract

The aim of the research was to analyse the self-confidence levels of the youth camp female leader candidates subjected to the training by the Ministry of Youth and Sports [GSB]. The research was of the screening model, the trial group of the research consisted of 326 Female Leader Candidates participated in the training "The Youth Camp Leader Candidates" held in Antalya in 2014 by the GSB. The research data was obtained by "The Self-Confidence Scale". In the analysis of data, the SPSS 22.0 program was used, the t-test and the one way variance (ANOVA) analysis were benefited from among the descriptive and deductive statistics. As a result of the study; the self-confidence levels were found to be positive in the youth camp female leader candidates, there was only a significant difference in the female leader candidates' self-confidence levels in accordance with the father's education variable.

Keywords : Female, Youth Camp, Leader, Education, Self-Confidence.

1. Giriş

Serbest zaman; kişinin özgürce kullanabileceği zaman dilimini (Broadhurst, 2001), bireyin hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluklardan ya da bağılantılardan kurtulduğu ve kendi isteği ile seçeceği bir etkinlikle uğraşacağı zaman (Tezcan,1993), bireyin yaşamak için başvurması gereken uğraşların dışında bireysel tercihlerine ayracağı zaman (Gökçe, 1984), memnuniyet içeren ve kişisel doyumunu arttıran, seçme şansı yaratıcılık hoşnutluk veren, eğlencelere öncülük eden yararları ile insan hayatının özel bir alanı (Özdemir ve ark., 2006), dinlenme, rahatlama, bilgi ve görgüsünü arttırma, psikolojik ve fizyolojik zevklerinde doyumunu gerçekleştirme (Yetim,2005) olarak ifade edilmektedir. Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) tarafından düzenlenen gençlik kampları gençlerin serbest zamanlarını çeşitli sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerle değerlendirmelerini sağlamak amacıyla kurulmuş tesislerdir. Gençlik kamplarına katılan gençlerin ulaşım konaklama ve yemek ihtiyaçları Gençlik ve Spor Bakanlığıınca karşılanmakta ve gençlerden her hangi bir ücret alınmamaktadır. Gençlik kampları 12 – 15 yaş grupları için “Ücretsiz Deniz Kampları” 16 – 22 Yaş grupları için “Ücretsiz Doğa Kampları” adı altında düzenlenmektedir (GSB, 2015) Müzik, el sanatları, tiyatro, halk oyunları, spor vb. alanlarda bilgi, beceri ve deneyim sahibi olanlardan açılan kurs ve seminerlere katılarak başarılı olanlar GSB tarafından “Gençlik Kampı Lideri” olarak görevlendirilir (GSB, 2014). GSB’nın düzenlemiş olduğu eğitimde: gençlik kampı liderleri müzik, tiyatro, halk oyunları, el sanatları ve spor branşlarında tecrübesi ve belgesi olanlar, eğitimi geçtikten sonra etkinlik lideri olarak görevlendirilirken, diğer adaylardan da başarılı olanlar eğitimi tamamladıktan sonra gençlik kampında grup lideri olarak görevlendirilmektedir.

Bireyin kendini sevebilmesi kendini tanımasıyla mümkün olabilir. Kendini tanıyan, kendi ilkeleri çerçevesinde kendisini geliştirebilen birey, kendi karakterini inşa edebilecektir. Kendi karakterlerinin ortaya koyamadığı ve geliştiremediği zaman birey ne kendisiyle ne de çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramaz (Cüceloğlu 2000). Kendilerini seven kişiler kendilerine güven duyarlar ve kendileriyle barışıktırlar (Kasatura 1998). Özgüven, bireyin kendisine yönelik iyi, olumlu duygular geliş tirmesi sonucu kendini iyi hissetmesidir. Bu iyi hissetme sonucunda kendisiyle ve çevresindeki kişilerle barışık olması demektir (Akagündüz, 2006).

Özgüvenin oluşmasındaki iki temel nokta kendini sevmek ve kendini kabul etmektir. Kendimizi algılayışımız kendi gözümüzdeki değerimiz bu konuda çok önemlidir. Özgüven genel bir kişilik özelliğidir, geçici bir tutum veya bireysel durumlara özel bir tutum değildir (Pervin ve John 2001). Feltz (1988:423), özgüveni “genel bir özellik olmaktan daha çok bireyin belli bir aktiviteyi başarılı biçimde yerine getireceğine yönelik inancı ve bireyin kendi yargı, yetenek, güç ve kararlarına güvenmesi” şeklinde tanımlamıştır. Ekinci (2013)’ye göre özgüven, bireyin çevresi ile olan ilişkileri, iletişimi ve yaşantılarının algılanış biçimlerine göre oluşan ve değişim gösteren bir süreçtir. Özgüvenin küçük yaştan itibaren oluşması ve geliştirilmesi için destek olunması bireylerde yaşamları boyunca kendilerini her konuda rahatlıkla ifade

edebilmelerine, sosyal ve yaratıcı bir birey olabilmelerine, kendileriyle ilgili olumlu düşünebilmelerine yardımcı olabilir (Başoğlu, 2007).

Özgüven kişinin kendisini değerlendirmesi ve kendisinden memnun olup olmasının sonucu oluşan öznel bir olgu olarak olumlu veya olumsuz olabilir (yüksek-düşük özgüven), statik değildir. Koşullara, konuma, gelişmelere göre değişebilir. Kişinin yüksek veya düşük özgüvenli oluşu, kişinin davranış ve hislerini farklı yönlerde etkiler. (Kugle ve ark., 1983). Özgüveni yüksek olan bireyler genelde, kendilerine güven, başarma isteği olan, iyimser, zorluklardan yılmayan, yeni düşüncelere ve deneyimlere açık ve araştırmacı, insan ilişkilerinde rahat ve sevecen, sorumluluk yüklenen ve atılgan bir kişilik özelliğine sahiptirler. Kendilerini saygı ve kabul edilmeye değer, yararlı, önemli kişiler olarak algılama eğilimindedirler (Mağden ve Aksoy, 1993:136).

Gençlik kampı liderleri de kamp süresince katılımcılarla sürekli etkileşim içerisinde. Katılımcılara bu süreçte tutum ve davranışları, kılık ve kıyafetleri ile rol model teşkil etmektedirler. Özgüveni yüksek olan gençlik kampı lider adaylarının, gençlik kamplarında pozitif bir enerji ortamı oluşturup, daha girişken ve gençlere daha yararlı olacakları düşünülmektedir. Gençlik kampı kadın lider adaylarının özgüven düzeylerinin incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Gençlik kampı kadın lider adaylarının özgüvenleri hangi düzeydedir?
2. Gençlik kampı kadın lider adaylarının özgüven düzeyleri ile demografik değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma tarama modelinde olup, araştırmanın çalışma grubunu Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB]'nin 2014 yılında Antalya'da düzenlediği "Gençlik Kampı Lider Adayları" eğitimine katılan 326 Kadın Gençlik Kampı Lider Adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Akın (2007) tarafından iki faktörlü olarak geliştirilen, 33 maddeden oluşan Likert tipli "Özgüven Ölçeği" kullanılmıştır. Geliştirme aşamasında ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise ölçeğe katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçek iki bölüme bölünmüş olup birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik toplam 7 soru, ikinci bölümde ise özgüvene ilişkin toplam 33 soru bulunmaktadır.

Anket uygulaması yapılan katılımcılara bizzat araştırmacı tarafından konu ile ilgili bilgi verildikten sonra anket formlarını doldurmaları istenmiştir. Toplam 326 anket formu dağıtılmış ve geri alınan anketlerin tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Anket ile elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 paket programın-

dan yararlanılmıştır. Çalışmaya katılan Gençlik Kampı Lider Adaylarının kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analiz tekniklerinden frekans, yüzde dağılımı ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Gençlik Kampı Lider Adaylarının kişisel özellikleri açısından ölçekten elde edilen puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Verilerin karşılaştırılmasında manidarlık düzeyi olarak $p < 0.05$ değeri dikkate alınmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1. Kadın Gençlik Kampı Lider Adaylarının Demografik Özellikleri

| Yaş | F | % |
|---------------------------|----------|----------|
| 26-30 | 326 | 100,0 |
| Eğitim | F | % |
| Lise | 11 | 3,4 |
| Ön Lisans | 50 | 15,3 |
| Lisans | 251 | 77,0 |
| Yüksek Lisans | 14 | 4,3 |
| Anne Eğitim | F | % |
| Okur-Yazar Değil | 21 | 6,4 |
| Okur-Yazar | 20 | 6,1 |
| İlköğretim | 133 | 40,8 |
| Ortaöğretim | 111 | 34,0 |
| Üniversite | 41 | 12,6 |
| Baba Eğitim | F | % |
| Okur-Yazar Değil | 3 | 0,9 |
| Okur-Yazar | 6 | 1,8 |
| İlköğretim | 77 | 23,6 |
| Ortaöğretim | 157 | 48,2 |
| Üniversite | 75 | 23,0 |
| Lisans-Üstü | 8 | 2,5 |
| Spor Yapma Durumu | F | % |
| Evet | 219 | 67,2 |
| Hayır | 107 | 32,8 |
| Spor yapma Sıklığı | F | % |
| Hergün | 32 | 14,61 |
| Haftada Bir Gün | 45 | 20,55 |
| Haftada İki Gün | 98 | 44,75 |
| Haftada Üç Gün | 44 | 20,09 |

| Yaş | F | % |
|--------------------------------|------------|--------------|
| Spora Yönelim Etkenleri | F | % |
| Kendi İsteğimle | 289 | 88,7 |
| Ailem | 17 | 5,2 |
| Arkadaşlarım | 12 | 3,7 |
| Öğretmenim | 8 | 2,5 |
| Toplam | 326 | 100,0 |

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan gençlik kampı kadın lider adaylarının tamamının 26-30 yaş aralığında olduğu, eğitim durumuna göre ise katılımcıların 11'inin (% 3,4) lise, 50' sinin (% 15,3) önlisans, 251' inin (% 77,0) lisans, 14' ünün (% 4,3) yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların anne eğitim durumlarına bakıldığında; düşük oranda % 6,1'i sadece okuryazar, yüksek oranda ise % 40,8 i ilköğretim mezunudur. Baba eğitim durumlarına bakıldığında ise düşük oranda % 0,9'u okuryazar değilken, yüksek oranda % 48,2'si ortaöğretim mezunudur. Gençlik kampı kadın lider adaylarının % 67,2' si spor yaptıklarını, % 32,8' i spor yapmadıklarını, spor yapan kadın lider adaylarının ise % 14,61' i her gün, % 20,55' i haftada bir gün, % 44,75' i haftada iki gün, % 20,09' u haftada üç gün düzenli olarak spor yaptıklarını belirtmişlerdir. Yine kadın adaylarının % 88,7' isi kendi isteği ile spora yöneldiklerini belirtirken, geri kalan % 11,3' ü diğer etkenlerin (aile, arkadaş, öğretmen) kendilerini spora yönelttiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 2. Kadın gençlik kampı lider adaylarının özgüvenlerini belirlemeye yönelik sorulara verdikleri cevapların dağılımı

| | N | X | Sd |
|---|-----|------|------|
| Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm. | 326 | 4,34 | 0,54 |
| Başkalarının yanında heyecanımı kontrol edebilirim. | 326 | 3,97 | 0,76 |
| Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir. | 326 | 4,19 | 0,76 |
| Yaşamdaki zorluklarla baş edebilirim. | 326 | 4,40 | 0,64 |
| Benim için aşılamayacak sorun yoktur. | 326 | 3,99 | 0,80 |
| Başkalarının görüşlerine saygı gösteririm. | 326 | 4,62 | 0,55 |
| Problemlerimin üstesinden gelebileceğime inanırım. | 326 | 4,49 | 0,55 |
| Sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem. | 326 | 4,56 | 0,63 |
| Verdiğim kararların arkasında dururum. | 326 | 4,56 | 0,57 |
| Kendi kendime yetebileceğime inanırım. | 326 | 4,14 | 0,90 |
| Aktif birisi olduğumu düşünürüm. | 326 | 4,51 | 0,62 |
| Öz-eleştiri yapabilirim. | 326 | 4,45 | 0,63 |
| Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim. | 326 | 4,55 | 0,59 |
| Yeni girdiğim ortamlara uyum sağlarım. | 326 | 4,51 | 0,63 |

| | N | X | Sd |
|---|------------|-------------|-------------|
| Kendimle barışık bir insanım. | 326 | 4,49 | 0,61 |
| Gerektiğinde sonuna kadar hakkımı savunurum. | 326 | 4,56 | 0,64 |
| İstedğim şeyleri elde etmek için mücadele edebilirim. | 326 | 4,57 | 0,57 |
| Kendimi rahat bir şekilde ifade edebilirim. | 326 | 4,33 | 0,66 |
| Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim. | 326 | 4,34 | 0,70 |
| Çevremde yeteri kadar güvenebileceğim insan vardır. | 326 | 4,05 | 0,89 |
| Sorumluluk almaktan çekinmem. | 326 | 4,57 | 0,59 |
| Diğer insanların eleştirilerini anlayışla karşılayabilirim. | 326 | 4,23 | 0,70 |
| Sıkıntılı anlarımda bile olumlu düşünmeye çalışırım. | 326 | 4,02 | 0,83 |
| Ön plana çıkmaktan korkmam. | 326 | 4,22 | 0,73 |
| Başarısız olduğumda hemen pes etmem. | 326 | 4,31 | 0,69 |
| Başka insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilirim. | 326 | 4,49 | 0,59 |
| Değerli birisi olduğuma inanırım. | 326 | 4,42 | 0,62 |
| Kolay arkadaş edinebilirim. | 326 | 4,46 | 0,63 |
| Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem. | 326 | 4,33 | 0,75 |
| Kolay karar verebilirim. | 326 | 3,90 | 0,93 |
| Sosyal bir insan olduğuma inanırım. | 326 | 4,53 | 0,61 |
| Kendimi severim. | 326 | 4,50 | 0,60 |
| Başka insanların övgülerini hak ettiğime inanırım. | 326 | 4,10 | 0,76 |
| Genel Ortalama | 326 | 4,35 | 0,67 |

(1,00-Hiç Katılmıyorum, 2,00-Katılmıyorum, 3,00-Kararsızım, 4,00-Katılıyorum, 5,00-Tamamen Katılıyorum)

Tablo 2 verileri incelendiğinde; kadın gençlik kampı lider adaylarının özgüvenlerini belirlemeye yönelik sorulara verdikleri cevapların genel ortalaması $4,35 \pm 0,67$ olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre gençlik kampı kadın lider adaylarının özgüvenlerine yönelik genel görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Tablo ' ye göre kadın gençlik kampı lider adaylarının "başkalarının görüşlerine saygı duyarım" sorusuna ($=4,62$) ortalama ile en yüksek oranda katıldıkları ancak "kolay karar verebilirim" sorusuna en düşük ortalama ile ($=3,90$) katıldıkları görülmüştür.

Yine kadın gençlik kampı lider adaylarının, sorumluluk almaktan çekinmem, istediğim şeyleri elde etmek için mücadele edebilirim, sosyal etkinliklere katılmaktan çekinmem ve verdiğim kararların arkasında durur, gerektiğinde sonuna kadar hakkımı savunurum sorularına yüksek ortalama ile katılırken, başkalarının yanında heyecanımı kontrol edebilirim ve benim için aşılamayacak sorun yoktur sorularına biraz daha düşük ortalama ile katıldıkları saptanmıştır.

Tablo 3. Özgüven ölçeğinden elde edilen puanların gençlik kampı kadın lider adaylarının demografik değişkenlerine göre ANOVA sonuçları

| Değişkenler | Varyansın Kaynağı | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | f | p |
|---------------|-------------------|--------------|-----|--------------|-------|--------|
| Kişisel | Gruplararası | 736,462 | 3 | 245,487 | 2,039 | 0,108 |
| Eğitim | Gruplariçi | 38775,575 | 322 | 120,421 | | |
| Anne | Gruplararası | 237,392 | 4 | 59,348 | 0,485 | 0,747 |
| Eğitimi | Gruplariçi | 39274,645 | 321 | 122,351 | | |
| Baba | Gruplararası | 2047,326 | 5 | 409,465 | 3,497 | 0,004* |
| Eğitimi | Gruplariçi | 37464,711 | 320 | 117,077 | | |
| Spor | Gruplararası | 381,459 | 3 | 127,153 | 1,046 | 0,372 |
| Yapma Sıklığı | Gruplariçi | 39130,578 | 322 | 121,524 | | |
| Spora | Gruplararası | 466,111 | 3 | 155,370 | 1,281 | 0,281 |
| Yönelim | Gruplariçi | 39045,926 | 322 | 121,261 | | |
| | Toplam | 39512,037 | 325 | | | |

$p < 0,05$

Tablo 3' e göre gençlik kampı kadın lider adaylarının demografik değişkenlerine göre sadece babalarının sahip olduğu eğitim değişkenine göre özgüven ölçeğinden elde edilen puanları arasında göre anlamlı bir fark bulunmuş ($p < 0,05$), diğer değişkenlerde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Kadın lider adaylarının baba eğitim değişkenine göre özgüven ölçeğinden elde edilen puanları arasında ki farkın hangi eğitim grupları arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan Tamhane testi sonucunda (Tablo 4) ; babaları ortaöğretim ile üniversite eğitim düzeyine sahip kadın gençlik kampı lider adayları arasında babaları ortaöğretim düzeyine sahip gençlik kampı lider adayları lehine fark oluşmuştur. Bu sonuca göre, babaları ortaöğretim düzeyine sahip kadın gençlik kampı lider adaylarının özgüven ölçeğinden elde edilen puan ortalaması daha olumludur.

Tablo 4. Özgüven ölçeğinden elde edilen puanların baba eğitim değişkenine göre hangi eğitim grupları arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane testi sonuçları

| | Gruplar (İ) | Gruplar (J) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | Sd | p |
|--------------|--------------|------------------|-------------------------|---------|--------------|
| Tamhane test | Baba Eğitimi | Okur-Yazar Değil | -,96178 | 3,70705 | 1,000 |
| | | Okur-Yazar | 11,37155 | 3,16016 | 0,165 |
| | Ortaöğretim | İlköğretim | 4,05120 | 1,51481 | 0,118 |
| | | Üniversite | 4,75822* | 1,53390 | 0,034 |
| | | Lisans-Üstü | 2,78822 | 4,11674 | 1,000 |
| | | Okur-Yazar Değil | -5,72000 | 3,82239 | 0,986 |
| | Üniversite | Okur-Yazar | 6,61333 | 3,29471 | 0,738 |
| | | İlköğretim | -,70701 | 1,77851 | 1,000 |
| | | Ortaöğretim | -4,75822* | 1,53390 | 0,034 |
| | | Lisans-Üstü | -1,97000 | 4,22090 | 1,000 |

Tablo 5. Gençlik kampı kadın lider adaylarının spor yapma durumu değişkenine göre özgüven ölçeğinden elde edilen puanlarının t testi sonuçları

| Spor Yapma Durumu | N | Ortalama | Std. Sapma | T | p |
|-------------------|-----|----------|------------|-------|---------------|
| Evet | 219 | 145,4429 | 10,60034 | 4,141 | 0,000* |
| Hayır | 107 | 140,1869 | 11,08724 | | |

$p < 0,05$

Tablo 5' e gençlik kampı kadın lider adaylarının spor yapma durumuna göre özgüven ölçeğinden elde edilen puanları arasında yapılan t- testi sonucunda, düzenli spor yapan kadın lider adayları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t=4,141$, $p=0,000 < 0,05$)

3. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre; gençlik kampı kadın lider adaylarının % 67.2'si spor yapmaktadır. Bunların % 44.75'i haftada iki gün düzenli spor yapmaktadır. Gençlik kampı kadın lider adaylarının spor yapma durumuna göre özgüven ölçeğinden elde edilen puanları arasında spor yapanların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür

Alan yazın incelendiğinde düzenli spor yapmanın veya fiziksel etkinliklere katılmanın bireylerin kişilik yapısı, benlik, özgüven ve olumlu davranışlar geliştirme gibi kavramlarla ilişkisinin olduğu saptanmıştır. (Er vd., 1999; Slutzky, Simpkins, 2009, Demirel, 2013, Bisgin ve Üstün, 2013). Yine Zorba' (2012: 21) ya göre düzenli ola-

rak spor yapmak bireylerde öz saygının gelişimine, özgüvenin artmasına vb. olumlu sonuçların doğmasına neden olmaktadır. Spor yapmanın, kadın gençlik kampı lider adaylarının eğitimde kendilerine daha özgüven sahibi olmalarına ve kendilerini daha rahat ifade etme hususunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Güner (2015) kadınların spor ve serbest zaman etkinliklerine katılım sorunlarının değerlendirilmesi adlı çalışmasında kadınların spor ve serbest zaman etkinliklerine yönelmelerinde önemli belirleyici olan bir faktörün algılanan sosyal destek olduğu belirtmektedir. Algıladıkları sosyal desteğin azalmasının spor ve serbest zaman etkinliklerine katılım isteğini olumsuz yönde etkilediğini tespit etmiştir. Araştırma da, kadın gençlik kampı lider adaylarının % 88,7'sinin kendi istekleriyle spora yöneldikleri görülmüştür. Serbest zaman değerlendirmede önemli olan hususlardan biri de kişinin kendi isteğiyle katılım sağlamasıdır. Spora yönelen kadın gençlik kampı lider adaylarının serbest zaman değerlendirme etkinliği olarak spor yapmayı tercih ettikleri düşünülmektedir.

Araştırmada, gençlik kampı kadın lider adaylarının özgüven düzeylerine ilişkin görüşlerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Kernis (2003)' e göre; öz-farkındalık, kişinin kendi duygularını, düşüncelerini, arzularını gerçekçi bir biçimde ele alması ve kendi karakter özellikleriyle ilgili güçlü ve aynı zamanda zayıf yönlerini bilmesi sürecini ifade eder. Aynı zamanda kişinin kendisini değerlendirmesi davranışını etkilemektedir. Çünkü özgüven kalıtsal bir özellik olmayıp aile, okul, çevre gibi faktörlerin etkisi ile kısaca birey yaşadıkça şekillenmektedir (Hambly, 2003; Gökna, 2010). Bu açıdan bakıldığında araştırmaya katılan kadın lider adaylarının 26-30 yaş aralığında olmaları sebebiyle edinilmiş tecrübelerine dayanarak yüksek özgüven düzeyine sahip oldukları düşünülmektedir.

Kadın gençlik kampı lider adaylarının eğitim değişkenine özgüven ölçeğinden elde edilen puanları arasında göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Taşgıt (2012) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi adlı çalışmasında anne eğitim düzeyleri ile özgüven düzeyleri arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, Dilek (2007)'de yapmış olduğu 'okul türlerine göre öğrencilerin benlik saygısı ile annenin öğrenim durumu arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin benlik saygısı ile annelerin öğrenim durumu arasında ilişki saptanamamıştır' ifadesi çalışmamızla örtüşmektedir.

Gençlik kampı kadın lider adayları arasında; babaları ortaöğretim düzeyine sahip kadın lider adayları lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Aydoğan (2010) çalışmasında baba eğitim düzeyi yükseldikçe ergenlerin benlik düzeylerinin yükseldiğini saptamıştır. Yine benzer bir sonuç Zincirkıran (2008)' in yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkmış olup bu çalışmada, özsaygı puanlarında babası ilk ve ortaokul mezunu olan grup ile üniversite mezunu grup arasında fark olduğu; farklılığın babaları üniversite mezun mezunu olan çocukların lehine olduğunu saptanmıştır. Bu durum araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Ancak kadın gençlik kampı lider adaylarının mesleki de-

ğişken, spor yapma sıklıkları ve spora yönelmelerindeki etkene göre özgüven ölçeğinden elde edilen puanları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür.

Aytan'ın (2013) "Kadınların Spora Olan İlgilerinin İncelenmesi" isimli çalışmasında sorulan anket sorularına verilen cevaplardan, spor yapmayan kadınların spor yapanlara göre topluma uyum sağlamakta daha fazla zorlandıkları anlaşılmıştır. Spor yapanlar çeşitli olaylar karşısında daha sakin kararlar verebilmekte, yaşantılarında daha fazla mutluluk duyduğu saptanmıştır. Sporda liderlik yapan kadınlar, diğer kadınlar üzerinde -bilhassa geleneksel erkek egemenliğinin görüldüğü alanlarda- liderler ve karar-vericiler olarak kendi yetenekleri için model oluşturabilirler. Kadınların spora ilgisi, sosyal hayata ve toplumsal gelişime belirgin bir katkı yapabilmektedir (United Nations, 2007). Başka bir çalışma sonucunda; Aşçı ve ark. (1993), spor yapan ve yapmayan liseli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada spora katılımın benlik kavramı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu saptamıştır.

Esentaş (2015) Doğa kampı süresince, kız öğrencilerin, fikirlerine değer veren ve önemseyen, sorumluluk veren, cesaretlendiren, bilgi ve becerilerine yönelmesi için teşvik eden, motivasyonun artmasını sağlayan ve farkındalık sahibi olmalarında gençlik kampı liderlerinin ve program sorumlularının önemli bir rolü olduğunu saptamıştır. Bu durum araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Araştırmada spor yapan kadın gençlik kampı lider adaylarının görev aldıkları gençlik kamplarında kendilerini daha iyi ifade edebileceği düşünülürken, yaşanan olaylar karşısında sakin kararlar alması, herhangi bir kriz anında kendine güvenerek katılımcılara model olması hususunda spor yapmalarının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak; Kadın gençlik kampı lider adaylarının özgüven düzeylerinin olumlu olması GSB tarafından düzenlenen gençlik kamplarının kurumsal imajına ve katılımcılara örnek bir rol model olmaları hususunda öz-farkındalıklarını bilmelerine katkı sağlayacaktır.

4. Kaynakça

- Akagündüz, N. (2006). İnsan Yaşamında Özgüven Kavramı , Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları, Sayı:1,İstanbul.
- Akın, A. (2007). Özgüven ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 167-176.
- Aydoğan, S. (2010). İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aytan, G. K. (2013). Kadınların Spora Olan İlgilerinin İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(2),776-790.
- Başoğlu, S. T. (2007). Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Bisgin, H., Ustun U.D. (2013). Analysis of Elite Male Wrestlers' Social Comparison Levels According to Socio-Demographic Backgrounds, *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15(3), 60-63.
- Broadhurst R. (2001). *Managing Environments For Leisure And Recreation*, London, GBR:Rotledge.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Demirel, M. (2013). Investigating Guilt and Shame Situations of Secondary School Students According to Participation in Sport Activities and Different Variables. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(2),259-263.
- Dilek H., (2007) Farklı Eğitim Programlarına Devam Eden Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı İle Anne-Babalarının Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Ekinci, H. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Solo Sahne Performansına İlişkin Özgüven Algularının Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2),52-64.
- Er, G., Çamlıyer, H., Çamlıyer, H., Çobanoğlu G., Er, N. (1999). Çocuk ve Ergenlerde Spor Etkinliklerinin Davranış ve Sosyal Gelişim Üzerine Etkileri, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 29-38.
- ESENTAŞ, M. (2015). Gençlik kampı uygulamalarına katılan kız öğrencilerde öz-farkındalık ve liderlik becerilerinin gelişimi; Doğa kampı örneği. Yayımlanmamış doktora tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Feltz, D. L. (1988). Self Confidence And Sport Performance, *Exercise And Sports Science Reviews*, 16, 423-458.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı, Gençlik Kampları. <http://genclikkamplari.gsb.gov.tr/Modul/Genclikkamplari.aspx> (2015, 20Ekim).
- Gençlik ve Spor Bakanlığı, Gençlik Kampları. www.genclikkamplari.gsb.gov.tr. (2014, 24 Mart)
- Güner, B. (2015). Kadınların spor ve serbest zaman etkinliklerine katılım sorunlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi / 1(1):22-29*.
- Gökçe, B. (1984). *Orta Öğretim Gençliğinin Beklentisi ve Sorunları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Göknar, Ö. (2010). *Özgüven Kazanmak*. (2. Baskı) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Hambly, K. (2003). *Özgüven*, Çev., Barış Bıçakçı, (5. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kasatura, İ.(1998). *Kişilik ve Özgüven*, İstanbul, Evrim Yayınevi.
- Kernis M.H. (2003). Toward a Conceptualization Of Optimal Self-Esteem. *Psychological inquiry* 14,1-26
- Kugle, C. L. Clements, R. O. Powell, P. M. (1983). Level And Stability Of Self-Esteem İn Relation To Academic Behavior Of Second Graders. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44(1), 201-207.
- Mağden, D., Aksoy, A. (1993). *Anne ve Babaların Çocuklarına Karşı Tutumlarını Etkileyen Etmenler*, Eğitim ve Bilim, Ankara.

- Özdemir S, Karaküçük S, Gümüş M, Kıran S. (2006). Türkiye Taş Kömürü Kurumu Genel Müdürlüğü'nde Çalışan Yeraltı İşçilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıklarının Belirlenmesi, 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Bildiri Kitabı, Muğla.
- Pervin L. A., John, O.P. (2001). Theory And Research, Eighth Edition, USA, John Wiley & Sons Inc, 2001.
- Slutzky, C.B. Simpkins, S.A. (2009). The Link Between Children's Sport Participation and Sws
- Self-Esteem: Exploring The Mediating Role of Sport Self-Concept, Psychology of Sport and Exercise, 10: 381–389.
- Taşgıt, M.S. (2012). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Karaman.
- Tezcan, M. (1993). Boş Zamanlar Sosyolojisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- United Nations (2007). Division for the Advancement of Women Department of Economic and Social Affairs, "Women 2000 and Beyond: Women, gender equality and sport", Published to Promote The Goals of The Beijing Declaration and The Platform for Action, Erişim: www.nisb.nl/etalage/marian-ter-haar/women-2000-report.pdf
- Yetim A. (2005). Sosyoloji ve Spor. İstanbul: Yayılcık Matbaası.
- Zincirkıran, Z. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocuklarının Benlik Kavramının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zorba, E. (2012). Herkes İçin Yaşam Boyu Spor, Neyir Yayınları, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

The youth camps held by the Ministry of Youth and Sports [GSB] are facilities which have been established for young people to evaluate their free time with various social, cultural and sportive activities. Both female and male candidates can participate in these camps. The requirements of transportation, accommodation and food for young people participating in the camps are met by the GSB and young people do not pay any money for these. The youth camps are organized as "Free Sea Camps" for the age groups between 12-15, "Free Nature Camps" for the age groups between 16-22, the persons who have information, skills and experience in the fields such as music, hand crafts, theatre, folk dances, sports, etc., are duties as "Youth Camp Leaders" by the GSB following their participation and success in the courses and seminars.

The youth camp leaders are continuously in interaction with the participants during the camp, they become role models with their attributes and behaviours, clothes for the participants in this process. It seems important that the youth camp leader candidates with high self-confidence create a positive energy environment, become role models with high self-confidence and more enterprising leader skills for the young people. From this point of view, the analysis of the self-confidence levels in the female leader candidates participating in these camps creates a basis of this research. In this regard, the following questions are responded:

1- At which level is the youth camp female leader candidates' self-confidence?

2- Are there any significant differences between the youth camp female leader candidates' self-confidence levels and demographical variables?

The research was of the screening model, the trial group of the study consisted of 326 Youth Camp Female Leader Candidates taking part in the training "Youth Camp Leader Candidates" organized in Antalya in 2014 by the GSB. As a data collection tool, the Lykert type "Self-Confidence Scale" which was developed by Akın (2007) and had an estimation of Cronbach Alpha reliability coefficient as 0,83, was used. Towards the responses from the participants in the current study, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0,88. According to this result, the scale could be considered to be reliable. The scale was made up of two parts, there were total 7 questions about personal information in the first part and total 33 questions about self-confidence in the second part. In the statistical analysis of data from the questionnaire, the SPSS 22.0 package program was benefited from. Of the descriptive statistical analysis techniques regarding the personal characteristics of the Youth Camp Female Leader Candidates participated in the study, frequencies, percentage distributions and arithmetical averages were used. In the comparison of the points from the scale in terms of the personal characteristics of the Youth Camp Female Leader Candidates, the independent groups t-test, the one way variance analysis (ANOVA) were done. In the comparison of data, the significance level was considered to be $p < 0.05$.

In accordance with the findings of the research,; all of the youth camp female leader candidates participating in the research were aged between 26-30, of the participants there were 11 (3,4%) high school graduates, 50 (15,3%) associate degree graduates, 251 (77,0%) bachelor degree graduates, 14 (4,3%) master degree graduates in terms of educational background. Looking at the female leader candidates' mother educational background, they were only literate with a low rate of 6,1% and primary and secondary school graduates with a high rate of 40,8%. Looking at their father educational background, 48,2% was high school graduates. Again of the youth camp female leader candidates; 219 ones (67,2%) did sport, 107 ones (32,8) did not do any sport, 16%, 18,1%, 40,8% and 25, 2% of them did sport every day, one day in a week, two days in a week and three days in a week, the candidates' frequencies for doing sport were intensive in 2-3 days in a week with a rate of 66,1%. The youth camp female leader candidates' own desires for doing sport had a rate of 88,7% and the other factors (family, friend, teacher) were effective with a rate of 11,3%. The general average of the responses to the questions which aimed at the self-confidence determination in the youth camp female leader candidates, was estimated to be $4,35 \pm 0,67$. The female leader candidates agreed with the sentence "I respect to others' opinions" with the average ($=4,62$) and the highest rate, but the sentence "I may decide easily" with the lowest average ($=3,90$). While the youth camp female leader candidates stated that they did not hesitate from taking any responsibility, they struggled to take what they wanted, they did not hesitate from participating in social activities and they did not give up their decisions, they defended their rights when necessary with the highest average, but they stated that they could control their anxiety near others and there was no problem to be able to solve with the lower average.

As a result of the study; the youth camp female leader candidates' self-confidence was at a positive level in general. No significant differences were found between the youth camp female leader candidates' variables like educational background, mother educational background, sportive performance, sportive performance frequencies, factors for sportive tendency and

their self-confidence levels. However, significant differences were found in their self-confidence between the youth camp female leader candidates' fathers having high school and university education levels and the youth camp female leader candidates' fathers having high school education level in terms of the father educational background variable of the female leader candidates. This research indicated that the youth camp female leader candidates had positive self-confidence levels, this one will make contributions to the institutional image of the youth camps held by the GSB and their self-awareness representation to be ideal role models for the participants.

Ters-düz Sınıfların Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi¹

The Effect of Flipped Classroom on Learners' Academic Achievements and Views

Muhterem Akgün

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Trabzon.

Bünyamin Atıcı

Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Elazığ.

İlk Kayıt Tarihi:06.01.2016

Yayına Kabul Tarihi:25.01.2016

Özet

Bu araştırmanın amacı; ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri; ters-düz sınıf uygulamasıyla başarılarının arttığını, öğrendiklerini daha iyi hatırladıklarını, derse daha aktif katıldıklarını, videoları dersten önce izleyerek sınıfta alıştırma yapmanın mevcut programa göre ders işlenen sınıftaki konu anlatımını dinlemekten daha motive edici bulduklarını ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Ters-düz sınıf, karma öğrenme, bilgi iletişim teknolojileri, BİT.*

Abstract

The purpose of this study flipped classroom is to demonstrate the effects of students' academic achievement and vision. Pre-test and post-test quasi-experimental design was used in the study control group. Research; posttest scores between the experimental group and the control group, $p < .05$ level was found to be significantly different. The experimental group students; increased success with the back-straight-class applications, better remember what they have learned, lessons to more actively participate in their video and do the exercises in the classroom watching before class stated that they found it motivating to listen to the lecture topics in class treatment course according to the program.

Keywords: *Flipped classroom, blended learning, ICT.*

1. Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

1. Giriş

Sanayi devrimi ile beraber insan gücü ve tarıma dayanan ekonomi dinamikleri yerini makine ve seri üretime dayalı bir yapıya bırakmıştır. Dolayısıyla sanayi devriminden sonra dünyada bilim ve teknolojiye çok hızlı ilerlemeler olmuştur (Akgün, 2015a). Bilim ve teknoloji alanındaki gelişimin hızla artması, bilgi ve deneyimlerin bireylere kazandırılmasında yeni teknolojik araç ve ortamların önem kazanmasını sağlamıştır. Bu hususta öğretim programlarının değiştirilip; yalnızca ezber dayanan bir eğitim ortamında yetişen bireyler yerine, özgür, yaratıcı ve bilimsel temelli düşünebilen, olay ve olguları sorgulayabilen, problemleri fark ederek çözüm yolları oluşturabilen, karar verme becerisine haiz, bilgiyi üreten ve kendine güveni yüksek öğrenci profilinin oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğrenciyi merkezine yerleştiren bir eğitim modeli seçilerek öğrencilere özgür bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Çağımızda, tüm dünyada bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, eğitim alanında da yeni yöntem ve teknik arayışları başlamıştır (Yavuz ve Coşkun, 2008).

Günümüzde bilim, teknoloji, siyaset vb. alanlarda oldukça hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır (Akgün, 2015b). Gelişen teknolojiye uyum sağlamak, tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de mecburi duruma gelmiştir. Bilginin hızla çoğaldığı günümüzde; bilgi kaynaklarına erişim, bilginin dağıtılması ve paylaşılması vb. hususlarda internet; en önemli araçlardan bir olmuştur. İnternetin gelişimi ve yaygınlaşmasıyla birlikte birçok eğitim ortamında internet kullanılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalarda; yalnızca internet vasıtasıyla yapılan aktivitelerin, öğrenci memnuniyetini yeterince sağlamadığı ve bazı noksanlıkların ortaya çıktığı görülmüştür. İnternet tabanlı eğitim ortamlarında özellikle yüz-yüze etkileşim konusunda büyük bir eksiklik olduğu vurgulanmıştır. Hem yüz-yüze öğrenme hem de çevrimiçi öğrenme ortamlarının avantajlı taraflarını bir araya getirmeyi hedefleyen karma öğrenme yaklaşımı son yıllarda oldukça önem kazanmıştır (Yapıcı ve Akbayın, 2012).

Karma öğrenme, bilgisayar ve internet teknolojileri kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamı ile geleneksel sınıf içi öğretim ortamının birleştirilmesine dayanan yeni bir modeldir (Yalın, 2008). Karma öğrenenler; yalnız bir yöntem veya yola bağlı kalmak yerine etkileşimle değişik şekil ve yöntemler kullanarak hem yüz-yüze hem de çevrimiçi ortamda daha etkin ve dengeli bir etkileşim içinde öğrenirler (Atıcı ve Türel, 2011). Staker ve Horn (2012) karma öğrenme modellerini rotasyon model, flex model, kendi kendine karma model ve zenginleştirilmiş sanal model olmak üzere dört gruba ayırmış ve ters düz sınıf modelinin rotasyon modeller arasında olduğunu belirtmiştir.

Ters düz öğrenme; öğretmene sınıfta bir veya birden fazla yöntemi deneme imkanı veren bir yaklaşımdır. Ters düz öğrenme, öğrencinin öğretim materyali ile yaratıcı ve kavramsallaştırıcı öğrenmelerini gerçekleştirdiği, öğretmenin öğrenciyi kılavuzluk ettiği dinamik ve etkileşimli bir pedagojik öğrenme ortamı yaklaşımıdır (FLN, 2014). Ters düz sınıf, ev ödevi olarak asenkron video konu anlatımları, pratik uygulamaların yer aldığı, aktif, grup tabanlı ve problem çözme aktivitelerini içinde bulunduran

pedagojik bir yaklaşımdır. Ters düz sınıfın kuramsal temelleri, aktif, işbirlikçi, problem tabanlı öğrenme aktiviteleriyle yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuşken, doğrudan öğretim sağlayan konu anlatımı davranışçılık ilkeleri üzerine kurulmuştur. (Bishop ve Verleger, 2013).

Ters düz sınıf modelinde, sınıf ortamının bileşenleri arasında yer alan bilgi transferi sınıf dışına, sınıf dışı etkinlikler (problem çözme, bilgiyi uygulama vb.) sınıf içine taşınmıştır. Bu durum sınıf veya okulun sınırlarını ortadan kaldırmakta ve öğrenciye 7/24 bilgiye ulaşma imkanı vermektedir (Wilson, 2013).

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu ve veri toplama araçlarından bahsedilecektir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada deneysel araştırma desenleri içinde yer alan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Literatür incelendiğinde deneysel araştırmaların çeşitli desenlerinin olduğu görülmektedir. Bu araştırmada deneysel araştırma desenleri içinde yer alan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız bir atama ile oluşturulan iki grup belirlenir ve bu gruplardan birisi deney grubu diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki gruba da deneysel işlem den önce ve sonra ölçmeler yapılır (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Adıyaman İli Türkiye Petrolleri Ortaokulu 5. Sınıfında eğitim gören deney grubu (n=35) ve kontrol grubu (n=32) olmak üzere iki gruptan oluşan toplam 67 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının yansızlığını belirlemede, öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön-test puanları, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi I. Dönem not ortalaması, bilgisayar kullanım düzeyi, günlük ortalama bilgisayar ve internet kullanım sıklığı ve bilgisayar ve interneti düzenli olarak kullanım süreleri dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Ortaokul 5. sınıf Bilişim Teknolojileri Dersi'nin bir ünitesi olan "Sunum Yapıyorum" adlı ünitesinin konularına uygun olarak araştırmacı tarafından bir başarı testi hazırlanmıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliliğini saptamak için ünite birkaç kez incelenmiş ve beşinci sınıf Bilişim Teknolojileri ders programındaki "Sunum Yapıyorum" ünitesinin programda belirtilen 4 kazanımıyla ilgili 3 uzman görüşü alınarak her kazanıma yönelik 10 soru olmak üzere toplam 40 soruluk çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testine son şekli verilmeden önce testteki maddelerin analiz edilmesi amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Testin pilot uygulaması Adıyaman ili merkezine bağlı bulunan toplam 4 okulda altıncı sınıflarda eğitim gören (n=209) öğrenciye uygulanmıştır. Adıyaman merkeze bağlı 4 okulun altıncı sınıflarında öğrenim gören toplam 209 öğrenci üzerinde yapılan ve çoktan seçmeli

40 sorudan oluşan pilot uygulamanın ITEMAN analiz programında yapılan analizi sonucunda KR-20 (iç güvenilirlik) değeri 0.85 bulunmuştur.

Tablo 1: Madde İndisi Ölçütü

| Maddenin Ayırt Etme İndeksi | Maddenin Değerlendirilmesi |
|-----------------------------|--|
| ≥ .40 | Çok iyi bir madde |
| 0.30 ile 0.39 | Madde düzeltme yapılmadan ölçekte tutulabilir. Ancak küçük geliştirmeler yapılabilir. İyi madde. |
| 0.20 ile 0.29 | Maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir. |
| < 0.20 | Madde ölçekten çıkarılmalıdır. |

Ölçüt kapsamında 40 sorudan madde ayırt edicilik indisi .30'un altında olan 8 soru testten çıkarılmıştır. 32 soru içerinden her kazanım için 6 soru olmak üzere toplam 24 soru seçilmek kaydıyla nihai test oluşturulmuştur. Nihai test oluşturulduktan sonra maddelerin güçlük indisleri de incelenmiştir. Yetenek ve başarı testleri gibi bilgi ve becerilerin ölçüldüğü testlerde kullanılan maddelerin doğru cevaplanma oranlarını gösteren madde güçlüğü indislerinde madde güçlüklerinin 0.50 civarında olması beklenir (Büyüköztürk vd. 2013). Bu bağlamda pilot uygulama ve nihai test madde güçlük indisleri incelendiğinde Pilot Uygulama Başarı Testi maddelerinin güçlük indisi ortalamasının 0.57, nihai testte kullanılan maddelerin güçlük indisi ortalamalarının 0.54 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre testin madde güçlük indisi bakımından kullanılabilir bir değere sahip olduğu söylenebilir. Büyüköztürk (2010)'e göre güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olduğu durumlarda genellikle test güvenilir kabul edilmektedir. Araştırmada testin güvenilirlik katsayısını tespit etmek amacıyla Kuder-Richardson-20 (KR-20) değeri hesaplanmış olup bu değer 0.80 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda testin güvenilir olduğu söylenebilir. .

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile bireysel görüşme yapılmış, görüşme için deney grubu öğrencilerinden 20 kişi uygulamalara aktif katılım ve görüşme yapmaya gönüllülük ölçütleri kapsamında seçilerek ters-düz sınıfla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme formu soruları oluşturulurken gerekli literatür taraması yapılmış, ters-düz sınıflarla ilgili olumlu-olumsuz görüşleri, uygulamada yaşanan zorluklar ve motivasyonlarını belirlemeye yönelik 5 sorudan oluşan görüşme formu 2 uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında Ters-düz sınıflara ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik ilgili literatür incelenerek 2 uzman görüşü doğrultusunda 15 sorudan oluşan anket geliştirilmiştir.

Deneysel İşlemin Uygulanması

Araştırma süresince Bilişim Teknolojileri dersinin "Sunum Yapıyorum" isimli ünitesine ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan slayt, çalışma yaprağı ve Camtasia 8.0 programı kullanılarak oluşturulan video dosyaları şeklindeki ders materyalleri araştırmacı tarafından oluşturulan bir eğitsel platformda okuldaki dersten bir hafta öncesinde öğrencilerle paylaşılmıştır. Derste ise ders öğretmeni haftalık toplam iki saat olan Bilişim Teknolojileri dersinde 10 dakika kısa özet yaptıktan sonra kalan 70

dakikada uygulama ve uygulama sırasında öğrenciler tarafından gelen soruların cevaplanmasına ayırmış; bu sayede öğrencilerin uygulamada eksikleri birebir ilgilenilerek tamamlanmıştır. Bu şekilde uygulama 4 hafta süreyle devam etmiştir. Hazırlanan eğitsel platform deneysel çalışma başlatılmadan araştırmacı tarafından tasarlanarak karşılaşılabilecek aksaklıklara karşı önlem alınmıştır. Ders yönetim sistemini nasıl kullanacakları uygulama başlatılmadan önceki hafta öğrencilere sınıf ortamında haftada ikişer saat olmak üzere toplam 4 ders saatinde tanıtılmış ve öğrencilerin sisteme üyelik işlemleri yapılmıştır. Eğitsel platforma ders materyalleri haricinde öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlamak üzere bir forum ve sohbet eklenmiştir. Ters-düz sınıf eğitsel platformu <http://sunumyapıyorum.com/> adresi üzerinden özel bir hosting firmasından alan adı ve domain alınarak erişime açılmıştır. Eğitsel platform olarak MOODLE (2.8.5 versiyonu) ders yönetim sistemi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, bilgisayar ve İnternet bağlantısına sahip olma durumlarına ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı

| | | Kız | | Erkek | | Toplam |
|--------|---------|-----|------|-------|------|--------|
| | | N | % | N | % | |
| Grup | Deney | 22 | 63,9 | 13 | 36,1 | 35 |
| | Kontrol | 15 | 46,9 | 17 | 53,1 | 32 |
| Toplam | | 37 | 100 | 30 | 100 | 67 |

Tablo 2’de deney grubu öğrencilerinin 22’sinin (% 63,9) kız, 13’ünün (% 36,1) erkek; kontrol grubu öğrencilerinin 15’inin (% 46,9), 17’sinin (% 53,1) erkek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların evlerinde bilgisayar bulunma durumları

Katılımcıların evlerinde bilgisayar durumları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Deney ve kontrol grubunun evinde bilgisayar bulunma durumu

| | | Evet | | Hayır | | Toplam |
|--------|---------|------|------|-------|-----|--------|
| | | N | % | N | % | |
| Grup | Deney | 32 | 91,7 | 3 | 8,3 | 35 |
| | Kontrol | 30 | 93,8 | 2 | 6,2 | 32 |
| Toplam | | 62 | | 5 | | 67 |

Tablo 3’te deney grubu öğrencilerinin 32’sinin (%91,7) evinde bilgisayar bulun-

duğu, 3'ünün (% 8,3) evinde bulunmadığı; kontrol grubu öğrencilerinin 30'unun (% 93,8) evinde bilgisayar bulunduğu, 5'inin (% 6,2) evinde bilgisayar bulunmadığı görülmektedir.

Katılımcıların evlerinde internete bağlanma durumları

Katılımcıların evde internete bağlanma durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Deney ve kontrol gruplarının evlerinde internete bağlanma durumları

| | | Evet | | Hayır | | Toplam |
|------|---------|------|------|-------|-----|--------|
| | | N | % | N | % | |
| Grup | Deney | 27 | 91,7 | 8 | 8,3 | 35 |
| | Kontrol | 29 | 90,6 | 3 | 9,4 | 32 |
| | Toplam | 56 | | 11 | | 67 |

Tablo 4'te deney grubu öğrencilerinin 27'sinin (%91,7) evinde internet bulunduğu, 8'inin (% 8,3) evinde bulunmadığı; kontrol grubu öğrencilerinin 29'unun (% 90,6) evinde internet bulunduğu, 3'ünün (% 9,4) evinde internet bulunmadığı görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubunun akademik başarı testinden aldığı son test puanlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Deney ve kontrol grubunun başarı testinin tümünden aldığı, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının başarı testinin tümünden aldığı son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

| | Grup | N | Ort (\bar{X}) | Ss. | t | p |
|----------|---------------|----|-------------------|------|-------|------|
| Son test | Deney Grubu | 35 | 17,40 | 3,85 | 2,976 | .004 |
| | Kontrol Grubu | 32 | 14,46 | 4,20 | | |

Tablo 5'e göre deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı testinin tümünden aldığı son test puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda $p < .05$ düzeyinde deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. [$t = 2,976$; $p = .004 < .05$].

Katılımcılarla yapılan Anket Sonuçları

Ters-düz öğrenme ortamına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen anket deney grubuna araştırma sonunda uygulanmıştır. Anket sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Ters-düz öğrenme ortamına ilişkin öğrenci görüşleri

| | Asla | | Nadiren | | Ara sıra | | Sık sık | | Her Zaman | | Toplam | |
|---|------|------|---------|------|----------|------|---------|------|-----------|------|--------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | n | % | n | % | n | % |
| 1.Ters-düz sınıf uygulaması ile öğrenmenime daha çok soru yönelttim | 7 | 20 | 5 | 14.3 | 10 | 28.6 | 7 | 20 | 6 | 17.1 | 35 | 100 |
| 2.Bu uygulama sayesinde öğrenimle ve arkadaşlarımla daha çok iletişim kurdum | 2 | 5.7 | 1 | 2.9 | 10 | 28.6 | 7 | 20 | 15 | 42.9 | 35 | 100 |
| 3.Bu uygulama ile anlamadığım konuları daha iyi tespit edebiliyorum | 1 | 2.9 | 2 | 5.7 | 6 | 17.1 | 2 | 5.7 | 24 | 68.6 | 35 | 100 |
| 4.Ters-düz sınıf uygulaması ile öğrendiklerimi daha iyi hatırlıyorum | 1 | 2.9 | 2 | 5.7 | 3 | 8.6 | 9 | 25.7 | 20 | 57.1 | 35 | 100 |
| 5.İstedğim zaman konularla ilgili sunum ve videoları tekrar edebildiğimden konuları daha iyi öğrendim | 1 | 2.9 | 2 | 5.7 | 6 | 17.1 | 3 | 8.6 | 23 | 65.7 | 35 | 100 |
| 6.Ters-düz sınıf uygulaması gereksiz ve ders için herhangi bir faydası bulunmamaktadır | 25 | 71.4 | 1 | 2.9 | 5 | 14.3 | 2 | 5.7 | 2 | 5.7 | 35 | 100 |
| 7.Üniteyle ilgili tüm bilgilere ve haberlere web sitesinden ulaşabildiğimden dersi daha iyi takip ettim | 2 | 5.7 | 3 | 8.6 | 10 | 28.6 | 7 | 20 | 13 | 37.1 | 35 | 100 |
| 8.Ters-düz sınıf uygulaması ile başarıım arttı | 1 | 2.9 | 4 | 11.4 | 8 | 22.9 | 7 | 20 | 15 | 42.9 | 35 | 100 |
| 9.Ters-düz sınıf uygulaması zaman alıcıdır | 15 | 42.9 | 7 | 20 | 4 | 11.4 | 3 | 8.6 | 6 | 17.1 | 35 | 100 |

| | Asla | | Nadiren | | Ara sıra | | Sık sık | | Her Zaman | | Toplam | |
|--|------|-----|---------|------|----------|------|---------|------|-----------|------|--------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | n | % | n | % | n | % |
| 10.İnternette videoları izledikten sonra derste uygulamaları yapınca daha kalıcı öğrendim | 1 | 2.9 | 4 | 11.4 | 4 | 11.4 | 5 | 14.3 | 21 | 60 | 35 | 100 |
| 11.Bu uygulama ile internette kendi öğrenme hızıma göre ders çalıştım | 1 | 2.9 | 1 | 2.9 | 3 | 8.6 | 11 | 31.4 | 19 | 54.3 | 35 | 100 |
| 12.Ters-düz sınıf uygulaması sayesinde derse daha aktif katıldım | 1 | 2.9 | 1 | 2.9 | 6 | 17.1 | 4 | 11.4 | 23 | 65.7 | 35 | 100 |
| 13.Bu uygulama ile konuları daha detaylı öğrendim | 1 | 2.9 | 1 | 2.9 | 5 | 14.3 | 5 | 14.3 | 23 | 65.7 | 35 | 100 |
| 14.Ters-düz sınıf uygulaması sayesinde öğrendiğim konular hakkında daha çok araştırma yaptım | 1 | 2.9 | 4 | 11.4 | 13 | 37.1 | 7 | 20 | 10 | 28.6 | 35 | 100 |
| 15.Ters-düz sınıf uygulamasında konuyu çalışmış olarak geldiğimden derse daha çok katıldım | 1 | 2.9 | 1 | 2.9 | 5 | 14.3 | 6 | 17.1 | 22 | 62.9 | 35 | 100 |

Katılımcılarla Yapılan Görüşme sonuçları

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonunda deney grubu ile yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde yapılan veriler analiz edilecektir.

Ters-düz öğrenme ortamında Ders İşlemekten Memnun Kalma ve Ters-düz Öğrenme Ortamının Kazandırdıklarına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların tamamı ters-düz öğrenme ortamında ders işlemekten dolayı hoşnut kaldıklarını belirtmiştir. Katılımcıların genel olarak konuyu daha iyi anladıklarını belirttikleri gözlenmiştir. Memnuniyetlerinin nedenlerini ise katılımcılar farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Ters-düz öğrenme ortamında ders işlemekten hoşnut kalma ve ters-düz öğrenme ortamının kazandırdıklarına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki şekildedir:

O4: “Evet çok hoşnut kaldım. Çünkü ters-düz sınıf sayesinde konuyu daha çabuk anlıyorum”

O5: “Evet, çok memnun kaldım. Çünkü bu sayede konuları istediğim zaman tekrar edebiliyorum ve uyguluyorum”

O8: “Evet, çok memnun kaldım, artık bilgisayar çok daha iyi kullanabiliyorum”

O9: Evet, çok memnun kaldım. Önceden bilgisayar dersinde öğrendiklerim ile ilgili çok fazla uygulama yapamıyordum. Ters-düz sınıf sayesinde daha derse gelmeden neyi nasıl yapacağımı biliyorum ve bildiklerimi daha iyi uyguluyorum”

O17: “Evet çok hoşlandım. Dersten önce web sitesinden çalışıyorum, bu sayede hem derse katılımım artıyor hem de konuyu daha iyi anlıyorum”

O22: “Evet hoşnut kaldım, konuyu istediğim zaman çalışabiliyorum ve tekrar edebiliyorum, konu anlatımları çok güzel ve daha iyi anlıyorum.

Yukarıdaki görüşler çerçevesinde öğrencilerin ters-düz öğrenme ortamına karşı olumlu bir görüş geliştirdiklerini söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra katılımcılar ters-düz öğrenme ortamında ders işlemenin kendilerine kazandırdıklarına ilişkin görüşlerinde, konuyu daha iyi anladıklarını ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde uygulamaya dayalı etkinliklerin ön plana çıktığı ve ters-düz sınıf sayesinde uygulama da daha başarılı olduklarını, istedikleri zaman tekrar edebildikleri için daha rahat ve özgür öğrenme ortamı sağladığını belirtmiştir. Öğrenme ortamında işlenen dersin yanı sıra bazı kullanıcılar bilgisayar ve internet kullanma becerilerinin de arttığını ifade etmiştir.

Konuların İnternet Ortamında Dersten Önce Paylaşılması ve Konuyu Çalışarak Gelmiş Olmanın Avantajlarına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Konuyu önceden çalışarak gelmenin avantajlarına ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki şekildedir:

O2: Evet avantajlıdır, çünkü derse daha fazla katılıyorum

O4: Evet avantajlıdır, çünkü konuyu çalışarak gelince konuyu anlamayanlara da anlatıyorsun ve daha kalıcı oluyor”

O10: Evet avantajlıdır, çünkü konuyu önceden çalışınca anlamadığım yerleri araştırıyorum cevabını bulamazsam derste öğretmenime soruyorum”

O11: Dersi işlerken konuyu önceden bildiğim için öğretmenin sorduğu soruya hemen cevap veriyorum ve artı alıyorum”

O12: Evet avantajlıdır, çünkü Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersiyle ilgili ders kitabı olmadığından derse siteden hazırlandım.”

O21: Evet avantajlı, çünkü konuyu 2 defa tekrar etmiş oluyoruz ve yazılıdan daha iyi not alıyoruz”

O24: Avantajlı, çünkü sorularına daha kolay cevap bulabiliyorum”

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların tamamı dersten önce konu içeriğinin internet üzerinden paylaşılmasının avantajlı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar bu şekilde konuyu daha iyi anladıklarını, derse daha çok katıldıkları ve öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu belirttikleri gözlenmiştir. Ayrıca Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersine ilişkin ders kitabı olmadığından öğrenciler için ciddi bir eksikliği

gidermiştir.

Ters-düz öğrenme ortamında ders işlerken karşılaşılan problemlere ilişkin katılımcıların görüşleri

Yapılan görüşmelerde katılımcıların çoğunluğunun problem yaşamadığı bir kısmının sisteme girişte problem yaşadığı görülmektedir. Ters-düz öğrenme ortamına girişte yaşanan problemlere ilişkin bazı öğrenci görüşleri:

O2: “Bazen bilgisayar donuyor ve videolar açılmıyor”

O6: “Evde internet olmadığından başka yerlere gidip çalışmam gerekiyor”

O22: “Ses düzeyi alçak olduğu için duymakta zorlanıyorum”

Öğrencilerin ters-düz sınıf uygulamasında yaşadığı problemlere bakıldığında sorunların genellikle teknik ve imkanların kısıtlı olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Ters-düz öğrenme ortamlarının geleneksel sınıfa göre üstünlüklerine yönelik katılımcıların görüşleri

Yapılan görüşmelerde katılımcıların çoğunluğunun ters-düz öğrenme ortamının geleneksel sınıf ortamından üstün olduğunu ifade etmiştir. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri;

O23: “Bence ters-düz öğrenme ortamı daha rahat, istediğim zaman açıp çalışabiliyorum”

O24: “Ters-düz öğrenme ortamı daha üstün çünkü, teknolojiyle öğreniyoruz”

O6: “Ters-düz öğrenme ortamı daha az yorucu”

O19: “Geleneksel sınıfta bazen ders işlerken konular derste yetişmiyor, ancak ters-düz öğrenmede istediğim an çalışabiliyorum konuların tamamına bakabiliyorum”

O18: “Ters-düz öğrenme ortamında derse gitmeden öğreniyorum, bu sitede derse gittiğimde uygulamalarla konular iyice pekişiyor”

O12: “Ters-düz öğrenme ortamı daha üstün çünkü, daha kolay öğrenmeyi sağlıyor, hem de bireysel çalışma imkanı veriyor konuyu daha iyi anlıyorum”

O10:” Ters-düz öğrenmede konuları daha hızlı ve sıkılmadan öğreniyorum”

O9: “Ters-düz öğrenmede daha sorunsuz ve rahat bir şekilde anlayabiliyorum”

O4: “Dersi daha eğlenceli yapıyor”

O1: “Öğrendiklerim daha kalıcı oluyor”

Yapılan araştırmada, öğrencilerin ters-düz öğrenme ortamını daha avantajlı buldukları görülmektedir. Katılımcılar, ters-düz öğrenme ortamında ders işlemenin daha

eğlenceli ve zevkli olduğunu, aynı zamanda öğrendiklerini daha kalıcı kıldığını belirtmektedir. Ayrıca, ters-düz sınıfta konu anlatımlarının derste yetiştirilememesi ile ilgili problemin de çözüldüğü söylenebilir. Ters-düz öğrenme ortamında herhangi bir zaman veya mekan kısıtlamasının olmaması hemen hemen bütün katılımcılar tarafından avantaj olarak görülmüştür. İstenilen konunun istenildiği sürece tekrar edilebilmesi ve kaynaklara sürekli bir erişim imkanının olması ters-düz öğrenme ortamının üstünlüğü olarak ifade edilmiştir.

Konunun internette öğretmenin paylaştığı video ve sunumlardan çalışıldıktan sonra derste daha fazla alıştırma ve uygulama yapmanın öğrenmeye etkisine yönelik katılımcıların görüşleri

Bazı katılımcıların verdikleri cevap şu şekilde sıralanmaktadır:

O1: “ Bu şekilde başarıım arttı”

O4: “İyi etkiledi, evde çalıştığım konuyla ilgili sınıfta tekrar yapıyorum ve bu şekilde unutmuyorum”

O8: “Konuları daha iyi anladım”

O11: “Konular daha kalıcı oldu”

O17: “Öğrendiklerimi unutmuyorum, konuyu daha iyi anlıyorum”

O20: “Derse daha çok katıldım”

Yapılan görüşmelerde katılımcıların tamamının bu soruya olumlu yanıt verdikleri ve genelde konuyu daha iyi anladıklarını, derse katılımlarının arttığını, öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu belirtmektedirler.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucuna göre, deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı testinin tümünden aldığı sontest puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu durum, Marcey ve Brint (2012), Moravec vd. (2010), Dill (2012), Roshan ve Roshan (2012), Boyraz (2014) ve Ekmekçi (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Buna karşılık, Marlowe (2012) tarafından araştırmada ters-düz sınıfta öğrenimini devam ettiren öğrencilerin dönem sonu başarılarının yükseldiği ancak akademik başarıda anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde, Clark(2013) tarafından yapılan araştırmada ise deney-kontrol gruplarının başarıları araştırılmış ve çalışma sonunda geleneksel grup ile ters-düz öğrenen grup arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan birisinde öğrenciler; ters-düz sınıf uygulaması ile başarılarının arttığını, bu uygulama ile anlamadıkları konuları daha iyi tespit ettiklerini, öğrendiklerini daha iyi hatırladıklarını, derse daha aktif katıldıklarını, ters-düz sınıf uygulamasında konuyu çalışmış olarak gelmelerinin derse katılımlarını artırdığını belirtmiştir. Bu sonuç, Frydenberg (2012), Herold vd. (2012) ve Stone (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. .

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan birisinde de öğrencilerin ters-düz sınıf

uygulaması ile öğretmenine daha çok soru yönelttiğini bu uygulama sayesinde öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişiminin arttığını belirttiği görülmektedir. Byron Okul Bölgesi'nde yapılan araştırma da öğrenciler ters-düz sınıf uygulaması sayesinde sınıfta daha zor sorularla uğraşarak öğretmenden her an yardım alabildiklerini ve öğretmene daha fazla soru sorabildiklerini belirtmiştir (Fulton, 2012). Herold vd. (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları da benzer sonuçlar içermektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler, öğretmenleriyle sınıfta iki taraflı iletişim süresinin arttığını ve sınıfta daha kaliteli bir tartışma ortamı oluştuğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarından birinde de öğrencilerin internette kendi öğrenme hızına göre ders çalıştığını belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç; Boyraz (2014) ve Larsen (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ters-düz sınıf uygulaması zaman alıcıdır sorusuna öğrencilerin çoğunluğu olumsuz yanıt vermiştir. Mason, Shuman ve Cook, (2013-b) ve Lage vd. (2010) ve Herold (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrenciler ters-düz sınıf uygulaması sayesinde sınıfta zamanı daha iyi kullanabildiklerini ifade etmiştir. Ters-düz sınıf uygulamasını gereksiz ve ders için faydası olmadığına dair sorulan soruda öğrencilerin büyük çoğunluğu olumsuz yanıt vermiştir. Bu sonuç Boyraz (2014) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Literatüre yeni giren bir kavram olarak ters-düz sınıfların akademik başarıya olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu görülmüştür. Bu araştırma 67 ortaokul beşinci sınıf öğrencisiyle ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi ile sınırlıdır. Araştırma sonuçları doğrultusunda verilebilecek öneriler şu şekildedir:

1. Ters-düz öğrenmenin eğitim ortamında daha etkili bir biçimde yürütülebilmesi için teknik alt yapının güçlendirilmesi gerekmektedir.
2. Çevrimiçi ders içeriği hazırlamak amacıyla Eğitim Bilişim Ağı gibi ortak video havuzu oluşturulmak suretiyle daha profesyonel ders içeriği hazırlanmalıdır.
3. Çevrimiçi ortamda paylaşılan videoların ve ders içeriklerinin öğrenciler tarafından çalışılarak gelinmesi için motive edici faktörler eklenmelidir.
4. Bu araştırmada ters-düz sınıfın Bilişim Teknolojileri dersindeki etkisi araştırılmıştır. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi uygulamaya dayalı bir derstir ve bu derste etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ileride yapılacak araştırmalarda sözel derslerde de ters-düz sınıfların etkisi araştırılabilir.
5. Ters düz sınıflara yönelik bilimsel araştırmalar özellikle lisansüstü eğitim sürecinde üniversiteler tarafından teşvik edilmelidir, çalışma sürecinde bu alanda yeterli kadar yurt içi çalışmaların yapılmadığı görülmüştür,

5. Kaynakça

- Akgün, İ. H. (2015a). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanına Yönelik Akademik Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2).
- Akgün, İ. H. (2015b). Investigation of Sixth Grade Students' Level of Achievement on the Adventure of Democracy Unit in Social Studies in Terms of Some Variables. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55).
- Atıcı, B. ve Türel, Y. K. (2011). Students' Perceptions, Interaction and Satisfaction in the Interactive Blended Courses: A Case Study. *Student Satisfaction and Learning Outcomes in E-learning: An Introduction to Empirical Research*, 375.
- Bishop, J. L. ve Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of there search. In *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA.
- Boyraz, S. (2014). İngilizce Öğretiminde Tersine Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi: Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara
- Clark, K. R. (2013). Examining the effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom: An action research study (Doctoral dissertation, Capella University).
- Dill, E. M. (2012). The Impact of Flip Teaching on Student Homework Completion, Behavior, Engagement and Proficiency. University of New England. İndirme tarihi: 06.03.2015 *Educators Conference* (s. 1-11). New Orleans: EDSIG.
- Ekmeççi, E. (2014). Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Flipped Learning Network (FLN). (2014) The Four Pillars of F-L-I-PTM. http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf Erişim Tarihi: 07.11.2014
- Frydenberg, M. (2012). Flipping Excel. 2012 Proceedings of the Information Systems, 2012 Proceedings of the Information Systems Educators Conference, New Orleans Louisiana, USA
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip Your Classroom to Improve Student Learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Herold, M. J., Lynch, T. D., Ramnath, R. ve Ramanathan, J. (2012, October). Student and instructor experiences in the inverted classroom. In *Frontiers in Education Conference (FIE)*, 2012 (pp. 1-6). IEEE.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Lage, M. J. ve Platt, G. (2010). The internet and the inverted classroom. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 11-11.
- Larsen, A. J. (2013). *Experiencing a Flipped Mathematics Class*. Doctoral dissertation, Simon Fraser University, Faculty of Education, Canada
- Marcey, D. J. ve Brint, M. E. (2012). Transforming an undergraduate introductory biology course through cinematic lecture sand inverted classes: A preliminary assessment of thecllc model of the flipped classroom. In *NABT Biology Education Research Symposium*(pp. 1-9).
- Marlowe, C. A. (2012). The effect of the flipped classroom on student achievement and stress. Master of Science, Montana State University, Bozeman, Montana

- Mason, G., Shuman, T. R. ve Cook, K. E. (2013). (b) Inverting (flipping) classrooms---Advantages and challenges. In Proceedings, ASEE Annual Conference ve Exposition.
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N., & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE-Life Sciences Education*, 9(4), 473-481.
- Roshan, S. ve Rochan, W. (2012). My View: It's never too late to begin flipping your classroom. <http://schoolsofthought.blogs.cnn.com/2012/08/24/my-view-its-never-too-late-to-begin-flipping-your-classroom/> Erişim Tarihi: 06.03.2015
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute.
- Stone, B. B. (2012). Flip Your Classroom to Increase Active Learning and Student Engagement. 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning (s. 1-5). Wisconsin: The Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Wilson, Stephanie Gray (2013). "The Flipped Class A Method to Address the Challenges of an Undergraduate Statistics Course." *Teaching of Psychology* (2013): 0098628313487461.
- Yalın, H. İ. (2008). İnternet Temelli Eğitim. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Yapıcı, Ü ve Akbayın, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Moodle Kullanımı. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Mayıs, Haziran, Temmuz 2012 Cilt 1 Sayı 2 ISSN: 2146-9199
- Yavuz, S. ve Coşkun, E. A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(34).

EXTENDED ABSTRACT

The rapid increase in the development of science and technology, the knowledge and experience gained by individuals led to the increasing importance of new technological tools and environments. The curriculum changed in this respect; rather than only individuals who grew up in an educational environment based on memorization, free, creative and able to think scientifically based, event and can be questioned cases, problems can create the solutions noticing, has the decision-making skills, generate knowledge and self-confidence must be the creation of high student profile.

Flipped classroom; one or more methods of the teacher in the classroom is an approach that attempts facility. Inverted learning, teaching material with which students perform creative and kavramsallaştırıcı learning, dynamic and interactive guided by the teacher student learning environment is a pedagogical approach.

Methods: *In this study, experimental research designs located in the control group pretest-posttest experimental model was used. Research 2014-2015 academic year in Adiyaman Turkey Petroleum Middle School 5th experimental group who are studying in class (n = 35) and control group (n = 32) were conducted with a total of 67 students of two groups. Experimental and control groups to determine the neutrality of the pre-test scores obtained from their academic achievement test students, Information Technology and Software Courses First Semester GPA, computer use levels, frequency of use per day computers and the internet and computers and the Internet are considered regularly lifetime.*

An achievement test was developed by the researchers. Analysis of the test substance in the test pilot before being given final shape is made to order. Depending on the Adiyaman 4 studying in school sixth grade with a total of 209 on the student and already a result of the analysis carried out in the pilot IT semen analysis program consists of elective 40 questions KR-20 (internal security) value of 0.85 was found. In the evaluation, the Article 40 question crimination book is removed from the index test the 8 questions below .30. Provided that the final test with a total of 24 questions selected to be won by 6 questions for each contains 32 questions was created. After final testing of substances created difficulties indices it was also investigated. In the study in order to determine the test's reliability coefficient Kuder-Richardson-20 (K-20) This value is calculated formula was found to be 0.80. In this context it can be said that the test is reliable.

Semi-structured interviews with individual interviews conducted in this study, the experimental group of students from 20 people selected for the interview within the scope of application and active participation in discussions about volunteering to substantially reverse-flat classes opinions were determined. Questionnaire consisting of 15 questions related literature in accordance with the opinion 2 experts to determine their views on Reverse-level class students surveyed were developed.

Purpose Of This Study: *The purpose of this study flipped classroom class is to demonstrate the effects of students' academic achievement and vision.*

Findings : *According to the survey results, an independent group made between the experimental group and the control group received posttest scores from all academic achievement test t-test $p < .05$ level was found to be significantly different. The experimental*

group students; increased success with the back-straight-class applications, better remember what they have learned, lessons to more actively participate in their video and do the exercises in the classroom watching before class stated that they found it motivating to listen to the lecture topics in class treatment course according to the program.

Results and Discussion

According to the survey results, an independent group made between the experimental group and the control group received posttest scores from all academic achievement test t -test $p < .05$ level was found to be significantly different. This Marcey and Brint (2012), Moravec et al. (2010), Dill (2012), and Roshan Roshan (2012), Boyraz (2014) and Bakeries (2014) are similar to the results of research done by. In contrast, Marlowe (2012), by reversed-level class in the period of study, students who continue to study the rise of recent success, but showed no significant difference in academic achievement. Similarly, Clark (2013) by the success of the research was to investigate the experimental and control groups, and working flat out at the end there was no significant difference between groups with opposite-traditional groups.

Students at one of the results obtained from the research; reverse-flat class applications that increase their success with this application they have identified better the issues they do not understand, they better remember what they have learned, lessons to more actively participate in their reverse-flat class of applications that are not worked on the subject stated that improve their participation in the course. This result Frydenberg (2012) in the Excel program is similar to the results of the study conducted by reverse-flat learning. The students in this study; Watching videos do exercises in the classroom before class stated that they found it motivating to listen to the lecture in the traditional classroom. Likewise, et al Herold. (2012) as a result of the researches done by the teachers, reverse-flat class applications to share in the advance online environment made the course content in the prepared traditional course it is easier and stated could share more of the teachers in this way in practice. Stone (2012) stated in surveys by students with moderate to traditional methods of reverse-level classes they learn better with practice.

Farklı Öğretim Yöntemleriyle İşlenen Basketbol Dersinin Öğrencilerin Psikomotor Erişi Düzeylerine Etkisi

The Effects of Basketball Classes Taught Through Different Education Models on Psychomotor Achievement Skills of Students

Volkan Sural

Yenikent İlksan Anadolu Lisesi, Beden Eğitimi Öğretmeni, Ankara

Seyfi Savaş

Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara

İlk Kayıt Tarihi:02.04.2016

Yayına Kabul Tarihi:12.05.2016

Özet

Bu çalışma, farklı öğretim yöntemleri ile işlenen basketbol dersinin öğrencilerin varsa, psikomotor alan erişimi düzeylerine etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla planlanmıştır. Araştırma, gerçek deneme modellerinden ön test-son test model 2 gruplu model kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemi; 2013-2014 ve 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören ve basketbol dersi alan 60 kişilik erkek öğrenciden oluşturulmuştur. Bir grup, Spor Eğitim Modelinin uygulanacağı model 1 grubu; 2014-2015 öğretim yılı güz dönemi öğrencilerinden bir grup da Doğrudan Eğitim Modelinin uygulanacağı model 2 grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın yönteminde, model 1 ve model 2 gruplarındaki öğrencilerin psikomotor alan gelişimlerini belirlemek amacı ile işlenecek basketbol konularına ilişkin temel basketbol hareketlerinin içerisinde yer aldığı Savaş (2014) tarafından geliştirilen gözlem formundan çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere yararlanılmıştır. Oluşturulan gözlem formları 5'li Likert tipinde oluşturulmuş ve gözlem formlarında 0- 4 puan arasında yapılan puanlamaya göre, sıfır puan "gözlenmedi", 1 puan "zayıf", 2 puan "orta", 3 puan "iyi", 4 puan ise "çok iyi" şeklinde puanlanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Model 2 ve model 1 gruplarının kendi içindeki gelişimlerini belirleyebilmek için; bağımlı ve bağımsız değişkenler arası aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımlı gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Model 2 ve model 1 gruplarının erişim değerleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için; aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testinden faydalanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; model 1 ve model 2 grubu SPSS 15.0 paket programı kullanılmış ve istatistiksel öğrencilerinin psikomotor alana ait erişim düzeyleri arasında model 2 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Basketbol, Psikomotor Alan, Spor Eğitimi Modeli, Doğrudan Öğretim Modeli.*

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of basketball classes taught through different education models on psychomotor achievement skills of students. The research was designed as a real experiment model utilizing pre-test/post-test modal group approach. The sample of the research was composed of 1st year male students of School of Physical Education and Sport, Department of Physical Education Teaching at Gazi University in the fall semesters of 2013-2014 and 2014-2015 academic years which were randomly chosen among the students studying in the same academic year (ie. 30 participants were chosen from each academic year). The total number of student who participated in the study were 60. The students studying in the Department of Physical Education Teaching in the fall semester of 2013-2014 educational year were assigned as Modal 1 group and taught with Sports Education Model and the 30 participants selected among the first year student's of the fall semester of 2014-2015 academic year in the same manner were assigned as Modal 2 group and taught with Direct Instruction Model. Both groups were given the observations forms which cover all the topics of the basketball course developed by Savaş (2014) based on the experts opinions in order to identify the development of students in the psychomotor domains both at the beginning and end of the study. The data collected were statistically evaluated by the use SPSS 15.0 package program with a significance level of 0.05. The inter group development of Moda2 and Modal 1 groups were determined by the of arithmetic means, standard deviation and paired sample t-test.

The analyses of the independent groups were carried out employing arithmetic means, standard deviation and independent groups t-test. As a result there were statistically significant differences observed in favor of the modal 2 group in psychomotor domain achievement levels.

Keywords: Sport Education Model, Direct Instruction Model, Psychomotor Domain, Basketball.

1. Giriş

Çağımızdaki eğitim anlayışına göre birey; edinmiş olduğu bilgileri yeni bilgiler edinmek amacıyla kullanan, olayları derinlemesine kavrayan, eleştirel düşünme yetisine sahip, bilimsel düşünme ve problem çözme gibi becerileri kullanabilen kişidir (Orbeyi ve Güven, 2008). Bu amaçla birçok ülkede yapılandırılmacı yaklaşım tüm eğitim programlarında yer almaya, yaygınlaşmaya başlamıştır (Sert, 2008). Yapılandırılmacıya göre bilgi; duyarımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine, bilgi; bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır ve üretilir. Bu nedenle kişiye özgüdür. Bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey; içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği yaşantıların getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır. Her birey farklı yaşanmışlıklara sahip olduğundan, yeni oluşacak yapılar da bireyden bireye farklılık gösterir (Açıkgöz, 2007). Ülkemizde Beden Eğitimi dersi programında 2006 yılında köklü bir değişiklik yapılmıştır. Beden eğitimi öğretim programının temel amacı; bireyin fiziksel, devinışsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal yönden gelişimine katkı

sağlamak, yaşam boyu fiziksel etkinliklere katılımını sağlamak olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor dersinde ve oyunlarda başarılı olması derslerde kullanılan öğretim modelleriyle yakından ilgilidir. Beden eğitimi ve spor derslerinde değişik öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmaktadır. Bunlardan bazıları; klasik (komut) yöntem, alıştırma yöntemi, eşli çalışma yöntemi, kendini değerlendirme yöntemi, katılım yöntemi, yönlendirilmiş buluş yöntemi, problem çözme yöntemi ve kişisel program-öğrencinin tasarımı yöntemi olarak bilinmektedir (Demirhan, 2002). Beden eğitiminde yöntem seçimini, öğretmenin yöneme yatkınlığı, zaman ve fiziksel olanaklar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğrencide gerçekleştirilmek istenen kazanımlar etkilidir. Beden eğitimi dersinin öğretme-öğrenme sürecinde yoğun olarak kullanılan öğrenen merkezli komut ve alıştırma yöntemlerinin yanında daha öğrenen merkezli olan öğretim yöntemleri kullanılmaktadır (Gültekin, 2009). Beden eğitimi dersinde kullanılan eğitim modellerinden bazıları ise Doğrudan Öğretim Modeli ve Spor Eğitimi Modeli'dir.

Spor Eğitimi Modeli, 1986 yılında Siedentop, Mand ve Taggart tarafından geliştirilmiştir. Siedentop (1994)'a göre; Spor Eğitimi Modeli, daha gerçek bir spor deneyimine benzetim yaparak, öğrencileri sporun içerisinde eğitmek için tasarlanmıştır. Bu modelim temel hedeflerinden bazıları; öğrencilerin bilgili, becerili ve istekli olmalarıdır. Öğrencilerin istekli olmaları spora katılımı da artıracaktır. Spor eğitimi modeli; amaç, süreç ve değerlendirme boyutu ile geleneksel beden eğitiminden farklıdır. Model; birincil hedefleri olarak bilgili, becerili ve istekli spor insanları yetiştirmeyi amaçlar. Bu durum; spor becerilerine, kurallarına ve düzenlemelerine odaklanan doğrudan öğretim ile farklılık oluşturur (Glotova, 2011). Spor eğitimi modeli ile işlenen beden eğitimi derslerinin, olumlu spor kültürünü ve fair play davranışlarını geliştirdiğini gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Siedentop, 1982; Siedentop, 1987; Vidoni ve Ward, 2009).

Doğrudan Öğretim Modeli; öğretmen merkezli bir öğretim modelidir. Düzenli bir program ve araç kullanımında sistematik olmayı gerektiren bu model üst düzey katılımı sağlayan bir öğretim yöntemidir (Güzel, 1998). Doğrudan öğretim modeli ile öğretim az sayıda ve yetenekli olan öğrenciler için uygun olabilir fakat 30 kişilik bir beden eğitimi sınıfında düzeyleri farklı olan öğrenciler için uygun olmayabilir (Thorpe, 1983). Doğrudan öğretim modeli; öğrencilerin oyunları ve bireysel becerileri kısmen öğrenmelerini sağlar. Doğrudan öğretim yaklaşımı beceri öğretimine odaklanmaktadır ayrıca büyük oranda tekniklerin öğretilmesine dayalı ders içeriğini desteklemektedir. Bu içerik tekniğin ilettilmesinde etkili olmasına rağmen, öğrenciler becerileri oyun içindeki önemini kavramadan öğrenmektedirler (Çelen, 2012).

Tüm bu bilgilere bakıldığında öğretim modelinin önemi ön plana çıkmakta, basketbol dersinin hangi öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenirse öğrenciler tarafından daha iyi öğrenileceği sorusu akıllara gelmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda

bu araştırma; üniversite düzeyindeki öğrenciler üzerinde spor eğitimi modelinin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda; doğrudan öğretim ve spor eğitimi modellerinin, öğrencilerin psikomotor alan öğrenmelerine etkisi araştırılmıştır.

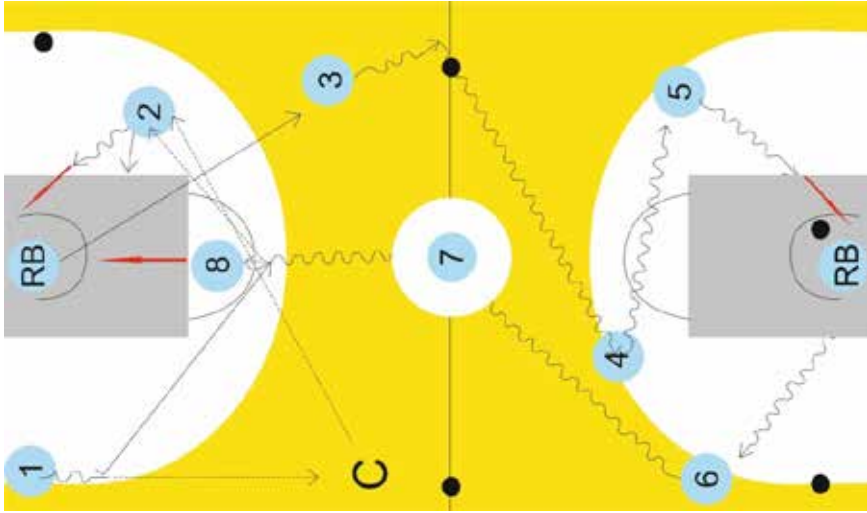
2. Yöntem

Araştırmanın örneklemi: 2013-2014 ve 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören ve basketbol dersi alan 60 kişilik erkek öğrenciden oluşturulmuştur. Bir grup, Spor Eğitim Modelinin uygulanacağı model 1 grubu; 2014-2015 öğretim yılı güz dönemi öğrencilerinden bir grup da Doğrudan Eğitim Modelinin uygulanacağı model 2 grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın yönteminde, model 1 ve model 2 gruplarındaki öğrencilerin psikomotor alan gelişimlerini belirlemek amacı ile işlenecek basketbol konularına ilişkin temel basketbol hareketlerinin içerisinde yer aldığı Savaş (2014) tarafından geliştirilen gözlem formundan çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere yararlanılmıştır. Oluşturulan gözlem formları 5'li Likert tipinde oluşturulmuş ve gözlem formlarında 0 - 4 puan arasında yapılan puanlamaya göre, sıfır puan "gözlenmedi", 1 puan "zayıf", 2 puan "orta", 3 puan "iyi", 4 puan ise "çok iyi" şeklinde puanlanmıştır. İstatistik analizde; elde edilen verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Model 2 ve model 1 gruplarının kendi içindeki gelişimlerini belirleyebilmek için; bağımlı ve bağımsız değişkenler arası aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımlı gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Model 2 ve model 1 gruplarının erişim değerleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için; aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testinden faydalanılmıştır.

Veri Toplama Araçları: Psiko-motor alan becerilerini tespit etmek için Savaş (2014) tarafından, uzman görüşü alınarak geliştirilen basketbol dersinin tüm konularını içeren işlem basamaklarının yer aldığı "Gözlem Formu" kullanılmıştır.

Basketbolda yer alan bazı psiko-motor alan becerilerini belirlemek için asıl çalışmada kullanılacak becerilerin işlem basamaklarının yer aldığı gözlem formları geliştirilmiştir. Gözlem formlarının geliştirilmesi için yapılan ön çalışmada öncelikle basketbol alanında işlenecek konulara ilişkin literatür taranmış ve uzman görüşü de alınarak asıl çalışmada işlenecek basketbol konularına ilişkin temel basketbol hareketleri tespit edilmiştir. Oluşturulan gözlem formları 5'li Likert tipinde oluşturulmuş ve gözlem formlarında 0- 4 puan arasında yapılan puanlamaya göre, sıfır puan "gözlenmedi", 1 puan "zayıf", 2 puan "orta", 3 puan "iyi", 4 puan ise "çok iyi" şeklinde puanlanmıştır.



Şekil 1. Basketbol gözlem ölçeği

Basketbol Gözlem Ölçeği Açıklaması: Oyuncu 1 numaralı, pozisyonda sağ el ile 2 kez top sürdükten sonra göğüs pasıyla (0) numarada bekleyen yardımcıya pası atar ve V-kat yapıp 2 numaralı pozisyona gelir. Burada (0) numaradan pası alarak sola adım aldatması (jap-step) yapar. Daha sonra da top sürerek sağ turnike yapar. Sonrasında ribaunt yaparak, bas üstü pası yine (0) numaralı pozisyonda bekleyen yardımcı görevliye vererek sola doğru 3 numaralı pozisyona kat eder. Kattan sonra (0) dan pası alarak sol elle 2 kez top sürdükten sonra bacak arası yapıp topu sağ eline alır. Daha sonra sağa doğru önden el değiştirerek (sağ elden sol ele topu alarak) top sürer. Yine aynı işlemi bu sefer sol elden sağ ele alarak devam ettirir (cross over) ve 4 numaralı pozisyona gelir, sonra yine sağ elle bacak arası yapıp sola doğru yönelip sol elle top sürerek 5 numaralı pozisyona gelip sol turnike ile devam eder. Sonra ribaunt alarak sol tarafa doğru sol elle top sürerek 6 numaralı pozisyona gelir. Buradan arkadan el değiştirerek ortaya yani 7 numaralı pozisyona gelir. Burada da (orta yuvarlakta) rewerse yaparak dönüşünü tamamlar ve daha sonra da top sürme sırasında kekeleye hareketini yaparak 8 numaralı pozisyona gelir ve bu pozisyonda son olarak sıçrayarak şutunu atarak hareketini tamamlar.

Verilerin Toplanması: Bu araştırmanın yapılabilmesi ve bu kapsamda denek seçimi ve deneklere uygulanacak anketler ve ölçekler için Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölüm başkanlığından yazılı izin alınmıştır. Araştırmada basketbol dersi içerisinde yer alan tüm teknik konular deneysel desende kullanılmıştır. Deney gruplarından birincisine Spor Eğitim Modeli (SEM) uygulanarak, ikincisine ise Doğrudan Eğitim Modeli (DEM) uygulanarak dersler işlenmiştir. Öncelikle model 1 ve model 2 gruplarının birbirine denkliği belirlenmiştir. Uygulama başlangıcında iki gruba ön testler yapılarak uygu-

lamaya başlanmıştır. Uygulama 12 hafta sürmüş 14 hafta sonunda her iki gruba son testler uygulanarak veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

3. Bulgular

Bu çalışmada; Spor Eğitimi Modeli'nin kullanıldığı basketbol derslerinde öğrencilerin psikomotor erişim düzeylerinde bir fark olup olmadığı araştırılarak erişim düzeyi arasındaki farklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaca ilişkin bilgiler, Savaş (2014) tarafından geliştirilen basketbol temel tekniklerini içeren beceri tespiti için hazırlanan (sağ elle top sürme, göğüs pası ve V-kat, sola adım aldatması (jap-step) ve sağ turnike, ribaunt, baş üstü pası ve sağa doğru kat, sol elle top sürme ve bacak arası, sağ elden sol ele önden el değiştirme (cross over), sol elden sağ ele önden el değiştirme (cross over), sağ elle arkadan el değiştirme ve sol turnike, sol elle top sürme ve arkadan el değiştirme, reverse, sıçrayarak şut atma) gözlem formu ile elde edilmiştir. Bu form içerisinde basketbola ait bütün temel teknikler yer almaktadır.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Tüm Becerilere Ait Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması ($p < 0.05$)

| Değişken | Model Gurubu | Ön Test | Son Test | t | P |
|--|----------------------|------------|------------|---------|------|
| Sağ Elle Top Sürme | Model 1 Grubu (N=30) | 1.37±0.556 | 3.07±0.583 | -12.420 | .000 |
| | Model 2 Grubu (N=30) | 1.40±0.675 | 3.73±0.450 | -14.456 | .000 |
| Göğüs pası ve V kat | Model 1 | 1.13±0.507 | 3.03±0.718 | -11.763 | .000 |
| | Model 2 | 1.17±0.874 | 3.73±0.504 | -13.100 | .000 |
| Sola Adım Aldatması (Jap. step) ve Sağ Turnike | Model 1 | 1.00±0.788 | 3.30±0.651 | -12.752 | .000 |
| | Model 2 | 1.13±0.629 | 3.63±0.615 | -15.903 | .000 |
| Ribaunt ($p > 0.05$, $p < 0.05$) | Model 1 | .83±0.874 | 1.07±0.640 | -1.191 | .243 |
| | Model 2 | 1.23±0.858 | 3.43±0.568 | -12.092 | .000 |
| Baş Üstü Pas ve Sağa Doğru Kat ($p < 0.05$) | Model 1 | .87±0.819 | 3.10±0.548 | -11.762 | .000 |
| | Model 2 | 1.20±0.887 | 3.70±0.466 | -15.211 | .000 |
| Sol Elle ve Bacak Arası Top Sürme ($p > 0.05$, $p < 0.05$) | Model 1 | 1.00±0.743 | .90±0.548 | .501 | .620 |
| | Model 2 | 1.03±0.850 | 3.50±0.572 | -12.577 | .000 |
| Sol Elden Sağ Ele Önden El Değiştirme (CrossOver) ($p < 0.05$) | Model 1 | 1.00±0.788 | 3.17±0.699 | -11.268 | .000 |
| | Model 2 | .97 ±0.887 | 3.63±0.466 | -19.267 | .000 |

| Değişken | Model Gurubu | Ön Test | Son Test | t | P |
|--|--------------|---------------------|---------------------|---------|------|
| Sağ Elden Sol Ele Önden El Değiştirme (Cross Over) | Model 1 | 1.17± 0.791 | 3.23±0.728 | -10.179 | .000 |
| | Model 2 | .73± 0.868 | 3.77± 0.430 | -17.906 | .000 |
| Sağ Elle Arkadan El Değiştirme Ve Sol Turnike | Model 1 | .97± 0.718 | 1.03± 0.615 | -.465 | .645 |
| | Model 2 | 1.03± 0.718 | 3.63± 0.556 | -17.502 | .000 |
| Ribaunt | Model 1 | .83± 0.874 | 3.27±0.583 | -12.425 | .000 |
| | Model 2 | 1.17± 1.053 | 3.53± 0.507 | -9.778 | .000 |
| Sol Elle Top Sürme ve Arkadan El Değiştirme | Model 1 | .83± 0.592 | 2.97±0.928 | -9.772 | .000 |
| | Model 2 | .90± 0.712 | 3.73± 0.521 | -17.000 | .000 |
| Reverse | Model 1 | .90± 0.759 | 1.07± 0.691 | -.895 | .378 |
| | Model 2 | .97± 0.850 | 3.47± 0.5671 | -15.211 | .000 |
| Kekeleme Hareketi | Model 1 | 1.00 ±0.788 | 3.43±0.679 | -16.309 | .000 |
| | Model 2 | 1.13± 0.730 | 3.60± 0.563 | -15.703 | .000 |
| Sıçrayarak Şut | Model 1 | .93± .691 | 1.07± .785 | -.812 | .423 |
| | Model 2 | .80± 0.551 | 3.47± .507 | -20.538 | .000 |
| Tüm Beceriler | Model 1 | 13.83± 2.627 | 33.70±2.380 | -33.418 | .000 |
| | Model 2 | 14.07± 2.959 | 50.40± 2.078 | -64.430 | .000 |

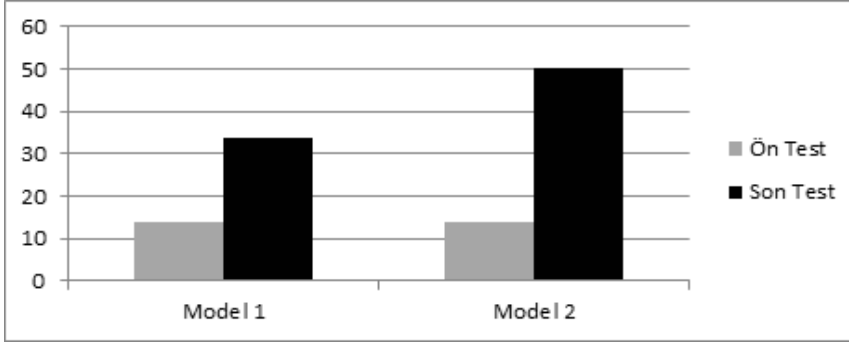
Tablo 2: Model 1 ve Model 2 Gruplarının Psikomotor Alana Ait Becerilerin Tümündeki Erişi Puanlarının Karşılaştırılması

| Tüm Beceriler | N | (ss) | t | P |
|---------------|----|-------------|---------|------|
| Model 1 Grubu | 30 | 33.7002.380 | -28.950 | .000 |
| Model 2 Grubu | 30 | 50.4002.077 | | |

$p < 0.05$

Model 1 grubu öğrencilerinin psikomotor alana ait becerilerin tümünden aldıkları son test puanlarının ortalaması (= 33.700, standart sapma= 2.380), model 2 grubunda yer alan öğrencilerin psikomotor alana ait becerilerin tümünden aldıkları son test puanlarının ortalamasından(= 50.400, standart sapma= 2.077) düşüktür. Ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır. $t(58) = -28.950$, $p < .05$, $r^2 = 0.935$. Cohen (1988)'e göre bu hesaplanan r^2 değeri büyük etki olarak kabul edilmektedir. Psikomotor alana ait becerilerin tümüne ait erişim puanlarındaki varyansın % 93.5' ini öğretim yöntemi açık-

lamaktadır. Bu bulguya göre Doğrudan Öğretim Modeli ile işlenen basketbol derslerine katılan öğrenciler, psikomotor alana ait becerilerin tümünü, Spor Eğitimi Modeli grubuna göre daha yüksek düzeyde öğrenmişlerdir.



Grafik 1. Model 1 ve Model 2 Gruplarının Psikomotor Alan Becerilerine Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Sütun Grafiği. Grafik 1 incelendiğinde, model 1 grubundaki öğrencilerin ön testteki psikomotor alan becerisine ait performansları model 2 grubundaki öğrencilerle hemen hemen aynı iken, son testte ise bu durumun değiştiği ve model 2 grubundaki öğrencilerin psikomotor alan becerisine ait performanslarının model 1 grubundaki öğrencilerden daha fazla yükselerek farklılaştığı gözlenmektedir.

Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile işlenen basketbol dersleri; öğrencilerin sağ elle top sürme, göğüs pası ve v-kat, sola adım aldatması (jap-step) ve sağ turnike, baş üstü pası ve sağa doğru kat, sağ elden sol ele önden el değiştirme (cross over), sol elden sağ ele önden el değiştirme (cross over), ribaunt, sol elle top sürme ve arkadan el değiştirme, kekeleme becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Araştırma bulgularına dayanılarak, uygulanan her iki modelin de bu becerilerin gelişimi ve anlamlı düzeyde performans gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Spor eğitimi modelinde kullanılan akran öğretimi görevleri ve işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretim modelinde kullanılan demonstrasyonlar ve komut yöntemi, öğrencilerin anlamlı beceri gelişiminde etkili olmuştur.

Spor eğitimi modeli ribaunt, sol elle top sürme ve bacak arası, sağ elle arkadan el değiştirme ve sol turnike, reverse ve sıçrayarak şut becerilerinin gelişimine etki edememiştir. Öğrencilerin bu becerilerdeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat Doğrudan Öğretim Modeli bu becerilerde dahil olmak üzere tüm becerilerde etkili olmuştur. Doğrudan Öğretim Modeli'nin uygulandığı model 2 grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

4. Tartışma ve Sonuç

Mirzeoğlu, Aktağ, Göcek ve Boşnak'ın (2006) bilgisayar destekli öğretimin basketbol becerilerinin öğrenimi üzerinde etkisini araştırdıkları çalışma Bolu il merkezinde yer alan bir okulun 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney-kontrol gruplu öntest-sontest modeli kullanılan çalışma toplamda 6 hafta sürmüştür. Çalışmada deney grubuna bilgisayar destekli öğretim yöntemi kullanılırken kontrol grubuna geleneksel yöntem uygulanmıştır. Deney grubunda 21, kontrol grubunda ise 19 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının her ikisi de bilişsel ve devinişsel alanda kendi içinde anlamlı gelişim göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel ve devinişsel alanlar erişimi düzeyleri karşılaştırıldığında ise, deney grubunda bilişsel alanda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark elde edilmiş fakat devinişsel alanda iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür

Çelik (2011) tarafından farklı öğretim yöntemlerinin basketbol öğretimindeki etkililiğini araştırdığı doktora tezinde örneklem olarak Denizli Merkez Raşit Özkardeş İlkokulunda öğrenim görmekte olan 6. Sınıf öğrencilerini kullanmıştır. İki gruba ayırdığı öğrenciler toplamda 54 kişiden oluşmaktadır. Araştırmacı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki puanlarını incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin, bilişsel alandaki gelişimlerine bakıldığında, yönlendirilmiş buluş yönteminin, komut yönteminden daha yüksek gelişme gösterdiği görülmüştür. Duyuşsal alanda yönlendirilmiş buluş ve komut yöntemi arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Psiko-motor alandaysa yönlendirilmiş buluş lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, beden eğitimi ve sporda, öğrenci merkezli bir yöntem olan yönlendirilmiş yönteminin, öğretmen merkezli bir yöntem olan komut yöntemine göre, öğrenme alanları üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Kangangil ve Demirhan'ın 2013 yılında farklı tür dönütlerin beden eğitimi derslerindeki erişimi ve kalıcılığa etkisini araştırdıkları çalışma; 2008-2009 öğretim yılında 8. Sınıfta 4 grupta 80 öğrenci ile basketbola ait becerilerden olan turnike ve sıçrayarak şut konularında yapılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; bilişsel alanda, sözel ve kontrol, görsel ve kontrol grupları arasındaki farklar anlamlı değilken diğer gruplar arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Psikomotor alan sıçrayarak şut erişimi puanlarında, görsel ve kontrol, sözel ve görsel gruplar arasındaki fark anlamlı değilken diğer gruplar arasındaki farklar anlamlıdır. Turnike erişimi puanlarında görsel ve kontrol grubu arasındaki fark anlamlı değilken, diğer gruplar arasındaki farklar anlamlıdır. Sıçrayarak şut kalıcılık puanlarında, sözel ve görsel gruplar arasındaki fark anlamlı değilken diğer gruplar arasındaki farklar anlamlıdır. Turnike kalıcılık puanlarında tüm gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Sonuç olarak, beden eğitimi derslerinde kullanılan farklı dönütlerin başarıya etkisinin olduğu, en fazla etkinin sözel+görsel dönüt grubunda olduğu görülmüştür.

Doydu, 2012 yılında ders dışı futbol çalışmasında uygulanan Spor Eğitimi Modeli'nin ilköğretim 2. Kademe öğrencilerinin bilişsel, oyun performansı ve psikomotor erişimi düzeylerine etkisini inceleyen yüksek lisans tezinde Çankırı ilindeki iki ilköğretim okulunun 2. Kademe öğrencileri üzerinde 16 haftalık bir çalışma yapmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup yer almıştır. Gruplardan birinde Spor Eğitimi Modeli diğerinde ise Geleneksel Öğretim Yaklaşımı uygulanmıştır. Her iki grupta da 24'er öğrenci, çalışma da toplam 48 öğrenci yer almıştır. Sonuç olarak, spor eğitimi modeli ve geleneksel öğretim modeline göre hazırlanan çalışma programlarıyla eğitim alan öğrencilerin bilişsel alan erişimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Psikomotor alan becerilerinden olan şut ve pas becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Oyun performansı bileşenlerinden beceri performansı, destekleme ve oyun performansı bileşenlerine ait erişim puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Doysu, Çelen ve Çoknaz (2013)'in, spor eğitimi modeli doğrultusunda işlenen ders dışı futbol eğitim çalışmalarının, öğrencilerin beden eğitimi ve spora yönelik olan tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışma, Çankırı ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun 2. Kademe öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış, her iki grupta da 24'er öğrenci olmak üzere toplam 48 öğrenci çalışmada yer almıştır. Deney grubuna spor eğitimi modeli ile hazırlanan çalışma programı uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yaklaşımı ile hazırlanan çalışma programı uygulanmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanları incelendiğinde, her iki grubun da tutum giriş ve çıkış davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin tutum son test puanları karşılaştırıldığında ise yine iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Çelen'in 2012 yılında voleybol dersinin spor eğitimi modeli ile işlenmesinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişim düzeylerine etkisini araştırdığı doktora tezinde gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 240 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise; Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde voleybol dersini alan 3. sınıf öğrencileri ve Antrenörlük Eğitimi Bölümü'nde seçmeli voleybol dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubu 35 kişiden, kontrol grubu ise 30 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada bilişsel, duyuşsal, psikomotor alan ve oyun performanslarının ölçümlerinde kullanılacak farklı ölçeklerden yararlanılmıştır. Sonuç olarak; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal alana ait erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Fark deney grubu lehinedir. Psikomotor alana ait becerilerin tümündeki erişim düzeyleri arasında ise kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oyun performansı bileşenlerinden olan beceri uygulaması bileşenine ait erişim puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark elde edilirken; karar verme, ayarlama ve oyun performansı bileşenlerine ait erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Koç'un 2013 yılında yaptığı "Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Progra-

mının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Kanada Örneği)” çalışmasında düşünülmektedir. İlköğretim kurumlarında uygulanacak beden eğitimi ve spor etkinlikleri bilhassa, çocukların motor beceri ve yeteneklerini geliştirmek, olumlu davranışlar kazanmalarını sağlamak, sporu alışkanlık halinde sürdürmelerini ve sağlıklı olabilmelerini temin etmek yönünden önemli olduğu ortaya koymuştur. Spor eğitim modelinde de oyun eğitim ağırlıklı olduğu için bu gelişime katkı sağladığı düşünülebilir.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak hem Spor Eğitimi Modeli'nin hem de Doğrudan Öğretim Modeli'nin öğrencilerin; basketbol dersindeki psikomotor beceriler konusunda gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Fakat sağlanan katkının etkisinin ne denli büyük olduğu ve hangi becerilerde sağlandığı önemlidir.

Bulgulara göre; hem Spor Eğitimi Modeli hem de Doğrudan Öğretim Modeli ile işlenen basketbol dersleri; öğrencilerin sağ elle top sürme, göğüs pası ve v-kat, sola adım aldatması (jap-step) ve sağ turnike, baş üstü pası ve sağa doğru kat, sağ elden sol ele önden el değiştirme (cross over), sol elden sağ ele önden el değiştirme (cross over), ribaunt, sol elle top sürme ve arkadan el değiştirme, kekeleme becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Bu becerilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına dayanılarak, uygulanan her iki modelin de bu becerilerin gelişimi ve anlamlı düzeyde performans gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Spor eğitimi modelinde kullanılan akran öğretimi görevleri ve işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretim modelinde kullanılan demonstrasyonlar ve komut yöntemi, katılımcıların anlamlı beceri gelişiminde etkili olmuştur.

Spor eğitimi modeli ribaunt, sol elle top sürme ve bacak arası, sağ elle arkadan el değiştirme ve sol turnike, reverse ve sıçrayarak şut becerilerinin gelişimine etki edememiştir. Öğrencilerin bu becerilerdeki ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat Doğrudan Öğretim Modeli bu becerilerde dahil olmak üzere tüm becerilerde etkili olmuştur. Doğrudan Öğretim Modeli'nin uygulandığı model 2 grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Becerilerden biri hariç diğer becerilerin tümünde Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli ile basketbol derslerini işleyen öğrencilerin basketbol dersindeki erişim düzeyleri ile arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sırasıyla sol elle top sürme, göğüs pası ve v-kat, sola adım aldatması (jap-step) ve sağ turnike, baş üstü pası ve sağa doğru kat, sağ elden sol ele önden el değiştirme (cross over), sol elden sağ ele önden el değiştirme (cross over), sol elle top sürme ve arkadan el değiştirme becerilerinde Doğrudan Öğretim Modeli küçük etki göstererek bile olsa öğrencilerin basketbol dersindeki psikomotor gelişimlerine Spor Eğitimi Modeli'nden daha yüksek katkı sağlamıştır.

Sol elle top sürme ve bacak arası, reverse ve sıçrayarak şut becerilerinde ise Doğ-

rudan Öğretim Modeli orta düzeyde etki göstererek öğrencilerin basketbol dersindeki psikomotor gelişimlerine Spor Eğitimi Modeli'nden daha yüksek katkı sağlamıştır. Yani Doğrudan Öğretim Modeli ile derslerin işlendiği grubun bu alanlardaki erişim puanları Spor Eğitimi Modeli ile derslerin işlendiği gruptan daha yüksektir.

Ribaunt, sağ elle arkadan el değiştirme ve sol turnike becerilerinde ise Doğrudan Öğretim Modeli büyük etki göstererek öğrencilerin basketbol dersindeki psikomotor gelişimlerine Spor Eğitimi Modeli'nden daha yüksek katkı sağlamıştır. Yani Doğrudan Öğretim Modeli ile derslerin işlendiği grubun bu alanlardaki erişim puanları Spor Eğitimi Modeli ile derslerin işlendiği gruptan çok daha yüksektir.

Öğrencilerin erişim düzeyleri incelendiğinde kekeleme becerisinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani Spor Eğitimi Modeli ve Doğrudan Öğretim Modeli kekeleme becerisinin öğretiminde fark göstermemişlerdir.

Öğrencilerin psikomotor alana ait becerilerin tümündeki erişim düzeyleri incelendiğinde ise yine Doğrudan Öğretim Modeli ile derslerin işlendiği öğrenci grubunun, Spor Eğitimi Modeli ile derslerin işlendiği gruptan daha yüksek erişim düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Öneriler

1. Spor Eğitimi Modeli sadece psikomotor alanda değil; bilişsel, duyuşsal alanda da uygulanabilir.
2. Spor Eğitimi Modeli farklı branşlar üzerinde de uygulanabilir.
3. Spor Eğitimi Modeli sadece üniversite düzeyinde değil farklı öğretim kademelerinde de uygulanabilir.
4. Öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin Spor Eğitimi Modeli hakkındaki görüşlerini almaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Spor Eğitimi Modeli ile farklı öğretim yöntemlerini kıyaslayan çalışmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). Aktif öğrenme. İzmir: Biliş Yayınları.
- Çelen, A. (2012). Spor Eğitimi Modeli İle İşlenen Voleybol Derslerinin Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal Ve Psikomotor Erişim Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Z. (2011). Basketbol Öğretiminde Farklı Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Öğrenme Alanları Üzerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirhan, G. (2002). "Spor Eğitiminde Yöntem, Strateji, Teknik Kavram ve Uygulamaları," 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Seminerler kitapçığı, 27-29 Ekim, 79-81.

- Doydu, İ. (2012). **İlköğretim II. Kademe Ders Dışı Futbol Çalışmasında Uygulanan Spor Eğitimi Modelinin Öğrencilerin Bilişsel, Psikomotor Ve Oyun Performansı Erişi Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.**
- Doydu, İ., Çelen, A. ve Çoknaz H. (2013). Spor Eğitimi Modeli'nin Öğrencilerin Beden Eğitimi Ve Spora Karşı Tutumuna Etkisi /The Effect Of The Sports Education Model On The Attitudes Of Students Towards Physical Education And Sports, E International Journal Of Education Research. İss 1309-6265.
- Glotova, O. N. (2011). Sport education model in Russian schools: Professional development and effective teaching for pre-service teachers. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of Auburn University in Partial Fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Auburn, Alabama.
- Gültekin, B. (2009). İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Beden Eğitimi Derslerindeki Bazı Basketbol Temel Becerilerinin Öğretiminde Görsel Materyallerin Psikomotor Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Güzel, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kangalgil, M. ve Demirhan, G. (2013). Beden Eğitimi Derslerinde kullanılan Farklı Tür Dönütlerin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi, Hacettepe üniversitesi Eğitim Dergisi (H. U. Journal of Education) 44: 189-197. SSCI.
- Koç, E. S. (2016). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Kanada Örneği), Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi 24: 263-280. ISI.
- MEB (2006). İlköğretim Genel Müdürlüğü, İlköğretim Beden Eğitimi (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Mirzeoğlu, D., Aktağ, I., Göcek, E. ve Boşnak, M. (2006). Bilgisayar Destekli Öğretimin Basketbol Becerilerinin Öğrenimi Üzerine Etkisi. Spor Yönetimi Ve Bilgi Teknolojileri Dergisi. İssn: 1306-4371 Cilt:1 Sayı:2, Elektronik Dergi.
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4(1), 133-147.
- Sert, N. (2008). *İlköğretim programlarında oluşturmaçılık*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4 (2), 291-316.
- Siedentop, D. (1982). *Movement and sport education: current reflections and future images*. Paper presented at the Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance, Brisbane, Australia.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In: G. Barrette, R. Feingold, R. Rees and M. Pieron (Eds.). *Myths, models and methods in sportpedagogy*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: quality P.E. through positive sport experiences. Champaign, IL. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Mand, C., & Taggart, A. (1986). Physical education: Teaching an curriculum strategies for grades 5-12. Mayfield Publishing Company.7
- Thorpe, R. (1983). An understanding approach to the teaching of games. Bulletin of Physical Education, 19 (1), 12-19.

Vidoni, C. and Ward, P. (2009). Effect of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education units. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14 (3), 285-310.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study

The purpose of this study was to investigate the effects of basketball courses taught through different education models upon psychomotor achievement skills of students.

Method

The purpose of this study was to investigate the effects of basketball classes taught through different education models on psychomotor achievement skills of students. The research was designed as a real experiment model utilizing pre-test/post-test modal group approach . The sample of the research was composed of 1st year male students of School of Physical Education and Sport, Department of Physical Education Teaching at Gazi University in the fall semesters of 2013-2014 and 2014-2015 academic years which were randomly chosen among the students studying in the same academic year (ie. 30 participants were chosen from each academic year). The total number of student who participated in the study were 60 .The students studying in the Department of Physical Education Teaching in the fall semester of 2013-2014 educational year were assigned as Modal 1 group and taught with Sports Education Model and the 30 participants selected among the first year student's of the fall semester of 2014-2015 academic year in the same manner were assigned as Modal 2 group and taught with Direct Instruction Model. Both groups were given the observations forms which cover all the topics of the basketball course developed by Asst. Prof. Seyfi SAVAŞ based on the experts opinions in order to identify the development of students in the psychomotor domains both at the beginning and end of the study. The data collected were statistically evaluated by the use SPSS 15.0 package program with a significance level of 0.05 . The inter group development of Moda2 and Modal 1 groups were determined by the of arithmetic means, standard deviation and paired sample t-test.

Findings

Psychomotor domain achievement levels of the Modal 1 group before and after the use of Sports Education Model students and 13.83 and 33.70 with standard deviations of 2.627 and 2.380. % 97.4 of the variance of Psychomotor domain achievement levels of students took place as a result of using Sports Education Model in the lessons.

Psychomotor domain achievement levels of students in modal 2 group before and after the use of Direct Instruction Model of were 14.07 and 50.40 with standard deviation were 2.959 and 2.078 respectively. 99.3 percent of the variance of Psychomotor domain achievement levels of students occurred as a result of using in the lessons.

The fact that whether there were statistically significant differences in the psychomotor domain achievement levels of the groups which used the sports education model (modal 1 group) and Direct Instruction Model (Modal 2) in basketball classes were investigated by the use of the scale developed by Assis.Prof.Seyfi SAVAŞ see that covering all the topics of the basketball course mentioned above.

The skills of left hand dribbling skills of the participants taught with Sports education model and Direct education model the groups were subjected to t-test and the results are

tabulated in table ...

Discussion and Results

Based on the the data obtaine din this study one can conveniently conclude that both the direct teaching method and the sports education method has a positive impact upon the psychomotor domain achievement levels of the participants. However what is important is the dimension these impacts and type of skills it develops. The investigation of the data obtained in this study reveals that there were statistically significant differences in favor of the modal 2 group in psychomotor domain achievement levels.

Keywords: *Sport Education Model, Direct Instruction Model, Psychomotor Domain, Basketball.*

Dinamik Geometri Yazılımlarıyla Gerçekleştirilen Matematik Derslerinin Ölçme ve Değerlendirme Örneği¹

An Example of Investigation of Mathematics Courses Occurred in Dynamic Geometry Environments in the Context of Assessment

İbrahim Kepceoğlu

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu, Türkiye

İlyas Yavuz

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye

İlk Kayıt Tarihi:24.03.2016

Yayına Kabul Tarihi:31.05.2016

Özet

Öğretim süreci ölçme-değerlendirme etkinliklerinden bağımsız olarak düşünülemez. Öğretimin etkililiğini belirlemek ve artırmak, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek, öğrencilerin başarılarını belirlemek gibi amaçları gerçekleştirmek için ölçme-değerlendirme etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin teknoloji entegreli ders ortamlarında meydana gelen durumları kontrol etmelerinde yaşadığı güçlükler olduğu gibi bu şekilde işlenen derslerin ölçme-değerlendirmesi açısından güçlükler yaşamaları da olasıdır. Bu noktadan ve ilgili alan yazındaki araştırmaların eksikliğinden yola çıkılarak bu araştırmanın amacı, dinamik matematik/geometri yazılımlarının kullanıldığı ortamlarda yapılan matematik öğretiminin ölçme-değerlendirmesi perspektifinden incelemektir. Durum çalışmasının yöntem olarak benimsendiği bu araştırmaya 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz yarısında İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı 5.sınıfta öğrenim gören 6 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre dinamik geometri yazılımlarıyla gerçekleştirilen matematik derslerinin ölçme ve değerlendirmesinde yazılı ve sözlü yoklamalar yapılabileceği ve ödevler verilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinamik geometri, ölçme ve değerlendirme, bilgisayar destekli matematik öğretimi.

Abstract

Instruction process should comprise assessment activities that are necessary in order to reveal and to increase the effectiveness of the instruction, to control students' learning and to determine students' achievements. Since teachers face difficulties in the technology integrated learning environments, it is possible that they also face difficulties in the context of assessment in such environments. The aim of this study is to investigate mathematics courses occurred in

1.Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

dynamic geometry environments in the context of assessment. Being a case study, 6 pre-service mathematics teachers from a state university have participated to the research. According to the findings of the study, it may be concluded that classical essay and oral exams, and even home works can be used for the assessment.

Keywords: *Dynamic Geometry, Assessment, Computer Assisted Mathematics Instruction.*

1. Giriş

Öğretim süreci ölçme-değerlendirme etkinliklerinden bağımsız olarak düşünülemez. Öğretimin etkililiğini belirlemek ve artırmak, öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek, öğrencilerin başarılarını belirlemek gibi amaçları gerçekleştirmek için ölçme-değerlendirme etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. 2013 yılında güncellenen matematik dersi öğretim programlarında da ölçme ve değerlendirme yalnızca öğrenciye not verme amacıyla değil, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine yardımcı olma, öğrenci gelişimi ve öğrenme süreci hakkında bilgi alma ve bunlar ışığında daha iyi bir öğretim gerçekleştirme amacıyla kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2013a, 2013b). Ülkemizdeki bu yaklaşım NCTM tarafından kabul edilen değerlendirme prensipleri ile de uyum göstermektedir. NCTM (2000), İlkeler ve Standartlarında yer alan değerlendirme prensibi iki temel konuya vurgu yapmaktadır: (1) değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmelidir ve (2) değerlendirme öğretime yönelik kararlar vermek için önemli bir araçtır.

Ölçme ve değerlendirme birbiriyle ilişkili fakat farklı kavramlardır. Ölçme geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir (Turgut ve Baykul, 2012). Ölçmede eşyanın, olayların veya insanların ölçmeye konu niteliklerinin gözlenmesi, sayılması veya bir ölçme aracıyla karşılaştırılması; ölçme işleminin sonunda da, ölçme konusu niteliğe bir sayı, bir derece veya bir sıfatın karşı getirilmesi vardır (Turgut ve Baykul, 2012). Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının bir ölçüte veya ölçütlere vurularak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut ve Baykul, 2012). Değerlendirme süreci öğrenim hedeflerinin belirlenmesiyle başlar, öğrencilerin bu hedefler doğrultusunda gösterdikleri ilerlemelerin görüntülenmesiyle devam eder ve bu hedeflerin ne düzeyde başarıldığı ile ilgili yargıya varılmasıyla sonuçlanır (Miller, Linn ve Gronlund, 2009).

Ölçme ve değerlendirmenin yukarıda sayılan amaçları göz önüne alındığında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının tek amacının hiçbir zaman öğrencilere not vermek olmadığı, olmaması gerektiği oldukça açık ve nettir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010). Farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygun ve etkili bir biçimde kullanılması sayesinde öğretmenler öğrencilerin öğrenme eksiklerini zamanında ve yerinde tespit edebilirler ve bunların giderilmesi için önlem alabilirler (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010). Aynı zamanda öğretmenler kendi öğretim hizmetlerinin de ne derece etkili olduğunu değerlendirme olanağı bulurlar (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010; Turgut ve Baykul, 2012).

Matematik eğitimi özelinde ise ölçme ve değerlendirme yapmanın amaçları şu şekilde sayılabilir (Kulm,1994):

- Öğrencilerin matematiksel problemleri çözmek için bilgilerini nasıl kullandıklarını belirlemek
- Öğrencilerin fikirlerini paylaşmak için matematiksel dili kullanım becerilerini incelemek
- Öğrencilerin muhakeme ve analiz yeteneklerini belirlemek
- Matematiksel kavram ve prosedürleri anlama düzeylerini saptamak
- Matematiğe yönelik tutumlarını belirlemek

Bu amaçları gerçekleştirmek için öğretmenler yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi araçlardan el verdiğince faydalanmaları tavsiye edilmektedir (MEB, 2013a, 2013b). Çünkü, ülkemizde olduğu gibi dünyanın birçok ülkesindeki öğretim programlarının içerisinde de matematiksel modelleme ve gerçek hayat uygulamaları, matematik dışı alanlarla (örneğin fizik, mühendislik, mimari) ilişkiler ve bilgisayar destekli deneyler ve araştırmalar yer almaktadır (Aydın ve Delice, 2008). Matematik öğretim yöntemleri ile ilgili bu gelişmelere paralel olarak mevcut değerlendirme uygulamalarının da değişmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Aydın ve Delice, 2008). Zaten, son yıllarda geliştirilen matematik öğretim programlarında teknoloji kullanımının önemi sürekli vurgulanmaktadır. Gerek biçimlendirici gerekse tamamlayıcı amaçlarla kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarına teknolojinin entegre edilmesi gereklidir (Akkoç, 2012). Çünkü son zamanlarda bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ekonomik sistemi etkilediği gibi eğitim ve sosyal sistemleri de etkilemektedir. Eğitimde niteliğin gelişmesinde önemli rol oynayan yeni teknolojilerin eğitim kurumlarına girmesi zorunlu hale gelmiştir (Aktümen ve Kaçar, 2003; Akkoç, 2012).

Genel olarak eğitimde, özelinde ise matematik eğitiminde teknoloji kullanımı öğretim programları tarafından da desteklenmektedir. Öğrencilerin dinamik matematik/geometri yazılımlarını, hesap makinelerini, elektronik tablo yazılımlarını ve matematik öğretimi için geliştirilen uygun kaynakları etkin biçimde kullanımı matematik öğretim programlarında yer alan beklentiler arasındadır (MEB, 2013a, 2013b). Öğrencilerin öğrenmesini gerçekleştirmek üzere kullanılması istenen teknolojik araçlar, hem biçimlendirici amaçlarla öğrenme süreci içerisinde öğrencilere öğrenme durumları ile ilgili geri bildirim vermek, onların olası kavram yanlışlarını tespit etmek, öğrencilerin durumlarına göre öğretime nasıl devam edileceğini kararlaştırmak için, hem de tamamlayıcı amaçlarla öğrenme süreci sonrasında öğrencilerin öğrenme durumlarını ve onların başarısını belirlemek için ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılabilirler.

Alan yazın incelendiğinde, teknolojik araçların ölçme ve değerlendirme sürecine

dahil edilmesi e-değerlendirme (e-assessment) kavramı yardımı ile ifade edilmektedir (Arthur Pead, 2010; Ferrão, 2010; Webb, 2010; Stowell, Addison ve Smith, 2012; Stödberg, 2012). E-değerlendirme görevlerin ya da ödevlerin tasarlanmasından sonuçların kaydedilmesine kadar tüm ölçme sürecinde bilişim teknolojilerinden yararlanmak olarak tanımlanmıştır (Stödberg, 2012). E-değerlendirme kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların ise genellikle kağıt üzerinde yapılabilecek olan yazılı ve çoktan seçmeli sınavların elektronik ortama taşınması ile ilgili olduğu görülmektedir (Cömert, 2008; Arthur Pead, 2010; Ferrão, 2010; Webb, 2010; Stowell, Addison ve Smith, 2012). Bu çalışmalarda geleneksel kağıt-kalem ortamlarında yapılabilecek olan sınavlar ile bunların elektronik ortama taşınmasıyla elde edilen sınavlar arasındaki ilişkiler ile katılımcıların her iki türden aldıkları puanlar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Elektronik ortamlarda yapılan ölçme ve bunlara bağlı olarak değerlendirmelerin zaman kazanma bakımından olumlu olduğu bu konu ile ilgili yapılan araştırmaların ortak sonucu olarak ifade edilebilir.

Bu çalışmaların yanı sıra bilgisayar destekli ölçme-değerlendirme araçlarının matematik öğretimine entegrasyonuna yönelik öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada (Akkoc, 2012) bilgisayar destekli ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmada öğretmen adaylarının teknoloji destekli şekillendirici ölçme-değerlendirme bağlamında gelişim gösterdikleri ortaya koyulmuştur. Aynı doğrultuda başka bir çalışmada (Uğurlu, 2009) ise öğretmen adayları teknolojik araçları ders anlatımlarına entegre edebilmişler ve bu araçlarla desteklenen ödevler vermeyi planlayarak teknolojik araçların ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanabileceği örneğini sunmuşlardır.

Bu araştırmalar dışında alan yazında teknoloji destekli matematik öğretimine ilişkin birçok çalışmaya rastlanmasına karşın matematik öğretiminin ölçme-değerlendirme boyutunda teknolojik araç kullanımına dair çalışmalara rastlanmamaktadır. Daha açık bir ifadeyle, teknoloji ile yürütülen matematik derslerinin ölçme ve değerlendirme boyutunda nasıl ele alınacağı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle matematik öğretiminin ölçme boyutundan ziyade değerlendirme boyutunda teknolojik araçların kullanılmasına yönelik araştırma yapılması önerilmektedir (Akkoc, 2012; Demir ve Özmantar, 2013).

Amaç

Öğrencilerin bilgisayar başında bir etkinliği gerçekleştirirken yaptıklarını kontrol etmek ya da yaşadığı zorlukları tespit etmek teknoloji destekli matematik öğretiminin güçlükleri arasındadır (Baki, 2008). Teknolojinin devreye girmesiyle sınıf içerisinde meydana gelen olaylar arttığından bunları kontrol etmek için farklı yöntemler geliştirilmelidir. Öğrenciler tek başına ya da grup halinde bilgisayar başında çalıştığı zaman, sınıf içerisinde aynı anda gerçekleşen olaylar da artacaktır. Dolayısıyla öğretmenler aynı anda birçok durumu kontrol edip takip etmek durumunda kalabilmektedir. Öğretmenlerin teknoloji entegreli ders ortamlarında meydana gelen durumları kontrol etmelerinde yaşadığı güçlükler olduğu gibi bu şekilde işlenen derslerin ölçme-değer-

lendirmesi boyutundan da ele alınmasıyla ilgili güçlükler yaşamaları da olasıdır.

Bu noktadan ve ilgili alan yazındaki araştırmaların eksikliğinden yola çıkılarak bu araştırmanın amacı, dinamik matematik/geometri yazılımlarının kullanıldığı ortamlarda (kısaca dinamik ortamlar) yapılan matematik öğretimini ölçme değerlendirme perspektifinden incelemek olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın genel problemini “Dinamik ortamlarda gerçekleştirilen matematik derslerinde nasıl ölçme ve değerlendirme yapılır?” sorusu oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırmada bilgisayar destekli matematik derslerinin ölçme ve değerlendirme perspektifinden çeşitli boyutlarla derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma desenleri içerisinde durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

2014-2015 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında İstanbul’da bulunan bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı 5.sınıfta öğrenim gören 6 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Verilerin toplanması

Görüşme

Bu araştırmada yapılan görüşmelerde bilgisayar destekli matematik öğretimi ve bilgisayar ortamlarında gerçekleştirilen matematik derslerinin ölçme ve değerlendirmesi ve kendi deneyimlemeleri hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Uygulama Süreci

Bu araştırma araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş olan üç aşamalı bir çalışmanın son aşamasını yansıtmaktadır. Bu üç aşamanın birinci ve ikinci aşamalarında bu araştırma için seçilen 6 öğretmen adayının içinde yer aldığı 49 kişilik çalışma grupları ile GeoGebra, Cabri 2 Plus ve Cabri 3D programları kullanılarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle bu üç programın temel özellikleri tanıtılmıştır. Ardından bu üç programın kullanılabileceği orta öğretim ve üzeri seviyelerde problem durumları hem oluşturulmuş hem de çözümlenmiştir. Bu süreçler esnasında grubun etkinliklere katılım performansına dayalı ölçme ve değerlendirme yapılmıştır. Süreç sonlarında ise ders başarısını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirmeler yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk iki aşamasına katılan 49 öğretmen adayının etkinliklere katılım performansına dayalı gözlemlerine bağlı olarak düzey grupları oluşturulmuştur:

- Aktif katılımcı: Bu kategoriye giren öğretmen adayları çoğunlukla etkinlik-

lerde yer alan sorularla kendileri ilgilenmiş, çözüme ulaşmaya çalışmış, kullanılan dinamik matematik yazılımlarını başarılı şekilde kullanmış ve matematiksel bilgilerini bu programlara aktarmayı başarmışlardır.

- Pasif katılımcı: Bu kategoride yer alan öğretmen adayları ise sorulan soruyu ya tam anlamamış ya da araştırmacının/akranlarının açıklamaları sonrası anlamış, bu nedenle sorularla ilgilenme düzeyleri düşmüş ve dinamik yazılımları ise yerinde etkili şekilde zaman zaman kullanamamışlardır.
- Hiç katılım sağlamayan: Bu kategoride yer alan öğretmen adayları ise sorularla ilgilenmeyi ya tercih etmemiş ya da az ilgilenmiş ve dinamik yazılımları kullanmayı yeterince başaramamıştır.

Bu gruplar içerisinde her bir gruptan gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen iki öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Seçilen öğretmen adaylarının kodları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Görüşme İçin Seçilen Öğretmen Adaylarının Gruplara Göre Dağılımı

| Grup Adı | Öğretmen Adayları |
|--------------------|-------------------|
| Aktif Katılımcı | Ö18, Ö49 |
| Pasif Katılımcı | Ö25, Ö44 |
| Katılım Sağlamayan | Ö9, Ö36 |

Görüşme esnasında çözülmesi istenen sorular öğretmen adaylarının öğrendikleri programlar arasından seçim yapabilmeleri için iki boyutlu geometri konularından seçilmiştir. Görüşme yapılan öğretmen adaylarının çoğunluğu *GeoGebra* programını kullanmayı tercih etmiştir. Bunun nedeni hakkında öğretmen adaylarının görüşme formunun 1. ve 5.sorusuna verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö25: *GeoGebra Cabri’ye göre çok daha kullanışlı ve hızlı...*

Ö36: *GeoGebra’yı daha iyi öğrenmiştim. Cabri ile aram yok.*

Ö44: *GeoGebra daha hızlı işlemler yapıyor, aynı anda solda da yapılanlar görülebiliyor.*

Ö49: *GeoGebra’da eksenler var simetriyi daha kolay alırım hem de hızlı*

1.soruda *Cabri 2 Plus* programını 2.soruda ise *GeoGebra* programını kullanmayı tercih eden Ö9 kodlu aday ise bu değişikliğin nedenini şu şekilde ifade etmiştir.

Ö9: *Bu soru biraz zor gibi...GeoGebra’da işlem yapmak kolay oluyor bazen. O yüzden...*

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre *GeoGebra Cabri 2 Plus* programına oranla daha hızlı, kullanışlı ve görseldir. Bu nedenle bu araştırmada görüşülen 6 öğretmen adayının 5’i *GeoGebra* programını kullanmayı tercih etmiştir. Her iki soruda da *Cabri 2 Plus* programını tercih eden aday ise “*Kendimi Cabri ile daha rahat hissediyorum,*

daha az karmaşık ve basit geliyor” diye düşündüğünü ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının “Ölçme ve değerlendirme yaparken bilgisayar programları kullanılabilir mi? Nasıl?” sorusuna öğretmen adaylarıyla geçen diyaloglar ve verdikleri yanıtlar şu şekildedir.

Ö9: Kullanılabilir. Sizin yaptığınız gibi sınavlar yapılabilir. Doğru mu yanlış mı diye bakılabilir.

Araştırmacı: Nasıl doğru olup olmadığını anlayacağız? Neye bakarak?

Ö9: Çalışma sayfalarına...Hani dosyaları kaydediyoruz ya. Siz notlar vermiştiniz.

Araştırmacı: Nasıl not verilebilir? Sadece doğru yanlış diye mi?

Ö9: Bence öyle. Çünkü doğruysa biliyordur, yanlışsa yapamaz.

Araştırmacı: Klasik sınavlarda sizin gidiş yollarınıza puan verilmiyor mu?

Ö9: Evet de bilgisayar da nasıl bakarız...Bilmiyorum. Belki geri al, geri al diyerek olabilir.

Araştırmacı: Ama o zaman sadece en son yapılanın tekrar oluşumu görülür?

Ö9: Nasıl?

Araştırmacı: Şöyle...Senin örneğini geri alalım. (Bir örnek üzerinde en son kayıt edilen çizimin geri aldığı öğretmen adayına gösterilir) Gördün mü? Sadece bu şeklin nasıl olduğu görüldü? Sen başka şeyler de yapmadın mı?

Ö9: Yaptım ama sildim.

Araştırmacı: O yüzden görülmüyor.

Ö9: Biz kağıda da bir şeyler yazıp siliyoruz. Onların önemi var mıdır? Son hali ya da sonuç önemlidir. Hocalar ona göre puan verir.

Araştırmacı: Kağıt üzerinde yapılan sınavlar için haklısın.

Ö9: Bence bilgisayarda da aynı şey...Son hali önemli, öncekiler değil.

Araştırmacı: Peki başka nasıl ölçme ve değerlendirme yapılabilir?

Ö9: Ödev verilir, siz sözlü bile yapmıştınız.

Bu görüşmede öğretmen adayı, bu çalışmada sınav dosyası diye isimlendirilen dosyaların değerlendirmede kullanılabilecek tek form olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Kendisine göre dosyaya kayıt edilen son durum dışında yapılanların değerlendirme dışı tutulması gereklidir. Diğer öğretmen adayları da konu hakkında farklı görüşler ifade etmemişler ve araştırma kapsamında kendi deneyimledikleri durumları örnek olarak sunmuşlardır. Bu durum öğretmen adaylarının etkinliklere katılımlarının gözlemlendiklerinin farkında olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda araştırma süreci içindeki tüm sınavların ekran kaydı altına alındığını bilmelerine rağmen bu kayıtların değerlendirme sürecine nasıl eklenebileceği konusunda da düşünce

ifade etmemişlerdir.

Son olarak görüşmenin son sorusu olan “Bilgisayar ortamında sınav olmak hakkındaki düşüncelerin neler?” sorusuna verdikleri yanıtlar ile oluşan diyaloglar şu şekildedir.

Ö9: İlginçti.

Araştırmacı: Neden?

Ö9: Daha önce hiç öyle sınav olmamıştım. Ama alışmıştım.

Ö18: Sınav işte. İlk defa karşılaştığımdan yadırgamıştım ama sonuçta o da bir sınavdı. Her zaman stres yaratır.

Araştırmacı: Bilgisayarın bir farklılığı olmadı.

Ö18: Daha da zorlaştırmadı. Zaten dersi de öyle gördük.

Ö25: Sorular kolay olsaydı sınav olması önemli değil de. Sorular biraz zor geliyordu. Nereye çalışacağımız da belli olmadığı için...

Ö36: Ben sevedim. Klasik sınavlar bana göre ...

Ö44: Derste bilgisayar programı öğrenince onu nasıl öğrendiğimizi görmek için mecburen sınav yapıyorsunuz. Çok değişik bir şey değil.

Ö49: Yapılabilir ama sürekli değil. Yani dersle ilgili olması gerek. Bir analiz dersinde bilgisayar kullanmadıysak bilgisayarda sınav yapamayız.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden anlaşıldığı gibi bilgisayar ortamlarında yapılan derslerin sınavlarının da bilgisayar ortamlarında olması normal bir süreçtir ve bu sınavların bu şekilde yapılması gereklidir. Sınav gerginliği ya da genel olarak sınav “psikolojisinin” birer öğrenci olarak öğretmen adaylarında bir değişiklik oluşturmadığı söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ile ilişkili olmak üzere gerek yurtiçi gerekse yurtdışında benzer çalışma bulunmadığından sonuçlar kendi içerisinde tartışılmaktadır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öncelikle görüşmeye katılan öğretmen adaylarının bilgisayar ortamlarında gerçekleştirilen derslerin ölçme ve değerlendirmesine ilişkin yapılabilecekler hakkında kendi deneyimledikleri ölçme yöntemlerini ifade ettikleri görülmüştür. Görüşülen 6 öğretmen adayı da bu tarz bir öğretimde ölçme ve değerlendirme

yapmak için ödev verilebileceği, sınav yapılabilmesi ve hatta sözlü yapılabilmesini ifade etmişlerdir. Bu durum konu hakkında öğretmen adaylarının bilgisinin kendilerine uygulanan yöntemlerle sınırlı kaldığını göstermektedir. Aynı zamanda araştırma süreci içindeki tüm sınavların ekran kaydı altına alındığını bilmelerine rağmen bu kayıtların değerlendirme sürecine nasıl eklenebileceği konusunda da düşünce ifade etmemişlerdir.

Ancak öğretmen adaylarının hiçbirisi ders içi gözlem yapılmasının bir ölçme ve değerlendirme etkinliği olarak ifade etmemişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının ders süreci içerisinde gözlediklerini fark etmediklerini göstermektedir. Böylece kendilerinin farkında olmadan doğal bir süreç içinde öğrenmeleri sistemli takip edilebileceği ortaya konmuştur.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının belirlendiği gerçeği göz önüne alındığında görüşme esnasında çözülen sorular için iki programın birinin tercih edilebilir olması önemlidir. Böylece görüşülen öğretmen adaylarının bilgisayar programlarından herhangi birisi tercih ediyor olması bilgisayar ortamlarında matematik dersini benimseyebilecekleri olarak düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adayları program tercihi yaparken hız, kullanılabilirlik ve görsellik kriterlerini göz önünde bulundurdıkları saptanmıştır.

Görüşmeler sırasında çözülen soruların değerlendirilmesi sonucu öğrencilerin seçtiği profiller ile çözümlerin başarısı arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle aktif katılımcı olan öğretmen adayları sorunun her ikisini de çözememişlerdir. Ancak hiç katılmayan profiline sahip bir öğretmen adayı da birinci soruyu başarı ile çözmüştür. Bu durum ders içi gözlem yapma sonucu elde edilen kanıların öğrencilerin her zaman aynı performansı göstereceği şeklinde yorumlanması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Görüşmeler sırasında çözülen soruların değerlendirilmesinde ekran kayıtlarının öğretmen adaylarının sorularla ilişkin matematiksel düşünme becerilerini, program kullanma becerilerini ve mevcut bilgilerini programa aktarma becerilerini gösterebileceği belirlenmiştir. Ekran kayıtlarında bilgisayar programında soruyla ilişkin araçları doğrudan kullanma, soruyla ilişkili olmayan menüler arasında dolaşma, programın görsel öğelerini kullanma gibi bulgular elde edilmiştir. Bunların sonucu olarak bilgisayar başında çalışan katılımcının ne düzeyde bilgisayar programını kullandığının göstergesidir.

Bununla birlikte görüşmeler sırasında problem durumlarının çözümünde bilgisayar kullanım gerekliliği hakkında öğretmen adaylarının görüşlerine göre bilgisayar programları dinamiklik ve birçok deneme yapma fırsatı vermesi sayesinde tercih edilmektedir.

5. Kaynakça

- Akkoç, H. (2008). Kavramsal anlama için matematik eğitiminde teknoloji kullanımı. M.F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Ed). *Matematsel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*. (361-392). Ankara: PegemA.
- Akkoç, H. (2012). Bilgisayar destekli ölçme-değerlendirme araçlarının matematik öğretimine entegrasyonuna yönelik hizmet öncesi eğitim uygulamaları ve matematik öğretmen adaylarının gelişimi, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* , 3(2), 99-114.
- Aktümen, M. ve Kaçar, A. (2003). İlköğretim 8.sınıflarda harfli ifadelerle işlemlerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin rolü ve bilgisayar destekli öğretim üzerine öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 11(2), 339-358.
- Arslan, S. (2006). Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı, H. Gür (Ed.), *Matematik Öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Arthur Pead, D. (2010). On computer-based assessment of mathematics, Unpublished doctor of philosophy thesis: University of Nottingham.
- Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: The genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7(3), 245–274.
- Baki, A. (2002). *Öğrenen ve öğretenler için bilgisayar destekli matematik*, İstanbul: Uygun Basın ve Tic. Ltd.Şti.
- Baki, A., Güven, B. ve Karataş, İ. (2002). Dinamik geometri yazılımı CABRİ ile keşfederek öğrenme. *V. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi* (s: 884-890), Ankara.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Derya Kitabevi.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri* (6. Baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research Methods In Education-5th Ed.*, NY: Routledge/Falmer
- Cozby, P. C. (2011). *Methods in behavioral research (10th edition)*. McGraw Hill Higher Education.
- Demir O.Ö. (2014). Nitel araştırma yöntemleri. K. Böke (Ed.) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa yayınları
- Heid, M. K. (1995). The impact of technology, mathematical modeling, and meaning on the content, learning, and teaching of secondary-school algebra, *The Journal of Mathematical Behavior, Volume 14, Issue 1*, 121-128.
- İlgar, M. Z. ve İlgar, S. C. (2013). Nitel Bir Araştırma Deseni Olarak Gömülü Teori (Temellendirilmiş Kuram) *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 2(1). 197-247.
- Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sagem Publications

- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28 (1): 4-13.
- Tall, D. (2002). Computer environments for the learning of mathematics. R. Biehler, R. W. Scholz, R. Straßer and B. Winkelmann (Ed.) *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (189-199). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı*. Pegem Akademi
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri* (2.baskı) Ankara: Nobel Dağıtım
- Uğurlu, R. (2009). Teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesinde önerilen eğitim programı sürecinde öğretmen adaylarının şekillendirici ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin gelişiminin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim*. (Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yenilmez, K. (2009). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli matematik öğretimi dersine yönelik görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21,207-220.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Assessment of student learning requires the use of techniques for measuring student achievement. Assessment is more than a collection of techniques, however. It is a systematic process that plays a significant role in effective teaching. It begins with the identification of learning goals, monitors the progress students make toward those goals, and ends with a judgment concerning the extent to which those goals have been attained. In the literature, the integration of technological tools into the assessment process is expressed by the “e-assessment” concept.

Assessment using ICT has come to be known as e-assessment, which includes the entire assessment process, from designing assignments to storing the results with the help of ICT. The most of the researches related to the e-assessment focused on how to transfer the examinations in paper-pencil environment to the electronic environment. In addition to those studies, in the research about the integration of computer assisted assessment tools to the mathematics instruction, the participant pre-service teachers use these tools in favor of the formative assessment. In a similar study, pre-service teachers prepared lessons and home works using technological tools such as dynamic geometry software and thus it is shown that those tools can be used in the process of assessment.

In the literature, there is numerous studies concerning technology supported mathematics instruction. But none of them is related to the assessment dimension of the mathematics teaching. In particular, it is highly recommended to conduct researches about the use of technology in that dimension. The aim of this study is to determine question types that can be used for assessment of computer based mathematics instruction. Grounded theory is considered as the methodology of the research. The reason is that grounded theory investigates a contemporary phenomenon

in depth and within its real-life context when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident. Different number of pre-service mathematics teachers have participated to the study. Every pre-service teacher worked individually on totally 26 geometry questions of different types.

At the same time, they explained their approaches to solve problems by filling out a paper. In addition, a screen capture program is used to grab the video of what is seen on the computer screen. Meanwhile the researchers observed pre-service teachers' work on computers. The findings of the study are revealed via the analysis of each video, of their comparison with the written explanations and of the researchers' observations. Based on the findings, the most significant result of the study is that open-ended geometry problems reflect students' knowledge better than other types of questions. Moreover, all types of questions should be used in order to assess students' learning performance

Genellenebilirlik Kuramında Tümüyle Çaprazlanmış ve Maddelerin Puanlayıcılara Yuvalandığı Desenlerin Karşılaştırılması

Comparing Fully Crossed and Nested Designs Where Items Nested in Raters in Generalizability Theory

Celal Deha Doğan

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Ankara.

Hatice Özlem Anadol

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü, Ankara.

İlk Kayıt Tarihi:20.03.2016

Yayına Kabul Tarihi:25.04.2016

Özet

Bu çalışmada İngilizce Kompozisyon Yazma Becerisinin puanlanması sürecinde tümüyle çaprazlanmış desenin (bxpxm) ve maddelerin puanlayıcıya yuvalandığı ancak bireylerin maddeler ve puanlayıcılar ile çaprazlanmış olduğu desenin (bx(m:p)) kullanıldığı durumlarda elde edilen G ve Phi katsayılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya bir vakıf üniversitesi hazırlık okulunda öğrenim gören ve 3 puanlayıcı dahil olmuştur. Çalışma sonucunda tümüyle çaprazlanmış desen ile elde edilen G ve Phi katsayıları daha yüksek çıkmıştır. Değişkenlik kaynaklarına göre varyans bileşenleri incelendiğinde birey ana etkisine ilişkin varyans tümüyle çaprazlanmış desen için daha yüksekte kalan etkiye ilişkin varyans değeri daha düşüktür. Bu bulgular sınıf içi uygulamalarda tümüyle çaprazlanmış desenin daha güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu bağlamda sınıf içi uygulamalarda pratik koşullar sağlandığında tümüyle çaprazlanmış desen kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Puanlayıcılar arası Güvenirlilik, Genellenebilirlik Kuramı, Tümüyle Çaprazlanmış Desenler, Yuvalanmış Desenler.*

Abstract

This study aims to investigate the comparison of G and Phi coefficients calculated both by a fully crossed (bxpxm) design (b: person; p: rater; m:item) and a nested (bx(m:p)) design in which items are nested in raters but individuals are crossed with items and raters in the process of grading English Composition Writing Skill. The study consists of students who attend a private university and 3 raters. According to the results, G and Phi coefficients of the fully crossed design were higher. In terms of sources of variance, while person has the highest percentage in total variance in fully crossed design, occasion has relatively low percentage. Findings indicate that fully crossed design yields more reliable results in classroom practices. In this respect, fully crossed design is recommended for classroom practices.

Keywords: *Interater Reliability, Generalizability Theory, Fully crossed designs, Nested designs.*

1. Giriş

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin üst düzey zihinsel süreçlerin ölçülmesinde objektif olarak puanlanabilen çoktan seçmeli testlerin yanı sıra yanıtını öğrencinin yapılandığı açık uçlu soruların, performans görevlerinin kullanımı yerinde olacaktır. Yanıtı öğrenci tarafından yapılandırılan soruların ve performans görevlerinin objektif testlere kıyasla eksik yanı puanlama güvenilirliğidir. Puanlama sürecinde puanlayıcıların subjektif görüşleri devreye girebileceğinden puanlayıcılar arası güvenilirlik bu tür ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde daha büyük öneme sahiptir.

Yanıtı öğrencinin yapılandığı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde puanlama sürecine subjektif görüşlerin girmemesi ve daha nesnel puanlama yapılabilmesi için yaygın olarak kullanılan araçlardan birisi de dereceli puanlama anahtarlarıdır. Dereceli puanlama anahtarları (DPA) yanıtı öğrencinin yapılandığı, doğru yanıtın derecelerinin olduğu ve birden fazla doğru yanıtın olabileceği sınav türlerinin puanlanmasında kullanılan araçlardır. Dereceli puanlama anahtarları öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır (Goodrich, 1996). Bu araçlar aynı zamanda öğretmenlerin puanlamaları daha nesnel yapmalarına da katkı getirmektedir.

Alan yazında bütünsel ve analitik olmak üzere iki tür DPA'dan bahsedilir. Bütünsel DPA'larda öğrencinin gösterdiği performansın bütününe tek bir puan verilmektedir ve her düzeyde performansın kalitesini belirleyen tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tip puanlama anahtarları öğrenci performansındaki bazı küçük hataların göz ardı edilebileceği ve performansın bütününe odaklanıldığı durumlarda kullanılmaktadır (Arter ve McTighe, 2001; Kutlu, Doğan ve Karakaya 2014). Daha yaygın olarak kullanılan analitik DPA'lar öğrenci performansının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında bilgi veren puanlama araçlarıdır. Böylece öğrencinin belli bir alandaki güçlü ve zayıf yönleri hakkında bir profil sunabilmektedir (Gronlund 1998). Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazma becerilerinin değerlendirilmesinde analitik DPA'dan faydalanılmıştır.

Her ne kadar kullanılan DPA'ların puanlayıcılar arası uyumu artıracığı ve objektif puanlamaya katkı getireceği beklense de yanıtı öğrenci tarafından yapılandırılan sınavların güvenilirliğinin test edilmesi gerekmektedir. Bu süreçte klasik test kuramına, genellenebilirlik kuramına ve madde tepki kuramına dayalı yöntemler ile belirlemeler yapılabilir. Klasik test kuramında puanlayıcılar arası uyumun test edilmesi sürecinde sınıf içi korelasyon katsayısından, Cohen'nin ve Fleiss'in kapa katsayılarından, Kendall'm W katsayısından ve puanlayıcılar arası uyum düzeyinden faydalanılabilir. Madde tepki kuramına dayalı olarak ise Çok Yüzeyle Rasch Modeli kullanılabilir. Diğer madde tepki kuramı modellerinde olduğu gibi çok yüzeyle rasch modelde de sınavın örtük yeterliliği, sınavın yanıtlarının olasılığı olarak kullanılmaktadır (Macmillan, 2010). Bu model, puanlayıcı katılığı, görev güçlüğü ve sınavın performansını etkileyen herhangi diğer değişkenlik kaynaklarının güçlüklerine ait parametreleri modele ekleyip, ölçmenin bu değişkenlik kaynaklarını tanımlayarak kestiren, temel rasch modelin bir uzantısıdır (Iramanerat, Myford, Yudkowsky, 2008).

Yanıtı öğrenci tarafından yapılandırılan açık uçlu soruların puanlanmasında puanlayıcılar önemli bir hata kaynağı olmakla beraber ölçme sonuçlarına karışacak farklı hata kaynakları da mevcuttur. Ancak klasik test kuramına dayalı güvenilirlik hesaplama yöntemlerinde bir hata kaynağı dikkate alınır. Bu durum farklı varyans kaynaklarına dayalı güvenilirliklerin aynı anda kestirilmesine olanak vermez. Genellenebilirlik kuramı, puanlayıcı zaman, ölçme formu, görevler ya da maddeler gibi çeşitli değişkenlik kaynaklarından gelebilecek hataları birlikte ve eş zamanlı olarak değerlendirerek tek bir güvenilirlik katsayısının hesaplanmasına olanak verir (Güler, Gelbal 2010a). Bu çalışmada ilgili verilerin çözümlenmesi sürecinde genellenebilirlik kuramından faydalanılmıştır.

Genellenebilirlik kuramında değişkenlik kaynaklarının sayısına da bağlı olarak tek yüzeyli veya çok yüzeyli evrenler üzerinden çalışmalar gerçekleştirilebilir (Güler, Uyanık ve Teker, 2012). Değişkenlik kaynaklarından bir tanesi, genellikle birey değişkenlik kaynağı, ölçme objesi olarak ele alınır. Örneğin birey, madde ve puanlayıcı değişken kaynaklarının yer aldığı bir durum, birey ölçme objesi olarak alındığında geriye iki yüzey kaldığı (madde, puanlayıcı) için iki yüzeyli evren olarak adlandırılır.

İki yüzeyli evrenlerde oluşturulabilecek farklı desenler bulunmaktadır. Tüm bireylerin tüm maddeleri yanıtladığı ve tüm puanlayıcıların tüm bireyleri ve maddeleri puanladığı desen tümüyle çaprazlanmış desen (bxm_{xp}) olarak adlandırılır. Ancak pratik nedenlerden dolayı her koşulda tümüyle çaprazlanmış desenlerin kullanılması mümkün olamamaktadır. Bu durumda yuvalanmış desenlerden faydalanılmaktadır. Farklı yuvalanmış desenler yer almakla beraber pratik koşullar gereği en sık kullanılanlardan bir tanesi de bx(m:p) desendir. Bu desende her puanlayıcı testte yer alan farklı maddeleri puanlarken tüm bireyler tüm maddeleri yanıtlamakta ve tüm puanlayıcılar tüm bireyleri puanlamaktadır. Başka bir ifade ile maddeler puanlayıcılar içine yuvalanmışken bireyler maddelerle ve puanlayıcılarla çaprazlanmıştır. Oluşturulabilecek farklı yuvalanmış desenler olmakla beraber bu çalışma yukarıda açıklanan iki desen ile sınırlandırılmıştır.

Açık uçlu soruların puanlanmasında tümüyle çaprazlanmış desenlerin kullanımı pratik nedenlerden dolayı bazen mümkün olmamaktadır. Ancak bahsi geçen yuvalanmış desenin kullanıldığı durum ile tümüyle çaprazlanmış desenin kullanıldığı durumda elde edilen güvenilirlik katsayılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması uygulamaya yönelik önemli katkılar sağlayacaktır.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde açık uçlu veya performansa dayalı sınavların güvenilirliğinin belirlenmesinde klasik test kuramına, genellenebilirlik kuramına ve çok yüzeyli rasch modeline dayalı yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yer almaktadır (Linarce & Wright & Lunz, 1990; Engelhard, 1994; Lynch & McNamara, 1998; Nakamura, 2000; Engelhard & Myford, 2003; Sudweeks & Reeve & Bradshaw, 2004; Kan, 2005-1; Kan, 2005-2; Iramaneerat & Yudkowsky & Myford & Downing, 2008 ; Iramaneerat & Myford & Yudkowsky, 2009; Güler & Gelbal 2010a,2010b; Akın & Baştürk 2010-2012; Stenlund, 2013; Parlak ve Doğan 2014; Özel ve Acar 2014; Doğan & Yosmaoğlu 2015; Büyükkıdık ve Anıl 2015).

Alan yazındaki öne çıkan çalışmalar incelendiğinde genellenebilirlik kuramında

iki yüzeyli evrenler için tümüyle çaprazlanmış ve yuvalanmış desenlerin uygulandığı durumların karşılaştırıldığı çalışmalar oldukça azdır (Yılmaz ve Gelbal, 2011).

Bu bağlamda araştırmanın genel amacı İngilizce kompozisyon yazma becerisinin puanlanması sürecinde tümüyle çaprazlanmış ve maddelerin puanlayıcılara yuvalanmış olduğu desenlerin kullanıldığı durumlarda elde edilen G ve Phi katsayılarının karşılaştırılmasıdır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Tüm değişkenlik kaynaklarının çaprazlanmış olduğu tümüyle çaprazlanmış desen (bxm_{xp}) sonucunda elde edilen

- G ve Phi katsayıları nedir?
- Varyans bileşenleri nedir?

2. Maddelerin puanlayıcılara yuvalanmış olduğu yuvalanmış desen (bx(m:p)) sonucunda elde edilen

- G ve Phi katsayıları nedir?
- Varyans bileşenleri nedir?

3. Her iki desenden elde edilen varyans bileşenleri, G ve Phi katsayıları farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada İngilizce Kompozisyon Yazma becerisinin puanlanması sürecinde tümüyle çaprazlanmış modelin (bxpxm) ve maddelerin puanlayıcıya yuvalandığı modelin (bx(m:p)) kullanıldığı durumlarda elde edilen G ve Phi katsayılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma temel araştırma niteliğindedir. Karasar (2005) Bilgi edinmeye, kuram (teori) geliştirmeye ya da var olan kuramları sınamaya yönelik çalışmalar, temel çalışmaları temel araştırma olarak tanımlamaktadır.

İşlem

Araştırmada iki farklı desen oluşturulmuştur. Öncelikle tüm bireylerin tüm maddeleri yanıtladığı, tüm puanlayıcıların da tüm birey ve maddeleri puanladığı tümüyle çaprazlanmış desen oluşturulmuştur. Bu bağlamda 3 puanlayıcı 6 maddenin tümünü ve toplam 123 bireyin tamamını puanlamış, tüm bireyler ise 6 maddenin hepsini yanıtlamıştır.

Akabinde ise maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı ancak bireylerin maddeler ve puanlayıcılar ile çaprazlanmış olduğu (bx (m:p)) yuvalanmış desen oluşturulmuştur. Bu süreçte tüm bireyler tüm maddeleri yanıtlamış ve tüm puanlayıcılar tüm bireyleri puanlamıştır. Ancak 1 numaralı puanlayıcı sadece 1. ve 2. maddeleri, 2 numaralı puanlayıcı sadece 3. ve 4. maddeleri 3 puanlayıcı ise sadece 5. ve 6. maddeleri yanıtlamışlardır. Her iki desen oluşturulurken de aynı 3 puanlayıcı görev almıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında bir vakıf üniversitesi İngilizce hazırlık bölümünde öğrenim gören 123 öğrenci ve aynı kurumda görev yapan 3 okutmandan oluşmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllük esasına dayalı olarak dahil olmuşlardır. Araştırmada puanlayıcı olarak görev alan 3 okutman 5 senedir ilgili kurumda çalışmaktadırlar ve öğrenci kompozisyonlarının dereceli puanlama anahtarları kullanılarak puanlanması sürecinde deneyime sahiptirler.

Verilerin Toplanması

Araştırmada gerekli verilerin toplanması sürecinde öncelikli olarak öğrencilere yurt dışında öğrenim görme konusunda İngilizce en az 150 sözcükten oluşan bir kompozisyon yazmalarına yönelik bir ödev verilmiştir. Öğrenciler ilgili çalışmayı 2 ders saati içerisinde okulda gerçekleştirmişlerdir. Akabinde öğrenci çalışmaları 6 ölçüte (Dilbilgisi Kullanımı, Kelime Kullanımı, Konu Bütünlüğü ve Bağlantı, Cümleler Arası Geçiş, Örnekendirme, Sonuç Cümlesi) sahip İngilizce kompozisyon yazma analitik dereceli puanlama anahtarları kullanılarak puanlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarında yer alan ölçütler 1-3 arasında puanlanmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

İlgili verilerin çözümlemesi sürecinde hem tümüyle çaprazlanmış desen hem de yuvalanmış desenlerde bulunan temel ve ortak etkiye sahip değişkenlik kaynakları için kareler ortalamaları, varyans bileşenleri ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Akabinde görel / mutlak hata varyansları ve G ve Phi katsayıları her iki desen içinde ayrı ayrı hesaplanmıştır. Gerekli hesaplamaların yapılması sürecinde EduG 6.1 paket programından faydalanılacaktır.

3. Bulgular

Bu bölümde tümüyle çaprazlanmış desen ve yuvalanmış desen için bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Tümüyle Çaprazlanmış Desen (bxm_{xp}) için Bulgular

123 birey, 6 madde ve 3 puanlayıcı için oluşturula tümüyle çaprazlanmış desene ilişkin G çalışması neticesinde elde edilen varyans bileşenleri çizelge 1 de sunulmuştur. Çizelgede “b” sembolü birey, “m” sembolü madde ve p sembolü puanlayıcı değişkenlik kaynaklarını ifade etmektedir.

Çizelge 1. Tümüyle çaprazlanmış (bxm_{xp}) desen için elde edilen varyans bileşenler

| Varyans Kaynağı | Toplam Kareler | sd | Kareler Ortalaması | Varyans | % |
|-----------------|----------------|------|--------------------|----------|------|
| B | 372.5919 | 122 | 3.05403 | 0.15015 | 34.3 |
| M | 168.8702 | 5 | 33.77416 | 0.09111 | 208 |
| P | 2.86540 | 2 | 1.43270 | 0.00162 | 0.4 |
| bxm | 127.0187 | 610 | 0.20823 | 0.01873 | 4.3 |
| bxp | 72.02349 | 244 | 0.29518 | 0.02386 | 5.5 |
| mxp | 0.97200 | 10 | 0.09720 | -0.00045 | 0.0 |
| Bxmxe | 185.4725 | 1220 | 0.15203 | 0.15203 | 34.7 |
| Toplam | 929.81391 | 2213 | | | |

İlgili değerler incelendiğinde tümüyle çaprazlanmış desenin kullanıldığı durumda birey (b) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeninin (0.15) toplam varyans içerisinde ikinci en yüksek paya (%37.7) sahip olduğu görülmektedir. Bu durum yapılan ölçme işlemi ile elde edilen boyutta bireyler arası farklılıkların belirlenebildiği şekilde yorumlanabilir.

Madde ana etkisi incelendiğinde ise kestirilen varyans bileşeninin ise (0.09) toplam varyans içerisinde üçüncü en yüksek paya sahiptir ve toplam varyansın %20.8'inin açıklamaktadır. Bu bulgu maddelerin güçlük düzeylerinin farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Puanlayıcı (p) ana etkisi incelendiğinde ise oldukça küçük bir varyans bileşeninin (0.0016) kestirildiği görülmektedir. Puanlayıcı ana etkisi toplam varyansın %0.4 gibi çok küçük bir kısmını açıklamaktadır. Bu bulgular ışığında puanlayıcıların tüm bireyler boyunca yaptıkları puanlamaların katılık ve cömertlik düzeylerinin farklılaşmadığı belirtilebilir.

Birey-madde ortak etkisi (bxm) incelendiğinde elde edilen varyans bileşeninin (0.018) toplam varyansın %4.3'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu bulgu maddelerin güçlük düzeylerinin bireyden bireye az da olsa bir farklılık gösterdiğini işaret etmektedir.

Birey -puanlayıcı ortak etkisi (bxp) için hesaplanan varyans bileşeninin (0.023) toplam varyansın % 5.5'ini açıkladığı görülmektedir. Bu bulgu puanlayıcıların verdikleri puanların bireyden bireye az da olsa farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Madde - puanlayıcı ortak etkisi için hesaplanan varyans bileşeninin (-0.0004) negatif değer aldığı ve toplam varyans içerisinde en küçük paya sahip olduğu belirlenmiştir. Cronbach ve arkadaşları (1972) negatif varyans değerlerinin sınıf alınmasının önermiştir. Brennan (1983) ise varyans bileşenlerinin hesaplanması sürecinde negatif varyans değerlerinin kullanılması gerektiğini ancak hesaplama işlemleri tamamlandıktan sonra negatif değerlerin yerine sıfır atanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada Brennan'nın önerdiği yol dikkate alınmıştır. Güler,Uyanık ve Teker (2012) Brennan'ın yönteminin varyans bileşenlerinin yanlış kestirimini engelleyebileceğini belirtmekle beraber her iki yönteminde belirli sınırlıkları olduğunu vurgulamışlardır.

Bu bağlamda Madde puanlayıcı ortak etkisi için elde edilen varyans bileşenin toplam varyansa herhangi bir katkı yapmadığı belirtilebilir. Bu bulgu puanlayıcıların verdikleri puanların maddelere göre farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

Kalan etki değişkenlik kaynağı (bxm_{xp},e) incelendiğinde en yüksek varyans bileşenine (.0152) sahip olduğu belirlenmiştir. Kalan etki bileşeni toplam varyansın 34.7'sini açıklamaktadır. Bu ölçme sürecine bulgu bireyler, maddeler ve puanlayıcı arası etkileşim ile çalışmada ölçülmeyen tesadüfi hataların dahil olduğunu göstermektedir.

Yukarıda belirtilen tümüyle çaprazlanmış desen için hesaplanan güvenilirlik katsayıları çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. b_{xm}x_p deseni G ve Phi katsayıları

| | |
|---------------------------|-----|
| $N_{\text{birey}}=123$ | |
| $N_{\text{madde}}=6$ | |
| $N_{\text{puanlayıcı}}=3$ | |
| G katsayısı | .88 |
| Phi katsayısı | .81 |

Tümüyle çaprazlanmış desen için elde edilen G ve Phi katsayılarına bakıldığında görelî hata varyansına dayalı olarak hesaplanan G katsayısının .88 mutlak hata varyansına datalı olarak hesaplanan Phi katsayısının ise .81 olduğu belirlenmiştir. Görelî hata varyansından farklı olarak mutlak hata varyansı hesaplanırken tüm bileşenler (ana ve ortak etkiler) dikkate alındığından daha büyük bir değere sahip olmakta ve dolayısı ile Phi katsayısı her zaman G katsayısından düşük çıkmaktadır. Güvenirlik katsayılarının 0 ile 1 arasında değiştiği ve .70 ve üzeri katsayıların kabul edilebilir olduğu dikkate alındığında her iki güvenilirlik katsayısının da kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirtilebilir.

Maddelerin Puanlayıcılara Yuvalandığı ((bx (m:p)) Desen için Bulgular

123 birey, 6 madde ve 3 puanlayıcı için maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı ancak bireylerin maddeler ve puanlayıcılar ile çaprazlanmış olduğu (bx (m:p)) yuvalanmış desenden elde edilen varyans bileşenleri çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı ((bx (m:p)) desen için elde edilen varyans bileşenleri

| Varyans Kaynağı | Toplam Kareler | sd | Kareler Ortalaması | Varyans | % |
|-----------------|----------------|-----|--------------------|----------|------|
| b | 120.9865 | 122 | 0.99169 | 0.13146 | 30 |
| p | 8.49051 | 2 | 4.24526 | -0.04291 | 0.0 |
| m:p | 44.31707 | 3 | 14.77236 | 0.11869 | 27.1 |
| bxp | 49.50949 | 244 | 0.20291 | 0.01446 | 3.3 |
| bxm:pe | 63.68293 | 366 | 0.17400 | 0.17400 | 39.7 |
| Toplam | 286.9865 | 737 | | | |

Çizelge 4 incelendiğinde birey değişkenlik kaynağına ilişkin varyans bileşeni sahip olduğu 0.13'lik değer ile ikinci en yüksek varyans değerine sahiptir. Bireylere ait

varyans bileşeni toplam varyansın %30'unu açıklamaktadır. Bu durum yapılan ölçme işlemi ile elde edilen boyutta bireyler arası farklılıkların belirlenebildiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak tümüyle çaprazlanmış desende bireylere ait varyans bileşeni değerinin daha yüksek olduğu ve toplam varyansın %34'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda tümüyle çaprazlanmış desenin bireyler arasındaki farklılığı maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desene kıyasla daha iyi ortaya çıkardığı belirtilebilir.

Puanlayıcı ana etkisi için hesaplanan varyans bileşeninin (-0.042) negatif değer aldığı ve varyans bileşeninin toplam varyansa herhangi bir katkı yapmadığı ifade edilebilir. Elde edilen bu bulgu puanlayıcıların puanlamaları arasındaki değişkenliğin hemen hemen hiç olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Madde puanlayıcı ortak etkileşimi için varyans değeri (.118) toplam varyansın %27.1'ini açıklamaktadır. Bu değer üçüncü en büyük varyans değeridir ve her bir puanlayıcının puanladığı maddelerden alınan puanlar arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Birey puanlayıcı ortak etkisini içi elde edilen varyans bileşeni 0.01'dir ve toplam varyansın yaklaşık % 3'ünü açıklamaktadır. Bu bulgu maddelerin güçlük düzeylerinin bireyden bireye az da olsa farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Kalan etki değişkenlik kaynağı (bxm:p,e) incelendiğinde en yüksek varyans bileşenine (.0174) sahip olduğu belirlenmiştir. Kalan etki bileşeni toplam varyansın 39.7'sini açıklamaktadır. Bu ölçme sürecine bulgu bireyler, maddeler ve puanlayıcı arası etkileşim ile çalışmada ölçülmeyen tesadüfi hataların dahil olduğunu göstermektedir. Tümüyle çaprazlanmış desen ile karşılaştırıldığında maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desende kalan etki varyansının daha yüksek olduğu ve dolayısı ile ölçme sürecine tesadüfi hataların daha çok karıştığı belirtilebilir.

Yukarıda belirtilen maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı yuvalanmış desen için hesaplanan güvenilirlik katsayıları çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. bx (m:p) deseni için G ve Phi katsayıları

| | |
|-----------------------------|-----|
| $N_{\text{birey}} = 123$ | |
| $N_{\text{madde}} = 6$ | |
| $N_{\text{puanlayıcı}} = 3$ | |
| G katsayısı | .80 |
| Phi katsayısı | .71 |

Maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı, bireylerin maddeler ve puanlayıcılar ile çaprazlanmış olduğu (bx (m:p)) yuvalanmış desen için elde edilen güvenilirlik katsayıları incelendiğinde G katsayısının .80 Phi katsayısının ise .71 olduğu görülmektedir. Güvenirlik katsayılarının 0 ile 1 arasında değiştiği ve .70 ve üzeri katsayıların kabul edilebilir olduğu dikkate alındığında her iki güvenilirlik katsayısının da kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirtilebilir. Ancak tümüyle çaprazlanmış desenden elde edilen G ve Phi katsayılarının, maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desendekinden daha yüksek olduğu belirtilebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazma becerilerinin değerlendirildiği 123 birey, 6 madde ve 3 puanlayıcının yer aldığı bir durumda, tümüyle çaprazlanmış desen ve maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desen için elde edilen varyans bileşenleri ve güvenilirlik katsayıları karşılaştırılmıştır.

Elde edilen bulgular neticesinde birey ana etkisine ilişkin varyans bileşeninin tümüyle çaprazlanmış desende daha yüksek olduğu belirlenmiştir (bxm_{xp} deseni için: .15 - bx(m;p) deseni için .13). Başka bir ifadeyle tümüyle çaprazlanmış desende bireylere ilişkin var olan farklılıkları daha iyi ortaya çıkartıldığı belirtilebilir. Birey değişkenlik kaynağı ölçme objesi olan öğrencilerin maddelerden aldıkları farklı puanlardır ve yüksel varyans değerine sahip olması istenilen bir durumdur (Güler, Uyanık ve Teker, 2012).

Kalan etki değişkenlik kaynağına bakıldığında her iki desen içinde en yüksek varyans değerine sahip olduğu görülmektedir. Benzer konuda yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Yılmaz ve Başusta, 2015; Güler ve Teker, 2015). Ancak maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desen için elde edilen varyans bileşeni ve toplam varyans içinde açıkladığı oran tümüyle çaprazlanmış desenden elde edilen değerlere göre daha yüksektir. Bu durumda maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desen kullanıldığında tümüyle çaprazlanmış desene kıyasla ölçme sürecine daha çok sistematik olmayan hata karıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Her iki desen için elde edilen güvenilirlik katsayıları dikkate alındığında tümüyle çaprazlanmış desen için hesaplanan G ve Phi katsayılarının (G: .88 – Phi: .81) maddelerin puanlayıcılar içine yuvalandığı desendekilere kıyasla (G: .80, Phi: .81) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda İngilizce kompozisyon becerisinin analitik dereceli puanlama anahtarı ile puanlamasında tümüyle çaprazlanmış desen kullanıldığı duruma maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desene kıyasla daha güvenilir sonuçlar elde edilmektedir.

Yanıtını öğrencinin yapılandığı ve farklı doğru yanıtların bulunabileceği tür ölçme araçlarından elde edilen sonuçların güvenilirliği objektif testlere kıyasla daha problematiktir. Bu süreçte farklı hata kaynaklarının sürece aynı anda dahil edilmesine olanak veren Genellenebilirlik Kuramı önemli avantaj sağlamaktadır. Ancak bazı durumlarda pratik nedenlerden dolayı yuvalanmış desenlerin kullanımı zorunlu olmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular tümüyle çaprazlanmış desen kullanıldığı durumda maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı desene kıyasla daha güvenilir ölçümlerin yapılabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sınıf içi yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha güvenilir sonuçlar elde etmek için tümüyle çaprazlanmış desenin kullanılması önerilmektedir.

Yılmaz ve Gelbal (2011) çalışmalarında tümüyle çaprazlanmış desen ile (bpxm) bireylerin puanlayıcılara yuvalandığı desen ((b;p)xm) ile karşılaştırmışlar ve bireylerin puanlayıcılara yuvalandığı desende G ve Phi katsayılarının tümüyle çaprazlanmış desendekinden daha yüksek kestirildiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulguları ile çelişmektedir. Bu noktada büyük gruplarda gerçekleştirilen çalışmalarda yu-

valanmış desenlerin zaman işgücü ve ekonomiklik açısından tümüyle çaprazlanmış desenlere kıyasla daha avantajlı olduğu belirtilebilir. Maddelerin veya bireylerin dönüşümlü olarak puanlanması, puanlayıcıların daha az yorulmasına ve sağlıklı değerlendirme yapmasına katkı sağlayabilir. Büyük gruplarda gerçekleştirilen çalışmalarda tüm puanlayıcıların tüm birey ve maddeleri puanladığı tümüyle çaprazlanmış desen kullanıldığında, puanlayıcıların yorgunluktan veya dikkatsizlikten dolayı hatalı değerlendirmeler yapmaları söz konusu olabilir. Ancak büyük bir grup üzerinde gerçekleştirilmeyen sınıf içi uygulamalarda tümüyle çaprazlanmış desenin kullanılması daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Özellikle geniş ölçekli sınavlarda da kullanılma sıklığı artan açık uçlu soruların puanlanması sorunu gündemdedir. Bu tip durumlarda tümüyle çaprazlanmış desenin kullanılması katılımcı sayısı çok fazla olduğundan mümkün olmamaktadır. Ancak farklı yuvalanmış desenlerin hangisinin (maddelerin puanlayıcılara yuvalandığı, puanlayıcıların bireylere yuvalandığı vb.) daha yüksek güvenilirlik düzeyini sağladığına yönelik çalışmaların yapılması benzer konuları çalışacak araştırmacılara önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Akın, Ö., & Baştürk, R. (2010). Assessment of research assignment by many-facet Rasch measurement approach. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 1(1), 51–57.
- Akın, Ö., & Baştürk, R. (2012). The evaluation of the basic skills in violin training by many-facet Rasch model. *Pamukkale University Journal of Education*, 31, 175–187.
- Arter, J. A. Ve McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in The Classroom: Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Brennan, R. L. (1983). *Elements of generalizability theory*. Iowa City, IA: ACT, Inc.
- Büyükkıdık, S., & Anıl, D. (2015). Investigation of reliability in generalizability theory with different designs on performance based assessment. *Education and Science*, 40(177), 285–296.
- Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioural measurements: Theory of generalizability of scores and profiles*. New York: Wiley.
- Doğan, C. D., & Yosmaoğlu, B. (2015). The effect of the analytical rubrics on the objectivity in physiotherapy practical examination. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Science*, 7(1), 9–15.
- Engelhard, G. (1994). Examining rater errors in the assessment of written composition with a many-faceted Rasch model. *Journal of Educational Measurement*, 31(2), 93–112.
- Engelhard, G., & Myford, C. M. (2003). Monitoring faculty consultant performance in the advanced placement English Literature and composition program with a many-faceted Rasch model. *ETS Research Report Series* (1), i-60.
- Goodrich, H. (1996). *Students Self Assessment: At the intersection of metacognition and authentic assessment*. Doctoral dissertation. Cambridge, MA: Harvard University
- Güler, N., & Gelbal, S. (2010a). Studying reliability of open-ended mathematics items according to the classical test theory and generalizability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 989–1019.
- Güler, N., & Gelbal, S. (2010b). A study based on the classical test theory and many facet Rasch model. *Eğitim Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 108–125.
- Güler, N, Uyanık, G. K., Teker, G. T. (2012). *Genellenebilirlik Kuramı*. Pegem Akademi, Ankara Türkiye

- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of Student Achievement*. USA: By Allyn & Bacon Viacom Company
- Iramaneerat, C., Yudkowsky, R., Myford, C. M., & Downing, S. M. (2008). Quality control of an OSCE using generalizability theory and many-faceted Rasch measurement. *Advances in Health Sciences Education, 13*(4), 479–493.
- Iramaneerat, C., Myford, C. M., Yudkowsky, R., & Lowenstein, T. (2009). Evaluating the effectiveness of rating instruments for a communication skills assessment of medical residents. *Advances in Health Sciences Education, 14* (4), 575–594.
- Kan, A. (2005a). The effect of using grading scale and response key to (same) grader's reliability. *Eurasian Journal of Educational Research, 1*, 166–167.
- Kan, A. (2005b). The effect of using grading scale and response key to (different) grader's reliability. *Eurasian Journal of Educational Research, 1*, 207–219.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2014). Ölçme ve Değerlendirme: Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Linacre, J. M., Wright, B. D., & Lunz, M. E. (1990). *A facets model for judgmental scoring*. MESA Memo, 61. Chicago, IL: MESA.
- Lynch, B. K., & McNamara, T. F. (1998). Using G-theory and many-facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of immigrants. *Language Testing, 15*(2), 158-180.
- Macmillan, P. D. (2000). Classical, generalizability, and multifaceted Rasch detection of interrater variability in large, sparse datasets. *The Journal of experimental education, 68*(2), 167-190
- Nakamura, Y. (2002). Teacher assessment and peer assessment in practice. *Educational Studies, 44*., 203-215
- Özel, S. & Acar, T. (2014, 11-13 Haziran). Okullarda Sınıf İçi Ölçmelerde G Katsayısı, IV. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur, Hacettepe Üniversitesi.
- Parlak, B., & Doğan, N. (2014). Comparison of answer key and scoring rubric for the evaluation of student performances. *Hacettepe University Journal of Education 29*(2), 189–197.
- Sudweeks, R. R., Reeve, S., & Bradshaw, W. S. (2004). A comparison of generalizability theory and many-facet Rasch measurement in an analysis of college sophomore writing. *Assessing Writing, 9*(3), 239–261.
- Stenlund, T. (2013). Agreement in assessment of prior learning related to higher education: An examination of inter-rater and intra-rater reliability. *International Journal of Lifelong Education 32*(4), 535–547.
- Yılmaz, N.F, Gelbal, S. (2011). İletişim becerileri istasyonu örneğinde genellenebilirlik kuramıyla farklı desenlerin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U Journal of Education)*.41 (2011) 509-518

Extended Abstract

The overall objective of the study is to make a comparison of G and Phi coefficients of fully crossed design and nested design in which items are nested in raters but individuals are crossed with items and raters. Answers in response to the questions below were searched in accordance with this overall objective:

1. *What are the G and Phi coefficients and variance components obtained from fully crossed design in which all variance components are crossed?*
2. *What are the G and Phi coefficients and variance components obtained from nested*

design in which items are nested in raters but individuals are crossed with items and raters?

3. Do variance components, G and Φ coefficients obtained from both of the designs differ?

This study aims to investigate the comparison of G and Φ coefficients calculated both by fully crossed ($bxpxm$) design (b : person; p : rater; m : item) and nested ($bx(m:p)$) design in which items are nested in raters but individuals are crossed with items and raters in the process of grading English Composition Writing Skill; therefore, this study is a basic research.

Two different designs were constructed in this research. Initially, a fully crossed design in which all individuals responded to all items and all raters graded all items and individuals was constructed. In this respect, 3 raters graded all 6 items and all 123 individuals, and all individuals responded to all 6 items.

Subsequently, a nested ($bx(m:p)$) design in which items are nested in raters, but individuals are crossed with items and raters was constructed. In this process, all individuals responded to all items and all raters graded all individuals. However, first rater graded only first and second items, second rater graded only third and fourth items and third rater graded only fifth and sixth items. The same raters took part in grading sessions of both designs. The research was conducted on 123 students who attend English preparatory school of a private university and 3 instructors in 2015-2016 academic year.

In the process of data collection, students were assigned to write an English composition about studying abroad in at least 150 words. Students completed their tasks within 2 class hours at school. After collecting data, student compositions were graded with regards to 6 criteria (Grammar, Vocabulary, Cohesion and Coherence, Transition, Evidence and Examples and Concluding Sentence) by an analytic scoring rubric for English composition writing skill.

Within the scope of the research, variance components and G coefficients of fully crossed and nested design in which items were nested in raters were compared in the case of 123 individuals, 6 items and 3 raters.

In the process of data analysis, variance components were calculated for variance sources which have basic and common effects. After that, G and Φ coefficient were calculated for both of the designs separately. EduG 6.1 software was used to make all the required calculations.

Obtained results indicate that variance of the person main effect is higher in fully crossed design (.15 for the bxm design and .13 for the $bx(m:p)$ design). Namely, it can be stated that the existing differences between individuals are better observed with fully crossed design.

It can be seen that variance of the residual effect has the highest value for both fully crossed design and nested design. However, the variance component and the ratio to the total variance obtained with the design in which items are nested in raters are higher than those obtained with the fully crossed design. It can be interpreted that with the nested design, more non-systematic error is involved in comparison to fully crossed design.

Considering the reliability coefficients obtained with both of the designs, it can be seen that the calculated G and Φ coefficients (G : .88 and Φ : .81) of fully crossed design is higher than those of nested design (G : .80, Φ : .81). Hence, for the grading of the English composition writing skill with an analytical scoring rubric, fully crossed design yields more reliable results compared to the nested design.

The results obtained in this study indicate that it is possible to obtain more reliable results when fully crossed design is employed, in comparison to the nested design case. Therefore, it is suggested to employ fully crossed design in order to obtain more reliable results in classroom testing and measurement applications.

Tarih Öğretmenlerinin Madde Bağımlılığı ve Medya Bağımlılığı İle İlgili Düşünceleri

Opinions of History Teachers Related to Drug Addiction and Media Addiction

Kadir Ulusoy

*Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı,
Mersin, Türkiye*

İlk Kayıt Tarihi:02.04.2016

Yayına Kabul Tarihi:12.05.2016

Özet

Bu çalışma, tarih öğretmenlerinin madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı hakkındaki düşüncelerini tespit etmek amacıyla yapılmış betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi ile yapılmış bir araştırmadır. Araştırma, 2016 yılı Nisan ayında Mersin, Antalya ve Ankara ili merkez ilçelerde görevli, random yöntemle seçilmiş 130 tarih öğretmeni ile yapılmıştır. İncelenen çalışmalardaki bulgulardan hareketle madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı ile ilgili anket maddeleri oluşturuldu ve bu anket maddelerinin yanında 7 soruluk açık uçlu soru formu da oluşturuldu. Araştırmada; tarih öğretmenlerinin tamamına yakının, günlük internette geçirdikleri vaktin, maksimum 2 saate kadar olduğu, tarih öğretmenlerinin İnterneti genel olarak “sosyal medya” ve “eğitim programları ve çalışmaları” için kullandığı görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin ‘Bağımlılık’ denilince aklına ilk gelenlerin internet ve uyuşturucu olduğu görülmektedir. Tarih öğretmenleri öğrencilerin “maddelere” kolaylıkla ulaşabildiğini düşünmektedir. Öğretmenler ayrıca; eğitim ortamlarında teknolojik araç gereçlerin kontrolsüz kullanılmasının öğrencilerin teknolojik bağımlılığını tetiklediğini, öğrencilerin internette geçirdikleri vakit ile ilgili velilerin şikâyette bulduklarını, öğrencilerin vakitlerinin büyük bölümünü internet başında geçirdiklerinden dolayı eğitim süreçlerinin olumsuz etkilendiğini düşündükleri ve bağımlılıklarından dolayı sosyalleşemeyen öğrencilerin olduğunu belirtmişlerdir.

***Anahtar Kelimeler:** Tarih öğretmenleri, madde bağımlılığı, medya bağımlılığı.*

Abstract

The purpose of this study was to determine the opinions of history teachers carrying on their duties in high schools related to drug addiction and media addiction. This study was a descriptive research carried out to learn the opinions of history teachers upon drug addiction and media addiction. Relational screening method as a descriptive screening model was used because the research tried to determine the opinions of history teachers as a sociologist upon drug addiction and media addiction that were efficient upon young people’s experiencing value erosion. The research was carried out with 130 history teachers chosen randomly among the teachers assigned in Mersin, Antalya and Ankara provincial centers in April 2016. After the literature review, the studies on drug addiction and media addiction were analyzed. In reference

to the findings in the analyzed studies, the relevant questionnaire related to drug addiction and media addiction was prepared. Beside the questionnaire, an open-ended questionnaire form including 7 questions was also prepared. In the research, almost all history teachers were noticed to spend max 2 hours on the Internet daily, and they used the Internet more on "social media" and "educational programs and studies." What comes first to the minds of history teachers on "addiction" was noticed to be internet and drug. History teachers considered students to reach the "drugs" easily. Furthermore, teachers also mentioned that uncontrolled use of the technological tools in educational environments triggered technological addiction of the students, parents complained on the time students spent on the internet because students spent most of their time on the internet, their educational process affected negatively, and there were non-social students due to the addictions.

Keywords: Hstory teachers, drug addiction, media addiction.

1. Giriş

Son yıllarda özellikle gençliğin içine çekilmeye çalışıldığı madde kullanımı ile sosyal medyanın da gelişmesiyle yeni bir bağımlılık türü olan medya ve sosyal medya bağımlılığı her geçen gün daha da artmaktadır. Bu bağımlılıklar gerek okulların, gerek ailelerin, gerekse sosyal çevrenin de olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Farklı isimlerle ilkokul çağındaki çocuklara kadar indirgenmeye çalışılan madde kullanımını ve 3-4 yaşındaki çocukların bile ellerinden düşmeyen telefon ve bilgisayarlar gelecekte farklı sorunlarla karşılaşılacağıın ipuçlarını vermektedir. Bu nedenle gerek uyuşturucu madde bağımlılığı gerekse medya bağımlılığı konularında daha duyarlı bireyler yetiştirilmesi ve bilinçli bir toplum oluşturulması kaçınılmaz bir hal almıştır.

Uyuşturucu madde kullanımı önemli bir sorun olup, Türkiye’de diğer Avrupa ülkelerinde olduğu kadar yaygın görülmemekle birlikte, tüm boyutları ve risk etmenleri ile birlikte ortaya konması gereken tıbbi, hukuki, eğitim, sosyal ve güvenlik boyutları olan bir konudur. 2011 yılında TÜBİTAK tarafından yapılan “Türkiye’de Genel Nüfusta Tütün, Alkol ve Madde Kullanımına Yönelik Tutum ve Davranış Araştırması” (TUBİTAK GPS Araştırması) ve “Türkiye’de Okullarda Tütün, Alkol ve Madde Kullanımına Yönelik Tutum ve Davranış Araştırması” (TUBİTAK SPS Araştırması) sonuçlarına göre esrar dahil herhangi bir uyuşturucu maddeyi en az bir kez deneyenler (yaşam boyu madde kullanımı prevalansı) 15-64 yaş grubunda % 2,7, 15-16 yaş grubunda ise % 1,5 olarak belirlenmiştir. Erkeklerde yaşam boyu uyuşturucu madde kullanımı % 3,5 iken, kadınlarda % 2,6’dır (EMCDDA, 2013;18-19).

Hızla artan ve bir hastalık haline gelen madde bağımlılığı Tosun (2008)’a göre; merkez sinir sistemini etkileyerek, kişinin mental durumunda ve davranışlarında değişiklik yapan ve zamanla “kötüye kullanım (abuse)” ya da “bağımlılık (dependence)” oluşturan maddelere değişik zamanlarda değişik isimler verilmiştir. Genelde bağımlılık yapan maddelerdir.

Sakinleştirici ve uyarıcı etkileri olan, giderek daha fazla alma isteği ve alınmadığında yoksunluk belirtileri doğuran kimyasal maddelere “uyuşturucu madde” adı verilir. Uyuşturucu madde bağımlıları, yoğunlukla kullanımı kontrol edebilecekleri düşüncesiyle madde kullanmaya başlarlar. Oysa bağımlılığın nasıl gelişeceği öngörü-

lemez, bir kez kullanım dahi son derece risklidir. İlk kullanımdan sonra tekrar tekrar madde alma ihtiyacı doğar. Aynı uyuşturucu etkinin sağlanması için kullanım sıklığı ve/veya miktarı artar. Bu kısır döngünün yerleşmesiyle kişi bağımlılık sürecine girmiş olur.

Birleşmiş Milletler tarafından yayımlanan 2010 Dünya Uyuşturucu Raporu'na göre; gelişmekte olan ülkelerde amfetamin tipi uyarıcılar ve reçeteli ilaçlar başta olmak üzere uyuşturucu madde kullanımı artmaktadır. Afganistan, And Ülkeleri (*Venezuela, Kolombiya, Ekvador, Peru, Bolivya, Arjantin ve Şili*) gibi afyon ve kokain üreticisi ülkelerde bu maddelerin kullanımında azalma gözlenirken, Avrupa ülkelerinde kokain kullanımı son on yıl içinde 2 milyon kişiden 4,1 milyon kişiye çıkarak ikiye katlanmıştır. Aynı rapora göre; amfetamin benzeri uyarıcı maddelerin kullanım oranı dünya çapında 30-40 milyon kişiye ulaşmıştır. Ekstazi kullanımı Kuzey Amerika ve Asya ülkelerinde artış göstermektedir. 2010 Dünya Uyuşturucu Raporu'nun en altı çizilmesi gereken verilerinden biri; zengin ülkelerde yaşayan zengin insanlar bağımlılık tedavisine ulaşabilirken, yoksul ülkeler ve yoksul insanlar tedavi olanağına sahip olamamakta ve büyük bir sağlık sorunu ortaya çıkmaktadır. Rapora göre geçen yıl dünya çapında 20 milyon uyuşturucu bağımlısı bağımlılık tedavisi alamamıştır. Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Madde İzleme Merkezi'nin verilerine göre; Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2006 yılında Türkiye genelinde 60 ilde 26000 okullu genç üzerinde yapılan araştırmaya göre, gençlerin % 2,9'u son üç ay içinde uyuşturucu/uyarıcı madde kullandıklarını belirtmişlerdir. 2006-2007 yılları içinde Türkiye'de yatarak tedavi imkânı bulan 2853 kişinin % 43,6'sı afyon ve türevleri, % 36,3'ü ise esrar kullanımı nedeniyle tedavi görmüştür. Uyuşturucu madde kullanımının ve madde kullanımına bağlı ölümlerin yıllar içinde artış gösterdiği gözlenmektedir. Tüm bu verilere karşın, Türkiye'de alkol ve madde bağımlılığı tedavisinde özelleşmiş kamu ve özel sağlık kuruluşu sayısı son derece azdır (<http://www.psikiyatri.org.tr/pagepublic.aspx?menu=45>).

TÜİK ilk defa 1997 yılında seçtiği 27 pilot ilde çocuk olarak değerlendirilen 18 yaş altı bireylerin işlediği suçların nedenlerinin ve boyutlarının belirlemesi için çalışmalara başlamıştır. 2013 yılında güvenlik birimlerine geliş nedenine ve bağımlılık yapan madde kullanma durumuna göre güvenlik birimine gelen veya getirilen çocukların sayısı 273571'dir. Bu çocukların 66735'inin madde kullandığı tespit edilmiştir (TÜİK,2014). Görüldüğü gibi madde kullanan çocukların suç işlemeye meyilli oldukları anlaşılmaktadır.

Suçta sürüklenen çocuklarda madde kullanımı 2009 - 2013 arasında % 162 artmıştır. Bu beş yılda suçta sürüklenen çocuklardan madde kullananların sayısında önemli artış olduğu görülmektedir. Daha çarpıcı bir artış ise, 11 yaş ve altındaki çocuklarda 2013 yılında 2009 yılına göre % 270,7 artması oldu. Diğer bir dikkat çekici değişim ise, 2013 yılında 2009 yılına göre en büyük artışın % 658,7 ile bir veya birden fazla uyuşturucu madde kullanan çocukların sayısında (sadece uçucu, çözücü, yapıştırıcı, esrar, eroin, kokain, hap, bonzai kullanıcılarında) gerçekleşmesi oldu. Yaş gruplarına bakıldığında, en büyük artış 11 yaş ve altındaki çocuklarda görüldü (TÜİK, 2014). 2014 yılında suçta sürüklenme nedeni ile güvenlik birimlerine getirilen 117486 çocuktan 45211'ine yaralama suçu isnat edildi. Bu suçu 30498 çocuk ile hırsızlık, 8855

çocuk ile de uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak, satmak veya satın almak suçu izledi. Ayrıca, 4391 çocuk tehdit, 4212 çocuk ise mala zarar verme suçu ile isnat edilerek güvenlik birimlerine getirildi (TÜİK, 2015). Görüldüğü üzere uyuşturucu veya madde kullanmak ve satmak-satın almak çocukların işlediği önemli suçlar arasındadır. Son yıllarda madde kullanımını önlemek ve bu konuda genel durumu tespit etmek için gençlik ve aileler üzerinde de çalışmaların yapılması teşvik edilmektedir. Örneğin; 1991 yılında lise öğrencilerinin madde kullanımı ile ilgili çalışma yapılmış, çalışma sonucunda herhangi bir maddeyi hayatında en az bir kez kullanan gençlerin oranı % 2.6, esrar kullanım oranı ise % 0.7 olarak tespit edilmiştir (Özer,1991). Ögel, Çorapçioğlu ve Sır (2004)'ün yaptıkları çalışmada 12.270 lise öğrencisinin madde kullanım oranları, şu şekilde tespit edilmiştir: Esrar % 3, uçucu maddeler % 4.3, eroin % 2.1, ecstasy % 1.3 ve kokain % 1.2'dir. Çalışmada ayrıca özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okulunda okuyan öğrencilere oranla esrar kullanım riski % 2.6, uçucu madde kullanım riski % 1.8, eroin kullanım riski % 3.2, ecstasy kullanım riski % 4 ve kokain kullanım riski % 3.8 kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir. TÜBİTAK 2011 yılındaki araştırmasına göre Genel Nüfusun Eğitim Gruplarına Göre Yaşam Boyu Uyuşturucu Madde Kullanma Durumlarının Dağılımında ilkökul mezunlarının % 2.4'ü eğitim durumu olmayanların %2.6'sı uyuşturucu madde kullanırken; üniversite mezunlarında bu oranın % 3.1 olması dikkat çekmektedir TÜBİTAK (2011). Eğitim düzeyi arttıkça, bilinç düzeyi arttıkça uyuşturucu madde kullanımının azalacağı yerde artış göstermesi bu konuda detaylı çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Bir diğer bağımlılık konusu da medya ve sosyal medya bağımlılığıdır.

Medya ve sosyal medyanın kullanımında bir sorun yoktur, sorun bağımlılık boyutuna gelmesindedir. Medya sistemi ile bir bütün olarak multimedya unsurlarını kullanarak veya internet, sosyal medya ortamları, televizyon, radyo ve gazete ayrı ayrı kullanarak bir kitlenin peşinden gitmek, sürekli onları takip etmek, oyun ortamlarında ve sohbet ortamlarında sanal arkadaşlıklar edinmek, hatta terör örgütlerinin bile eleman kazanmak ve devşirmek için kullandığı bir ortam olan sosyal medya, her boyutu ile ele alınmalıdır.

İnternet, sosyal medya ve diğer yeni iletişim teknolojilerinin öncülük ettiği, hızla değişen bilgi ortamında, farklı iletişim kaynaklarına yönelen bireylerin bağımlılık temelinde geliştirdiği ilişkiler önem arz etmektedir. Önce kitle iletişim dönemi ardından internet tabanlı uygulamalar ve sosyal medya, insanların kendi iletişim kanallarını yaratmalarında çok etkin bir rol oynamıştır. Bunun akabinde "bağımlılık" temelinde yeni ilişkiler ortaya çıkarmıştır. Medya ve bağımlılık ilişkisi yeni teknolojik gelişmelerin vaz geçilmez kavramları olmuştur (Işık ve Topbaş, 2015).

Al-Menayes (2014)'e göre, internet bağımlılığı tam anlamıyla psikiyatrik bir bozukluk olarak kabul edilmedi ancak, insanların önemli oranda endişe duyduğu bir bağımlılık çeşidi olarak görülmektedir. Özellikle gençler ve öğrenciler olmak üzere insanlar akademik yönlerini geliştirmek yerine boşa vakit kaybediyorlar. Siber bağımlılık onların performansını olumsuz etkiliyor. Ayrıca geceleri geç saatlere kadar uyumamaları insanlarda uyku eksikliğinden kaynaklı sağlık sorunlarına da sebep oluyor.

Sosyal medya bağımlılığı ile ilgili olarak farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda

şu sonuçlara ulaşılmıştır: İngiltere’de yapılan bir çalışmada, gençlerin % 18’inin internet bağımlısı olduğu, Çin’de erkek öğrencilerin % 12’sinin kız öğrencilerin ise % 5’inin internet bağımlısı olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Hong Kong’ta ise lise öğrencilerinin % 26.7’sinin çevrim içi faaliyetlerde bulunduğu görülmüştür (Al-Menayes, 2015). Przybylski, Murayama, DeHaan, ve Gladwell (2013)’e göre; medya ve sosyal medya bağımlılığın artmasında ücretsiz sosyal medya uygulamalarının olması ve her zaman her yerde Wi-Fi ye ulaşıyor ve internet bağlantısına erişiliyor olması gelmektedir. Mobil telefonlarda internet erişiminin olmasının da medya ve sosyal medya bağımlılığının artmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu gelişmeler internet bağımlılığını, tetiklemektedir. İnsanlar özellikle Facebook’ta zaman geçirmekte, kaç beğeni aldım diye merak ediyor, sürekli kendini göstermek istiyor, selfiler, fotoğraflar vb. etkinlikler insanları sürekli sosyal medyada tutuyor buda bağımlılığa dönüşüyor.

Çevrimiçi sosyal medya ortamlarında mahremiyet, bireylerin özel ve kişisel bilgilerinin kısa sürede yayılması, özel yaşamın olumsuz etkilenmesi, bazı video ve görsellerin ifşa edilmesi ve tehdit aracı olarak kullanılması bireyleri toplumda küçük düşürürken; aile içinde de kaoslara ve çatışmalar yol açmaktadır. Christofides, Muise ve Desmarais (2009)’e göre bu durum sosyal ve psikolojik risk faktörleri içermekte ve gelecek adına endişelere yol açmaktadır. Al-Menayes (2014)’e göre de cep telefonları da bağımlılığı etkileyen unsurlardan biridir. Cep telefonları ile erişimin kolay olması, her yerde video-fotoğraf, mesajlaşma, ilgi çekici diğer uygulamalar insanları her yerde; yürüyüşte, otobüs, metro vb. ulaşım araçlarında ve araba sürerken dahi meşgul edebiliyor ve bağımlı yapabiliyor. Bu durum insanların yüz yüze iletişim kurmalarını da engelliyor, herkes online olarak sanal ortamlarda görüşebiliyor.

Türkiye’de de sosyal medyanın kullanımının oldukça yaygın olduğu bilinmektedir. 2013 yılında hazırlanan “Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporuna” göre; Türkiye’deki gençler sosyal medya ortamında aktif bir tutum sergilemekte ve sosyal medyayı en çok eğlence (% 60), bilgi sağlama (% 59), serbest zaman geçirme (% 54), iletişim kurma (% 53), gündemi takip etme/gündem yaratma (% 51) ve eğitim-öğretim-araştırma (%47) amacıyla kullanmaktadırlar. Bunun yanında gençlerin yüzde 86’sı sosyal medya ortamlarına günde en az bir kez bağlanmakta yüzde 72’si günde birkaç kere bağlanmakta ve her üç gençten birisi sosyal medyada 3 saat vakit harcamaktadır.

Görüldüğü üzere dünyada ve Türkiye’de sosyal medya kullanımı bir ihtiyaçtan ziyade bağımlılığa ve yeni bir yaşam biçimine dönüşmeye başlamıştır.

Her branştan öğretmenin ve eğitimcinin madde bağımlılığı ile medya bağımlılığı konusundaki görüşü önemlidir. Ancak; genelde örf, adet, gelenek ve göreneklerin anlatıldığı, kültürel bilincin aktarılmasında ve oluşmasında etkin rol oynayan tarih dersini anlatan ve işleyen öğretmenlerin teknolojik gelişmeler ve kültür erozyonunu önlemede de önemli rolü vardır. Bu nedenle tarih öğretmenlerinin bu konularda neler düşündüğü, nelerle karşılaştığı ve neler önerdikleri de önem arz etmektedir.

En son hazırlanan taslak olarak yayınlanan tarih dersinin amaçlarına bakıldığında da (MEB 2015)’da iyi donatılmış, bireylerin toplum içinde bilinçli bir şekilde ya-

şayabilmeleri ve kendi kültürü özümseyebilmeleri önemli bir husus olarak karşımız çıkmaktadır. Programın bazı amaçları şunlardır:

- Öğrencinin birey ve toplumun bir parçası olarak sürdüreceği güncel hayatına ışık tutacak bir tarih bilinci geliştirmesine yardımcı olmak,
- Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavratmak,
- Türk milletinin ve kültürünün geçmişten bugüne serüvenini tarihî olarak kavratmak,
- Hoşgörü, uzlaşma, barış, insan hakları vb. evrensel temel değerleri tarih bilinci ışığında kavratmak,
- Öğrencileri kültür ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetiştirmek,
- Günümüzdeki pek çok sosyo-ekonomik ve politik problemin kökeninin geçmişte olduğunu kavratarak mantıklı değerlendirmeler yapmalarını sağlamak,
- Günümüzü daha iyi anlamak ve yorumlamak için ihtiyaç duyulan değişimsüreklilik, çatışma-barış, göç-yerleşme gibi temel kavramları kavratmak,
- İnsan haklarına saygı ve farklılıkları hoş görme konusunda duyarlı olmayı sağlamak,
- Demokrasi için verilen mücadeleleri kavratarak demokrasinin korunması konusunda duyarlı ve aktif bireyler yetiştirmek.

Madde ve medya bağımlısı olan geçlerin bu ve benzeri davranışları sergilemesi mümkün değildir. O halde tarih öğretmenlerinin de sadece geçmiş anlatmak gibi bir görevi olmayıp; öğrencileri donanımlı ve bilinçli şekilde geleceğe hazırlamak gibi bir sorumluluğu da gündeme gelmektedir. Bu nedenle çağımızın önemli sorunlarından biri olan madde ve medya bağımlılığında tarih öğretmenlerinin görüşleri ve önerileri önemli yer tutmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı konularındaki düşüncelerini tespit etmektir.

2. Yöntem

Bu çalışma, tarih öğretmenlerinin madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır ve veriler hem nicel hem de nitel yöntemlerle elde edilmiştir. Araştırma, sosyal bilimci olan tarih öğretmenlerinin, gençlikte değer erozyonu yaşanmasında etkili olan madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı konularındaki görüşlerini tespit etmeye çalıştığından betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte olmuş veya halen var olan bir durumu betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006).

Araştırma, 2016 yılı Nisan ayında Mersin, Antalya ve Ankara ili merkez ilçelerde görevli, random yöntemle seçilmiş 130 tarih öğretmeni ile yapılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 56'sı (% 43) "bayan" 74'ü (% 57) "erkek"tir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 32'si (% 24.6) "Antalya", 41'i (% 31.5) "Mersin" ve 57'si (% 43.9) "Ankara"da görevlidir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 12'si (% 9.2) "1-5 yıl kıdem", 26'sı (% 20) "6-10 yıl kıdem", 29'u (% 22.3) "11-15 yıl kıdem", 41'i (% 31.5) "16-20 yıl kıdem", 17'si (% 13.1) "21-25 yıl kıdem" ve 5'i (% 3.9) "26 yıl ve üzeri kıdem"dedir.

Araştırma için önce literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından sonra madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalardaki bulgulardan hareketle madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı ile ilgili anket maddeleri hazırlanmıştır. Anket çalışmasının yanında 7 soruluk açık uçlu soru formu da oluşturulmuştur. Anket soruları ve açık uçlu sorular hazırlanırken değerler eğitimi, sosyoloji ve psikoloji alanında uzman 5 kişiden görüş alınmıştır. Çalışmada ayrıntılı betimleme ile öğretmenlerin toplumsal hayat ile ilgili gözlemlerine dayanan geniş yorumlarının da alınması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistik testi teknikleri kullanılarak çözümlenmiş frekans (f) ve yüzdelerle (%) ayrılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi izlenmiştir. Bunun için toplanan verilerin dökümü yapılmıştır. Bu işlemin ardından kategoriler ve kodlamalar yapılarak verilerin çözümlenmesi işlemine geçilmiştir. Elde edilen kategoriler frekanslar yolu ile sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlar

Tarih öğretmenlerinin *gazete okuma sıklığına* bakıldığında; "Hiç okumam" diyenler 0 kişi (% 0), "Ara sıra okurum" diyenler 19 kişi (% 14.6), "Genellikle okurum" diyenler 47 kişi (% 36.2), "Her zaman okurum" diyenler 64 kişi (% 49.2)'dür.

Tarih öğretmenlerinin *kitap okuma sıklığına* bakıldığında; "Hiç okumam" diyenler 0 kişi (% 0), "Ara sıra okurum" diyenler 8 kişi (% 6.2), "Genellikle okurum" diyenler 51 kişi (% 39.2), "Her zaman okurum" diyenler 71 kişi (% 54.6)'dir.

Tarih öğretmenlerinin *günlük internette geçirdikleri vakit* incelendiğinde; "1 saatten az" 58 kişi (% 44.6), "1-2 saat arası" 66 kişi (% 50.8), "3-4 saat arası" 6 kişi (% 4.6), "5-6 saat arası" 0 kişi (% 0), "6 saatten fazla" 0 kişi, (% 0)'dır.

Tarih öğretmenlerinin *İnterneti kullanım amaçlarına* bakıldığında (iki seçenek işaretlemeleri istendi); ilk sırayı "sosyal medya" (114 kişi) almaktadır. Daha sonra sırasıyla, "eğitim programları ve çalışmaları" (96 kişi), "film izlemek" (72 kişi), Diğer "eğlence, müzik, haber okumak, hobi kanalları izlemek" (63 kişi), "belgesel izlemek" (38 kişi), "oyun oynamak" (9 kişi) olarak sıralanmıştır.

Tarih öğretmenlerinin *'bağımlılık' denilince aklınıza ne geliyor?* "birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz" sorusuna verdikleri cevaplara göre; ilk akla gelen bağımlılık unsuru "internet" (112 kişi) olurken; bunu sırasıyla, "uyuşturucu" (108 kişi), "alkol" (95 kişi), "sigara" (93 kişi), "sosyal medya" (82 kişi), "televizyon" (76 kişi), diğer 'dedikodu'

(1 kişi), *kitap* (0 kişi), *gazete* (0 kişi). Kitap ve gazetenin bağımlılık unsuru olarak görülmediği de tespit edilmiştir.

Tarih öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 1. Öğretmenlerin madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar

| | Evet | | Kısmen | | Hayır | |
|--|------|------|--------|------|-------|------|
| | f | % | f | % | f | % |
| 1.Maddelere "sigara alkol, uyuşturucu vb.) kolaylıkla ulaşılabilirliğini düşünüyorum | 91 | 70 | 39 | 30 | - | 0 |
| 2.Madde kullandığımı fark ettiğiniz öğrenciniz oldu mu? | 25 | 19.3 | 13 | 10 | 92 | 70.7 |
| 3.Eğitim ortamlarında teknolojik araç gereçlerin kontrolsüz kullanılması öğrencilerin teknolojik bağımlılığını tetiklemektedir. | 47 | 36.2 | 83 | 63.8 | - | 0 |
| 4.Öğrencilerinizin internette geçirdikleri vakit ile ilgili veliler şikâyetinde bulunuyor mu? | 104 | 80 | 26 | 20 | - | 0 |
| 5.Velilere çocuklarının bağımlılıkları hakkında bilgi verdiğiniz zaman çözüm bulma konusunda duyarlılık gösteriyorlar mı? | 11 | 8.5 | 38 | 29.2 | 81 | 62.3 |
| 6.Öğrencilerinizin vakitlerinin büyük bölümünü internet başında geçirdiklerinden dolayı eğitim süreçlerinin olumsuz etkilendiğini düşünüyor musunuz? | 123 | 94.6 | 7 | 5.4 | - | 0 |
| 7.Sosyal medya bağımlılıklarından dolayı sosyalleşmeyen öğrencileriniz var mı? | 48 | 36.9 | 55 | 42.3 | 27 | 20.8 |
| 8.Gençlerin maddeye (alkol-sigara-keyif verici zararlı maddeler vb.) kolayca ulaşabildiğini düşünüyor musunuz? | 127 | 97.7 | 3 | 2.3 | - | 0 |
| 9.Madde kullanmadan önce alınacak tedbir madde kullanmaya başladıktan sonra bırakılmak için yapılan harcama ve verilen emekten daha etkilidir. | 124 | 95.4 | 6 | 4.6 | - | 0 |
| 10.Kültür emperyalizminin gençliğin özenti kültürüne yönelmesinde etkisi büyüktür. | 119 | 91.5 | 11 | 8.5 | - | 0 |
| 11.Gençlerin bağımlısı olduğu oyunların ve sosyal medya uygulamalarının kültürel yozlaşmaya neden olduğunu düşünüyorum. | 79 | 60.8 | 48 | 36.9 | 3 | 2.3 |
| 12.Aile kavramının zarar görmesinde madde bağımlılığı ve internet (sosyal medya) bağımlılığının etkili olduğunu düşünüyorum. | 86 | 66.1 | 37 | 28.5 | 7 | 5.4 |
| 13.Televizyonlardaki lise öğrenci profillerinin öğrencilerin olumsuz tutum, davranış ve değerler kazanmasında etkili olduğunu düşünüyorum. | 79 | 60.8 | 51 | 39.2 | - | 0 |
| 14.Televizyon programlarında bağımlılıkları tetikleyecek unsurlar yer almaktadır. | 96 | 74 | 32 | 24.5 | 2 | 1.5 |

Cevabınız evet ise örnek verebilir misiniz?

10 numaralı katılımcı: *Hemen hemen birçok dizi ve filmde alkol ve sigara kullanımı gösterilmektedir. Bazen sigara ve alkol kullanınca rahatlık veriyor gibi algılar oluşturan sahneler bile oluyor.*

16 numaralı katılımcı: *Özellikle çarpık ilişkiler gençlerin daha çok ilgisini çekiyor. Çarpık ilişkileri öyle detaylı anlatıyorlar ki, bu süreçte alkol, uyuşturucu madde kullanımı ve bu maddeler zevk veriyor gibi gösteriliyor. Bir partide alkol ve/veya madde kullanan bir genç arkadaşının annesi ile birlikte olabiliyor. Bu ve benzeri birçok sahneler sergileniyor. Ergenlik çağındaki gençlerin bundan etkilenmemesi mümkün değildir.*

35 numaralı katılımcı: *Madde üreten ve satan insanlar zengin olarak gösteriliyor. Onların yaşantısına özentiler oluşabilir.*

43 numaralı katılımcı: *Çok sevilen başrol oyuncularının alkol tüketmesi, sigara içiş şekli olumsuz model olabilir. Eskiden, Ayhan Işık tarzı sigara içmeye çalışan arkadaşlar vardı.*

79 numaralı katılımcı: *Telefon reklamları, önemli roldeki kişilerin kullandıkları telefonlar, içtikleri sigara markası örnek alınabiliyor. Film ve dizilerde partiler düzenlenmesi ve buradaki olayların gençlerde heves ve merak oluşmasına neden oluyor. Özentiler oluşuyor.*

92 numaralı katılımcı: *Bilgisayar oyunlarının filmlerdeki oyuncular tarafından oynanması reklam oluyor, herkes o oyunları oynamaya başlıyor. Ünlü birisi selfi çekirmeye başladı selfi çılgınlığı oluştu. Bazı haber programlarında oyunlar ve ürünlerin reklamı yapılırken gençlerde özentiler oluşabiliyor.*

118 numaralı katılımcı: *Gerek madde kullanımı, gerekse medya bağımlılığı televizyon kanallarında ve internet üzerinde kolaylıkla sergileniyor. Daha önemlisi ve tehlikelisi ise "subliminal mesajlar". Artık birçok bağımlılık subliminal mesajlar kullanılarak gizli-gizli bilinçaltısına işleniyor.*

2. sorunun devamında “Madde kullandığımı fark ettiğiniz öğrenciniz olduysa nasıl bir yol izlediniz?” sorusu öğrencilere soruldu. Bu soruya 8 öğretmen cevap verdi. Bu cevaplara göre 4 öğretmen rehberlik servisine haber verdiğini ve öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirdiğini, 2 öğretmen ise hem veli ile hem de öğrenci ile görüştüğünü, 1 öğretmen ise polise haber verdiğini, diğer 1 öğretmen ise okul idaresi ve veli ile görüştüğünü belirtmiştir.

Tablo 1’e bakıldığında tarih öğretmenlerinin tamamı öğrencilerin kullanımı yasak maddelere kolaylıkla ulaşabildiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmının da öğrencileri arasında madde kullananları fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitim ortamlarında teknolojik araç gereçlerin kontrolsüz kullanılmasının öğrencilerin teknolojik bağımlılığını tetiklediğini düşünmektedirler. Öğretmenler öğrencilerinin internette geçirdikleri vakit ile ilgili velilere şikâyetle bulduklarını ancak velilerin büyük bir bölümünün bu konu ile ilgili çözüm bulmada duyarlılık göstermediğini belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin vakitlerinin büyük bölümünü internet başında geçirdiklerinden dolayı eğitim süreçlerinin olumsuz etkilendiğini düşünmektedir. Öğretmenler öğrencileri arasında sosyal medya bağımlılığından dolayı sosyalleşemeyen öğrencilerinin olduğu belirtirken, öğrencilerinin maddeye (alkol-sigara-keyif verici zararlı maddeler vb.) kolayca ulaşabildiğini düşündüğü görülmektedir. Öğretmenler kültür emperyalizminin gençliğin özenti kültürüne yönelmesinde etkisinin büyük olduğunu, öğrencilerin bağımlısı olduğu oyunların ve sosyal medya uygulamalarının kültürel yozlaşmaya neden olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca; aile kavramının zarar görmesinde madde bağımlılığı ve internet (sosyal medya) bağımlılığının etkili olduğunu ve televizyonlardaki lise öğrenci profillerinin öğrencilerin olumsuz tutum, davranış ve değerler kazanmasında etkili olduğunu düşünmektedirler.

Tarih öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 2. Tarih öğretmenleri madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı konusunda ne yapabilir?

| | Frekans |
|---|---------|
| Özenti kültürü yerine kendi öz kültürümüzü anlatabilirler. | 109 |
| Tarihteki önemli şahsiyetler hakkında bilgi vererek, drama yaptırarak, empati yaptırarak vb. etkinliklerle öğrencilerin onları model alması sağlanabilir. | 65 |
| Kültür emperyalizminin iyi anlatılması gereklidir. | 41 |
| Batılı ülkelerin filmlerde, dizilerde ve sosyal medyada gösterdiği reklamını yaptığı birçok şeyi kendi ülkelerinde uygulamadığı örneklerle açıklanabilir. | 38 |
| Her hafta veya iki haftada bir ders öncesi güncel konulara yönelik sohbet ortamı oluşturulup gençlere bağımlılık ve diğer hassas konularda bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışması yapılabilir. | 32 |
| Akıllı tahtaların ve tabletlerin kullanımı ile ilgili sıkı kontroller yapılmalıdır. | 28 |
| Okul çevresindeki sigara ve alkol satan yerler kapatılmalı, internet kafeler kontrol edilmelidir. | 26 |
| Manevi değerleri benimsetici örnek işleyişler yapılabilir. | 22 |
| Sadece tarih öğretmenleri değil tüm öğretmenler okul bahçesinin önünde sigara içmeyi bırakabilir. | 3 |

Öğretmenler, tarih öğretmenlerinin madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı konusunda; özenti kültürü yerine kendi öz kültürümüzün anlatıla bilmesinin, tarihteki önemli şahsiyetler hakkında bilgi vererek, drama ve empati yaptırarak vb. etkinliklerle öğrencilerin onları model almasının sağlanabilmesine ve kültür emperyalizminin iyi anlatılması gerektiğine inanmaktadır.

Tablo 3. Gençliğin arasında madde kullanımının yaygınlaşmasında sizce etkili olan faktörler nelerdir?

| | Frekans |
|---|------------|
| Özenti | 103 |
| Aile ortamı ve arkadaş çevresi | 96 |
| Parçalanmış ailelerin olması, çocukların arayış içinde olması, ailelerin çocukları ile yeterince ilgilenmemesi | 87 |
| Maddelere kolay ulaşılabilir olması, okulların etraflarında içkili mekânların olması ve yeterince kontrol yapılmaması | 70 |
| Gençlerin gelecekte beklenmesinin olmaması | 64 |
| Sevgisizlik ve bir gruba dâhil olma isteği | 58 |
| Kendini ispatlama isteği ve gayreti | 52 |
| Manevi yoksunluk | 43 |
| Sosyal medya etkisi, izledikleri videolarda gençliğin madde kullandığı zaman daha mutlu ve istediğini yapabiliyor gibi gösterilmesi | 41 |
| Gençlerin yeterince bilgilendirilmemesi | 32 |
| Gençlerin olumsuz davranışları daha çabuk benimseyebilecekleri yaşta olması | 27 |
| Büyük şehirlerde toplumsal kontrolün olmaması | 2 |

Öğretmenler gençliğin arasında madde kullanımının yaygınlaşmasında etkili olan başlıca unsurları; özenti, aile ortamı ve arkadaş çevresi, parçalanmış ailelerin olması, çocukların arayış içinde olması, ailelerin çocukları ile yeterince ilgilenmemesi ve maddelere kolay ulaşılabilir olması, okulların etraflarında içkili mekânların olması ve yeterince kontrol yapılmaması olarak görmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerde internet bağımlılığının ve madde kullanımının artması eğitim kurumlarında öğretmen öğrenci ilişkilerini sizce nasıl etkiliyor?

| | Frekans |
|--|---------|
| Öğretmen-öğrenci ilişkileri zayıflıyor. İlişkiler olumsuz yönde etkileniyor. İlişkiler kötüye gidiyor. | 112 |
| Saygı ve sevgi gibi önemli değerler kayboluyor. | 83 |
| Öğrenciler okula sadece mecburiyetten geliyorlar, okulda sadece zaman geçiriyorlar. | 78 |
| Ders esnasında telefonla oynuyorlar, ya internete giriyorlar yada oyun oynuyorlar. Bu durumda öğretmenle münakaşa yaşanmasına neden oluyor. | 69 |
| Öğrenmeye kendilerini kapatıyorlar, bu durumda akademik başarılarını etkiliyor. | 52 |
| Öğrenciler önce öz saygılarını kaybediyor, sonra öğretmene ve çevreye saygısını kaybediyor. | 33 |
| Öğrenci yaşının da etkisiyle öğretmenlerden ziyade sosyal medya ve arkadaş grubunun etkisinde kalıyor, öğretmenlerden sürekli tenkit ve eleştiri alırken sosyal medyada ve madde kullandığı ortamlarda eğlence ve mutluluğu bulduğu hissine kapılıyor. Bunun geçici olduğunu öğretmen örneklerle anlatmalıdır. | 5 |
| İnternet bilgiye ulaşmak yerine, eğlence ve zevk aracı olarak kullanılıyor. Bu sebeple öğrenciler ödevlerini yapmak yerine internette boşa vakit harcıyor. | 4 |

Öğretmenler, öğrencilerde internet bağımlılığının ve madde kullanımının artmasının eğitim kurumlarında öğretmen öğrenci ilişkilerini ağırlıklı olarak şu şekilde etkilediğini belirtmişlerdir: Öğretmen-öğrenci ilişkileri zayıflıyor, ilişkiler olumsuz yönde etkileniyor, ilişkiler kötüye gidiyor. Saygı ve sevgi gibi önemli değerler kayboluyor. Öğrenciler okula sadece mecburiyetten geliyorlar, okulda sadece zaman geçiriyorlar.

Tablo 5. Anne-Babaların çocukları ile olan ilişkileri madde kullanımını etkilemekte midir? Neden?

| | Frekans |
|---|---------|
| Evet, etkilemektedir, kesinlikle etkiler. | 130 |

Öğretmenler anne-babaların çocukları ile olan ilişkilerinin madde kullanımını etkilediğine inanmaktadırlar. Neden sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin büyük bir bölümü benzer cevapları vermiş ve benzer kaygıları belirtmişlerdir. En çok kaygı anne-baba sevgisi görülmediği zaman çocukların başka arayışa gireceği yönündedir. Örneğin; 12 numaralı katılımcı: *- çocukların sevgi görmediği için sevgiyi başka yerlerde aradığı bu nedenle madde kullanımı ve daha farklı kötü süreçlere de sürüklendiğini belirtiyorlar.*

69 numaralı katılımcı: *Anne-babası sorunlu olan veya ayrılan çocukların madde kullanımı ve/veya sosyal medya bağımlılığı daha fazla oluyor. Bu nedenle ayrılma süreci ve ayrılık sonrası çocuklarla olan diyaloglar çok dikkatli ve özenli olmalıdır.*

72 numaralı katılımcı: *Özellikle erkek çocuklarda daha etkili oluyor, kendisini maddeye yönlendirebiliyor. Sevgiyi orada arıyor.*

83 numaralı katılımcı: *Baskıcı bir ailede yetişen çocuk stresten kurtulmak için maddeye başvurabiliyor. Sosyal medyada arayış içine girebiliyor.*

88 numaralı katılımcı: *Çocuk ailesiyle paylaşmadığını arkadaş ortamında paylaşmak isteyecektir. O ortamda da kendisini ispat etmek için birçok şeyden taviz verebilir.*

123 numaralı katılımcı: *Ailede huzur, sevgi ve mutluluk ortamı varsa bir çocuk kolay kolay madde kullanımına başvurmaz, mutluluğu sevgiyi sanal ortamlarda aramaz. O sebeple aile çok önemli, aile kaybolursa birçok olumsuz bağımlılık artar.*

Tablo 6. Toplumda bağımlılık sorununun artması ülkemizin geleceğini sizce nasıl etkiler?

| | Frekans |
|---|---------|
| Sorunlu bir nesil oluşur | 94 |
| Olumsuz, kötü etkilenir | 85 |
| Sağlıksız ve bilinçsiz bir nesil meydana gelir | 58 |
| Birlik ve beraberlik sarsılır | 43 |
| Nitelikli bireylerin yetişmesi engellenir | 21 |
| Toplum yapısı bozulur, can güvenliğimiz tehlikeye girer | 16 |
| Bu alanda sağlık harcamaları artar | 4 |

Öğretmenler, toplumda bağımlılık sorununun artmasının ülkenin geleceğini etkileyeceğini belirtirken şu endişeleri taşımaktadırlar: Sorunlu bir nesil oluşacağı, gençliğin olumsuz ve kötü etkileneceği, sağlıksız ve bilinçsiz bir nesil yetişeceği endişeleri ağır basmaktadır.

Tablo 7. Birçok sosyal medya uygulaması ile öğretmen ve öğrencilerin sürekli iletişim halinde olmasının ne gibi sonuçlar doğuracağını düşünüyorsunuz?

| | Frekans |
|---|---------|
| Seviye ve sınır kalkabilir, seviye ayarlanamaz ise yüz göz olunur. | 80 |
| Dikkatli olunmalıdır, olumsuz sonuçlara yol açabilir. | 75 |
| Sosyal ortamlarda sürekli iletişim doğru bir davranış değildir. | 68 |
| Ödev kontrolü, ders takibi vb. eğitim amaçlı görüşme olabilir ama seviyenin iyi ayarlanması gereklidir. | 17 |
| Öğretmenin ve öğrencinin niyeti de önemli, yanlış davranışlar sergilenebilir. | 9 |
| Fikrim yok | 8 |
| Öğrenci öğretmenine sorunlarını anlatabilir doğa bilecek bazı sorunların önüne geçilebilir. | 5 |
| Ne konuşacaklar ise okulda konuşunlar, bir sorun varsa öğretmeni ailesi arasın | 1 |

Öğretmenler sosyal medya uygulaması ile öğretmen ve öğrencilerin sürekli iletişim halinde olmasının ağırlıklı olarak şu sonuçları doğurabileceğini belirtmişlerdir: Seviye ve sınır kalkabilir, seviye ayarlanamaz ise yüz göz olunur. Dikkatli olunmalıdır, olumsuz sonuçlara yol açabilir. Sosyal ortamlarda sürekli iletişim doğru bir davranış değildir.

Tablo 8. Devletin maddeye ulaşımı engelleme konusunda hangi önlemleri almasını istersiniz?

| | Frekans |
|--|---------|
| Medyada madde bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığı ile ilgili daha fazla kamu spotuna yer verilmelidir. | 75 |
| Okul etraflarının iyi denetlenmesi, kafe, büfe gibi yerlerin iyi kontrol edilmesi gerekir. | 60 |
| Televizyonlarda sigara ve içki sahnelerini karartmak yerine bu sahnelerin konmaması için bir çalışma yapılabilir. | 52 |
| Fiyatları artırmak yerine, satışa müdahale edilmelidir. Özellikle kaçak ürünlere ve 18 yaş altı kişilere satış yapanlara ağır cezalar getirilmelidir. Ciddi yaptırımlar olmalıdır. | 46 |
| Gençlerin sorumluluk alacakları ortamlar oluşturulmalıdır. | 37 |
| Sivil toplum kuruluşları gençlere yönelik sosyal sorumluluk çalışmalarını daha da artırmalıdır. | 26 |
| Gençlerin sağlıklı ve kültürlü olarak toplumda yer bulabilmelerine yönelik spor ve sosyal etkinlikler artırılmalıdır. | 21 |
| Aile ve çevreye de bilinçlendirme eğitimleri verilmelidir. Her şey polisten beklenmemelidir. | 16 |
| Kötü örnekler gösterilmelidir. | 2 |

Öğretmenler, maddeye ulaşımı engelleme konusunda devletin başlıca şu önlemleri almasını beklemektedir: Medyada madde bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığı ile ilgili daha fazla kamu spotuna yer verilmelidir. Okul etraflarının iyi denetlenmesi, kafe, büfe gibi yerlerin iyi kontrol edilmesi gerekir. Televizyonlarda sigara ve içki sahnelerini karartmak yerine bu sahnelerin konmaması için bir çalışma yapılabilir. Fiyatları artırmak yerine, satışa müdahale edilmelidir. Özellikle kaçak ürünlere ve 18 yaş altı kişilere satış yapanlara ağır cezalar getirilmelidir. Ciddi yaptırımlar olmalıdır.

4. Sonuç

Tarih öğretmenlerini, öğrencilerin maddeye kolay ulaşabildiğini düşünürken, anne-babaların bu konudaki tutumunu da yeterli bulmamaktadırlar ve ailelerin madde bağımlılığının artmasında etkili olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Tarih öğretmenlerinin bu tespit ve kaygıları TUBİM (2012)'in "Uyuşturucu Madde Raporu" ile örtüşmektedir. Bu rapora göre, uyuşturucu kullanan çocukların % 1,1'inin ailesinde uyuşturucu kullanan olduğu ve uyuşturucu kullananların % 87,4'ü anne, baba ve kardeşlerden birisidir. Kutlu (2011) yaptığı çalışmaya göre de son yıllarda kadınların madde kullanımının önemli oranda artış gösterdiğini belirtmiştir. Ülkemizde genelde gençliğe yönelik çalışmalar yapılırken kadınlara yönelik yeterli çalışmaların yapılmadığını da belirtmiştir. Türkiye'de öncelikle cinsiyetler arasındaki farkı ortaya koyabilecek tanımlayıcı ve ilişki arayıcı çalışmaların yapılması sonra konunun önemine göre madde kullanımını önlemeye ve zararlarını azaltmaya yönelik politikalar belirlenip tedavi yaklaşımlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye'de madde kullanımı konusunda bir artış gözükse de Türkiye'deki madde kullanım oranlarının Dünya ve Avrupa'ya oranla düşük olduğu bunun en önemli nedenlerinden birinin de aile ve toplumsal bağların sıkı olmasına bağlıdır (TUBİM, 2012). Ülkemizde aile kurumu birçok kötü davranışın önüne geçmede hala en önemli sigorta konumundadır.

Yapılan çalışmada da öğretmenler sivil toplum kuruluşlarının da bu konuda daha fazla çalışma yapmasını beklemekte ve madde bağımlılığının engellenememesi durumunda ileride ülkemizde ciddi sıkıntı ve sorunların yaşanacağı kaygısını yaşamaktadırlar. Öğrencilerin maddelere kolay ulaşabildiği, arkadaş çevresinin ve özenti ile merakında gençler arasında yaygın olduğunu belirten öğretmenler, özellikle okul çevrelerindeki kafe ve büfe gibi mekanlar ile alkol ve sigara satan mekanların iyi denetlenmesini bekledikleri görülmektedir. Medya bağımlılığı konusunda da oldukça endişeli görünen öğretmenlerin kendilerini interneti ortalama günde 1-2 saat arasında kullanıyor olması ve genelde eğitim ve kültürel amaçlı çalışmalarda kullanmaları konuya bakış açılarının önemi açısından değerlidir. Ayrıca öğretmenlerin tamamının kitap ve gazete okuyor olması ve medya bağımlılığının olumsuz yanlarının da farkında olması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin internet ve medya bağımlılığı konusunda daha dikkatli davranılması gerektiğini belirtmeleri özellikle tarih derslerinde kültürel yozlaşmanın önüne geçebilecek etkinlik ve faaliyetler yapılmasını istemeleri dikkat çekmektedir.

Tarih öğretmenlerinin aile kavramının önemine vurgu yapması sağlam ailenin hem madde bağımlılığı hem de sosyal medya bağımlılığının önlenmesinde önemli olduğunu vurguladığı görülmektedir. Aile içi iletişim olursa öğrencilerin akran ve çevreden özenti ile oluşabilecek kötü davranışlarının da önüne geçilebileceği unutulmamalıdır. Tarih öğretmenlerinin İnterneti genel olarak "sosyal medya" ve "eğitim

programları ve çalışmaları” için kullandığı görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin ‘Bağımlılık’ denilince aklına ilk gelenlerin internet ve uyuşturucu olduğu görülmektedir. Tarih öğretmenleri öğrencilerin “maddelere” kolaylıkla ulaşabildiğini düşünmektedir. Öğretmenler ayrıca; eğitim ortamlarında teknolojik araç gereçlerin kontrolsüz kullanılmasının öğrencilerin teknolojik bağımlılığını tetiklediğini, öğrencilerin internette geçirdikleri vakit ile ilgili velilerin şikâyette bulduklarını, öğrencilerin vakitlerinin büyük bölümünü internet başında geçirdiklerinden dolayı eğitim süreçlerinin olumsuz etkilendiğini düşündükleri ve bağımlılıklarından dolayı sosyalleşemeyen öğrencilerin olduğunu belirtmişlerdir. Tarih derslerinde kendi kültürümüzü anlatarak, yabancılaşmadan ve kültür emperyalizminden kurtarılan gençliğin oluşabileceğine inanmaktadırlar. Öğretmenler, özenti kültürünün yok edilmesi için özellikle medyanın bu konuda daha hassas davranması gerekliliği hususunda önerileri vardır. Tarih öğretmenleri her ne kadar eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları yapılsa da özellikle uyuşturucu maddelere ulaşımın engellenmesi konusunda daha sıkı çalışmaların yapılmasının bir zorunluluk olduğuna da inanmaktadırlar.

5. Kaynakça

- Al-Menayes, J. (2014). The Relationship Between Mobile Social Media Use And Academic Performance In University Students, *New Media and Mass Communication*, (25), 23-29.
- Al-Menayes, J. J. (2015). Dimensions Of Social Media Addiction Among University Students in Kuwait, *Psychology and Behavioral Sciences*; 4,(1), 23-28.
- Christofides, E., Muise, A. and Desmarais, S. (2009) Information Disclosure and Control on Facebook: Are They Two Sides of the Same Coin or Two Different Processes?, *Cyberpsychology & Behavior*, 12, (3), 341-5.
- EMCDDA 2013 Ulusal Raporu (2013). (2012 Verileri) Reitox Ulusal Temas Noktası, *2013 Türkiye Uyuşturucu Raporu*, Türkiye Uyuşturucu Ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi (Tubim), Ankara <http://www.sck.gov.tr/oecd/2013%20T%C3%BCrkiye%20Uyu%C5%9Fturucu%20Raporu.pdf> (erişim tar: 12.04. 2016).
- Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu (2013), T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, Eğitim, Kültür ve Araştırma Yayın No:79, Gençlik Araştırmaları Yayın No:4, (Ed. Mehmet Bulut).
- Işık, U. ve Topbaş H. (2015). Facebook ve Bağımlılık: Medya Bağımlılığı Araştırması, *International Journal of Social Science*, (38), 319-336.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kutlu, Y. (2011). Kadının Madde Kullanımı ve Bağımlılığı, *Psikiyatri, Journal of Psychiatric Nursing*;2(2):90-93.
- MEB (2015). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Ögel, K., Çorapçıoğlu, A. & SIR, A. (2004). Türkiye’de Dokuz İlde İlk ve Lise Öğrencilerinde Tütün, Alkol ve Madde Kullanım Yaygınlığı, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15.
- Özer, Ö. A. (1991). *Lisede Öğrencilerin Psikoaktif Madde Kullanımına Yaklaşımı ve Demografik Özellikler*, Uzmanlık Tezi, İstanbul: Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi.
- Przybylski, A., Murayama, K., DeHaan, C. and V. Gladwell (2013). Motivational, Emotional, And Behavioral Correlates Of Fear Of Missing Out, *Computers in Human Behavior*, (29), 1841-1848.

Tosun, M. (2008). *Madde Bağımlılığına Genel Bakış, Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar*, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Sempozyum Dizisi, No:(62), Mart, 201-220.

TUBİM (2011). *Türkiye Uyuşturucu Raporu*, Ankara.

TUBİM (2012), *Madde Kullanım Yaygınlığı*, s.151-154, Erişim Tarihi 10 Kasım 2015, <http://www.kom.gov.tr/Tr/HaberDetay.asp?HKey=220>

TÜİK Haber Bülteni,(2014). Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar, 2013 Sayı: 16121

TÜİK, Basın Odası Haberleri (2014). Çocuklar En Çok Suç Mağduru, Sayı: 2014 / 50

http://www.tuik.gov.tr/basinOdasi/haberler/2014_50_20140821.pdf Erişim tarihi: 02.01.2016)

(<http://www.psikiyatri.org.tr/pagepublic.aspx?menu=45> Erişim tarihi:10.11.2015).

TÜİK (2015). Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuklar 2014, Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, 04 Ağustos 2015, Sayı: 18525 <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18525>

EXTENDED ABSTRACT

In recent years, drug use the young have recently been tried to be pulled in, and media and social media addiction that has turned into a new type of addiction through the development in social media have gradually increased day by day. These addictions have caused both schools, families and social surroundings to be affected negatively. Drug use that has been tried to be reduced to children at elementary grade, and telephones and computers glued to the hands of children even at the age of 3-4 provide evidences of encountering different problems in future. For that reason, it has become inevitable to raise more conscious individuals upon both drug addiction and media addiction and to create a conscious society.

Drug use is an important problem; it has not been very common in Turkey as it is in other European countries, and it is a subject that should be discussed for all its medical, law, social and security dimensions and risk factors. According to the results of “Attitude and Behavior Research Related to Tobacco, Alcohol and Drug Use in General Population in Turkey” (TUBİM GPS Research) carried out by TUBİM first in country sample in 2011 and “Attitude and Behavior Research Related to Tobacco, Alcohol and Drug Use at Schools in Turkey” (TUBİM SPS Research), the individuals who tried any kind of drug including cannabis at least once (lifelong drug use prevalence) was determined as 2.7% in 15-64 age group and as 1.5% in 15-16 age group. Whereas lifelong drug use had 3.5% prevalence in males, it is 2.6% in females (EMCDDA, 2013; 18-19).

Another matter of addiction is media and social media addiction.

There is no problem in media and social media use, the problem is its turning into an addiction dimension. Social media as an environment which was used to follow a group constantly using internet, social media environments, television, radio, and newspaper separately, finding virtual friends in game and chat environments, and to find members even for terrorist organizations should be discussed in its all aspects.

In rapidly changing information environment to which internet, social media and other new communication technologies pioneer, the relationships that individuals leaning to different communication sources develop at an addiction level are remarkable. Mass communication period as the prior and internet-based implementations and social media as the subsequent

have played a very active role in individuals' creating their own communication channels. Subsequently, new relationships on "addiction" basis have emerged. Media and addiction relationship have become the inevitable concepts of new technological improvements (Işık and Topbaş, 2015).

According to Al-Menayes (2014), internet addiction has not thoroughly been accepted as a psychiatric disorder; however, it has been considered as a type of addiction individuals get significantly worried. People including the young and students as the leading waste their time instead of developing their academic aspects. Cyber addiction negatively affects their performance. Furthermore, individuals' not sleeping until late hours at night cause them to have health problems arisen from sleep deprivation.

The purpose of this study was to determine the opinions of history teachers carrying on their duties in high schools related to drug addiction and media addiction.

Research Model : This study was a descriptive research carried out to learn the opinions of history teachers upon drug addiction and media addiction. Relational screening method as a descriptive screening model was used because the research tried to determine the opinions of history teachers as a sociologist upon drug addiction and media addiction that were efficient upon young people's experiencing value erosion. Screening model is appropriate for the researches aiming to describe a situation that happen in the past or still present (Karasar, 2006).

Sample: The research was carried out with 130 history teachers chosen randomly among the teachers assigned in Mersin, Antalya and Ankara provincial centers in April 2016.

Collection and Analysis of Data: Literature was primarily reviewed for the research. After the literature review, the studies on drug addiction and media addiction were analyzed. In reference to the findings in the analyzed studies, the relevant questionnaire related to drug addiction and media addiction was prepared. Beside the questionnaire, an open-ended questionnaire form including 7 questions was also prepared. While preparing the questionnaire items and open-ended questions, opinions of 5 psychology, values education and sociology experts were asked. SPSS 17.0 package software was used for the analysis of the data in the research. The data were analyzed using descriptive statistical test techniques, and distributed to frequency (f) and percentage (%).

In the research, almost all history teachers were noticed to spend max 2 hours on the Internet daily, and they used the Internet more on "social media" and "educational programs and studies." What comes first to the minds of history teachers on "addiction" was noticed to be internet and drug. History teachers considered students to reach the "drugs" easily. Furthermore, teachers also mentioned that uncontrolled use of the technological tools in educational environments triggered technological addiction of the students, parents complained on the time students spent on the internet because students spent most of their time on the internet, their educational process affected negatively, and there were non-social students due to the addictions. History teachers believed that it was possible to get the young rid of culture imperialism and alienation explaining our own culture in history lessons. Teachers offered suggestions on media's behaving more sensitive on eliminating the winnable culture. History teachers also believed that further studies should be carried out upon preventing especially the access to drugs despite awareness trainings have been held.

ABD'deki Kadın Okul Bölgesi Müdürlerinin Yaşadığı Cinsiyet Ayrımcılığına Dayalı Sorunlar, Üstesinden Gelme Yolları ve Öneriler

Gender Discrimination Based Problems Faced By Female Superintendents in the USA, Overcome and Recommendations¹

Emine Babaoğlu

Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yozgat.

İlk Kayıt Tarihi:10.06.2015

Yayına Kabul Tarihi:24.01.2016

Özet

Araştırmanın amacı, ABD'deki okul bölgesi müdürlerinin cinsiyet ayrımcılığına dayalı yaşadıkları sorunları, nedenlerini, üstesinden gelme yollarını ve önerilerini belirlemektir. Araştırma 15 kadın okul bölgesi müdürünün görüşlerine dayanan nitel araştırmadır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, kadın müdürlerin çoğunluğunun cinsiyet ayrımcılığı yaşadığı belirlenmiştir. Yaşanan sorunlar erkeklerin müdür olarak tercih edilirken kadınların edilmemesi; kadınların yöneticilik yapamayacağına inanılması ve kadınların kararlarının kabul edilmemesidir. Ayrımcılığın nedenleri toplumsal normlar; toplumsal kültürdür. Sorunların üstesinden gelme yolları hedefe odaklanmak; çok çalışarak kendini kanıtlamak; iyi ilişkiler kurmak; kızmamayı ve hayal kırıklığına uğramamayı öğrenmek; veriye dayalı hareket etmek ve kendine güvenmektir. Önerileri ise işleri iyi yapmaları, ayrımcılıkları önemsememeleri ve olumlu olmalarıdır.

***Anahtar Kelimeler:** Cinsiyet ayrımcılığı, kadın, okul bölgesi müdürü, sorun, üstesinden gelme.*

Abstract

The research aims to identify gender based discrimination issues faced by female superintendents in the USA, causes, ways to overcome and their recommendations. This qualitative research is based on the opinion of 15 female superintendents. It was concluded that the majority of female superintendents experience gender discrimination. The problems are while men to be preferred as a manager, women don't be preferred; the belief that women cannot do management; don't accept of women's decision. Discrimination caused by social norms, social culture. Overcome to problems are to be focused aim; working hard to prove herself; establish good relationship; to learn not to be angry and disappointed; moving based on the data and self-reliance. The recommendations are do good works, neglect discrimination and to be positive.

***Keywords:** Gender discrimination, female, superintendent, problem, overcome.*

1. Giriş

Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) her bir eyaletteki okullar, buldukları şehirler dikkate alınarak okul bölgelerine ayrılmıştır. ABD’de okul bölgesindeki en üst eğitim yöneticisi superintendent (okul bölgesi müdürü) olarak adlandırılmaktadır. Superintendent yardımcıları da bulunmaktadır. Her okul bölgesindeki okullar superintendent tarafından yönetilmektedir. Okul bölgesi müdürlüğü (Superintendency) Türkiye’de il ve ilçe milli eğitim müdürlüğüne karşılık gelmektedir.

Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) okul bölgesi müdürlüğü (superintendent) özellikle beyaz erkeklerin görev aldığı bir meslek olarak bilinmektedir. Hatta 1980’li yılların ortalarındaki üst düzey yöneticilikler içerisinde %96 erkek oranıyla en erkek egemen meslek olduğu vurgulanmıştır (Crowson ve Glass, 1991). Okul bölgesi müdürlüğü görevindeki kadınların sayıca az olduğu ve cinsiyetlerinden dolayı engellendikleri bilinmektedir (Brunner, 2008; Grogan, 2008; Skrla, 2000; Tallerico, 2000). Kadın okul bölgesi müdürlerinin sayıca azlığı, araştırmacıları durumun nedenlerini araştırmaya yöneltmiştir (Björk, 2000; Brunner, 1998 ve 2000; Dobie ve Hummel, 2001; Miller, 2009; Skrla, Reyes, and Scheurich, 2000; Tallerico, 2000; Tallerico ve Blount, 2004). Eğitim yönetiminde kadın sayısının az olması 1960-1970’li yıllardan beri araştırmalara konu olmuştur.

Eğitim sisteminde yönetici konumunda bulunan kadınlar üzerine yapılan araştırmalar altı aşamada ele almıştır. Bu aşamaların ilkinde, eğitim yönetimindeki kadın sayısı ve hangi yöneticilik görevinde oldukları incelenerek, eğitim yönetiminde kadınların olmadığı ortaya çıkarılmıştır. İkinci aşamada okul yöneticisi kadınların özellikleri ve yönetim seyri incelenerek, kadın yöneticilerin erkek yöneticiler gibi başarılı yönetip yönetmediği, başarılarının erkeklerin standardına ulaşip ulaşmadığı araştırılmıştır. Üçüncü aşamada kadınların eğitim yönetiminde sayıca az olma nedenleri, yöneticiliğe yükselmelerinde dezavantajlı durumda olmaları, yönetilen durumda olmaları ve karşılaştıkları engeller çalışılmıştır. Dördüncü aşamada kadınların kendi yaşantı ve deneyimlerini nasıl tanımladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Beşinci aşamada ise cinsiyetin kişinin örgütteki davranışları ve etkililiği üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu ele alınmış, var olan teorilerin kadınlar için geçerli olmadığı ve kadın yaşantılarına uymadığı belirlenmiş; bu teorilerin kadınları ve özelliklerini kapsayacak şekilde değişmesi gerekliliği konuları araştırılmıştır. Altıncı aşama, teori dönüşümü aşamasıdır. Bu aşamada, kadınların davranış ve yaşantılarını yok saymadan, kadın ve erkek davranış ve yaşantılarını benzeten, genelleyen teoriler yerine farklılıkları ve çeşitlilikleri de kapsayan teoriler ortaya konmaya çalışılmıştır (Shakeshaft, 1989).

Miller (2009) ABD’de okul bölgesi müdürlüğünün erkeksi davranışlar beklenen erkek egemen bir meslek olduğunu, kadın sayısının az oluşunun ataerkilliğin etkisini açıkça gösterdiğini, erkek egemen bir meslekte birkaç kadından biri olmanın zorluğunu vurgulamıştır. Billing (2011) ve Miller’e (2009) göre yönetim işi genellikle erkek normlarına göre oluşturulmakta ve toplumca desteklenmektedir. Müdürdən bu erkeksi

davranışlar beklendiği için, kadınlar okul bölgesi müdürü olarak çalışırken, çok iyi gizlenmiş ve ilk bakışta görülemeyen ayrımcılık yaşarlar. Kadın yöneticilerin erkek normlarına, davranış kalıplarına göre değerlendirilmesi kadınların olumsuz değerlendirilmesine ve cinsiyet ayrımcılığı yaşamasına yol açmaktadır.

Kadın okul bölgesi müdürü oranının 1910'da %9, 1930'da %11, 1971'de %1.3, 1992'de %6.6 ve 1999'da %13.2 olduğu, 20. yüzyılda o zamana kadarki en üst sayıya ulaştığı belirlenmiştir (Björk, 2000). Kadın okul bölgesi müdürü oranı 2011 yılında ise %24'tür (Holland, 2011). Kadın okul müdürü oranı ABD'de devlet ilköğretim okullarında 2007-2008'de %59 iken, ortaokullarda %29'dur. Diğer yandan aynı ülkede kadın öğretmen oranı devlet ilköğretim okullarında 2007-08'de %84 iken, devlet ortaokullarda %59'dur (NCES, 2011).

Erkeklerin sayıca çoğunlukta olması; cinsiyet rolü, kimin lider gibi görüldüğü ve davrandığına ilişkin toplumdaki cinsiyet-rol kalıp yargıları; erkeklere engel konulmazken kadınlara yöneticiliğe atanmada engeller konulması, 1980'lerin ortasına kadar müdür olabilmek için gereken eğitim koşulunu erkekler taşıırken kadınların taşıyamaması, kadınların *öğreten*, erkeklerin *yöneten* olarak iki gruba ayrılması ve okulların bu şekilde bürokratikleşmesi, okulların işbirliği ve hizmetten çok rekabetle, cinsiyet kalıp yargısında ise genellikle erkeklere atfedilen otoriteyle kavramlaştırılmasıyla açıklanmaktadır (Tallerico ve Blount, 2004). Bir başka araştırmaya göre eğitim yönetiminde kadınların sayıca az olmasının nedenleri; kadınların yöneticiliğe tercih edilmemesi, kadınların rol model yoksunluğu, yöneticilerin çoğunlukla erkek olması nedeniyle kadınların engellenmesi, erkeklerin meslektaş desteği bulurken kadınların güveneceği/destek alabileceği kadın yönetici azlığı ve kadınların ailevi gerekler nedeniyle engellenmesidir (Schmuck, 1975). Bell'e (1988) göre erkeklerin yöneticilikte çoğunlukta olması, sosyokültürel yargılara, cinsiyet-rol kalıp yargılarına, mesleki sosyalleşmeye, kadınların ve erkeklerin yetişme kültürüne (yöneticilik hevesi, yöneticiliğe ulaşma fırsatı, meslek tipi) dayandırılmaktadır.

Okul bölgesi müdürü seçim sürecinin yanlı işlediğine "kapı bekçiliği" kavramını kullanarak vurgu yapan Tallerico (2000), okul bölgesi müdürü seçim sürecinin, a) seçim sürecinde etkili olan güç sahiplerinin kişisel ölçütlerinden, (b) eğitim yönetimi mesleğindeki yerleşik normlardan, (c) Amerikan toplumunun baskın ideolojilerinden ve kültürel değerlerinden etkilendiğini vurgulamıştır. Seçim sürecinin okul yönetim kurulunun ve okul bölgesi müdürünü seçici kurulda görev alan danışmanların, okul yönetimindeki mesleki normları, baskın ideolojik ve sosyokültürel değerleri, müdürlüğe çoğunlukla erkeklerin erişimini kolaylaştıracak şekilde birleştirdiğini ve bunların kadınların okul bölgesi müdürlüğüne erişimini sınırladığını ortaya koymuştur.

Kadın okul bölgesi müdürlerinin cinsiyet ayrımcılığı yaşantılarını araştıran Skrla, Reyes and Scheurich (2000), ABD'de kadın okul bölgesi müdürlerinin cinsiyetlerinden dolayı farklı muamele gördüklerini, fakat bunun farkında olmadıklarını ve sessiz kaldıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, kadın okul bölgesi müdürlerinin cinsi-

yetlerinden dolayı kendilerine farklı davranılmasının belirtisini ilk olarak, yeterliklerinin sürekli sorgulanması, çalışmalarına şüpheyle bakılması ve öncelikle bir okul bölgesi müdürü olarak değil de; bir kadın olarak algılanmalarında gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Cinsiyetlerinden dolayı kendilerine farklı davranılmasının ikinci belirtilerinin ise, kadın okul bölgesi müdürlerinin daha kolay yönetilip yönlendirileceklerine inanılması, doğru davranış-kadınları davranış beklentisi, ne söylediği-nasıl söylediği ya da ne yaptığı-nasıl yaptığı bir erkek müdürden daha çok sorgulanması, kadın olduğu ve göz önünde olduğu için sürekli dikkatli olmak zorunda kalması gibi cinsiyet-rol kalıp yargıları olduğu belirlenmiştir.

ABD’de 1970’li yıllardan itibaren kadın eğitim yöneticilerinin ve okul bölgesi müdürlerinin sayıca az olmalarının, sorunlarının ve yaşantılarının araştırıldığı görülmektedir. Türkiye’de incelendiği kadarıyla ulaşılan alanyazında kadın milli eğitim yöneticilerinin cinsiyet ayrımcılığı sorunları üzerine yapılmış araştırma bulunmamaktadır. Türkiye’de kadın milli eğitim yöneticileri üzerine araştırma yapılmamış olması, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, ABD’deki okul bölgesi müdürlerinin cinsiyetlerinden dolayı yaşadıkları sorunları, nedenlerini, üstesinden gelme yollarını ve kadın müdürlere önerilerini ortaya koyarak, Türkiye’deki bu konuda yapılacak araştırmalara ve tartışmalara kaynaklık etmek, bu sorunlar konusunda farkındalık sağlamak, dikkat çekmek ve alanyazına yeni bakış açıları sunmaktır. Diğer yandan, araştırmanın Türkiye’de eğitim yöneticisi olarak görev yapmakta olan veya yönetici olmaya heveslenen kadınlara cesaret ve farkındalık sağlaması, erkeklerde ise kadınların yönetici olma ve yöneticilik yapma sürecinde kadınlara destek olma bilincinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Çünkü Türkiye’de öğretmenlerin %54’ü kadın iken, okul yöneticilerinin %11’i kadındır. İlk kadın ilçe milli eğitim müdürü 1968 yılında, ilk il milli eğitim müdürü ise 1990 yılında atanmıştır. 2009 yılında ve 2014 yılında birer kadın il milli eğitim müdürü atanmıştır. 2015 yılı itibarıyla bir kadın il milli eğitim müdürü bulunmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma fenomenolojik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada kadın okul bölgesi müdürlerinin yaşadığı cinsiyete dayalı sorunları, sorunların nedenleri, üstesinden gelme yolları ve önerilerini derinlemesine araştırmak ve ortaya çıkarabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu: Çalışma grubu, ABD’de okul bölgesi müdürü veya yardımcısı olarak çalışan 15 kadındır. Bu kadınlar, farklı eyaletlerin okul bölgesi web adresleri incelenerek belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken çok kademeli örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 1994, s. 119). Bu örnekleme sürecinde, önce amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2008) yoluyla okul bölgesi müdürü ya da yardımcısı olarak çalışan kadınlarla yüz yüze görüşülerek hem

görüşme yapılmış hem de araştırmada istenen ölçütleri taşıyan (kadın okul bölgesi müdürü veya yardımcısı olarak çalışıyor olmak) tanıdıkları müdürlerin ad ve iletişim adresleri alınarak (kartopu örnekleme) onlara da ulaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Kartopu örnekleme, araştırmada ulaşılan her bir katılımcıdan araştırma için başka tanıdıklarının adlarını alarak çalışma grubuna ulaşmaya dayanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005, s. 104; Miles ve Huberman, 1994; s. 28, 29; Patton 2002, s. 243). Araştırmaya katılan kadın okul bölgesi müdür ve yardımcıları M1, M2...M15 şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcı özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Müdürlerin özellikleri (1. tema)

| Müdür | Yaş | Toplam Çalışma Süresi | Okul bölgesi müdürü olarak çalışma süresi | Master-doktora | Eğit-Yönt Sertifikası | Medeni Durum | Çocuk Durumu |
|-------|-----|-----------------------|---|----------------|-----------------------|--------------|--------------|
| M1 | 58 | 29 | 7 | Master | X | Evli | 3 |
| M2 | 51 | 29 | 10 | Master | X | Evli | - |
| M3 | 54 | 33 | 4 | Doktora | X | Evli | 2 |
| M4 | 62 | 37 | 19 | Doktora | - | Evli | 3 |
| M5 | 63 | 36 | 8 | Doktora | - | Evli | 4 |
| M6 | 47 | 27 | 11 | Master | X | Bekâr | - |
| M7 | 55 | 30 | 2 ay | - | X | Evli | 2 |
| M8 | 50 | 24 | 6 | Master | X | Evli | 3 |
| M9 | 62 | 35 | 6 | - | X | Evli | 2 |
| M10 | 54 | 32 | 16 | - | X | Evli | 1 |
| M11 | 48 | 21 | 2 | Doktora | - | Bekâr | 1 |
| M12 | 53 | 23 | 3.5 | - | - | Evli | 2 |
| M13 | 52 | 31 | 3 | Doktora | X | Evli | 3 |
| M14 | 54 | 31 | 11 | - | X | Evli | - |
| M15 | 62 | 41 | 4 | Doktora | X | Evli | 3 |

Veri Toplanması: Veri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde yüz yüze görüşülebilirlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletlerindeki farklı eyaletlerde olan ve yüz yüze görüşme imkânı olmayan kadın okul bölgesi müdürlerine e-mail yoluyla görüşme formu gönderilmiş ve doldurmaları sağlanmıştır.

Araştırma Soruları: (1)Kadın okul bölgesi müdürü (superintendent) olarak, yöneticilik yaşantınızda ne gibi cinsiyet ayrımcılığı yaşadınız, yaşamaktasınız? Bu ayrımcılık davranışları astlarınızdan, üstlerinizden, velilerden vs. kaynaklanmış olabilir. Bunları kısaca yazınız. Bazılarına kısaca örnek veriniz. (2)Yönetici olarak çalışmalarınız esnasında yaşadığınız bu cinsiyet ayrımcılıklarının nedenleri neydi, yazınız? (3) Bu cinsiyet ayrımcılıklarının üstesinden nasıl geldiniz-gelmektesiniz, bu ayrımcılık davranışlarıyla nasıl mücadele ettiniz-etmektesiniz? (4) Cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan kadın yöneticilere yöneticilik yaşantılarını başarılı bir şekilde devam edebilmeleri için, neler tavsiye edersiniz?

Veri Analizi: Veri analizi sırasında önce kodlama yapılmış, sonra benzer kodlar

bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmada, veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde, kategorisel ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Frekans analizi, birim ve öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal görülme sıklığını ortaya koymaktadır. Kategorisel analiz ise, bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından da bu birimlerin, belirli kriterlere göre temalar-kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Bilgin, 2006, s. 18-19).

Geçerlik ve Güvenirlilik:

1. Görüşme soruları alanyazına göre çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanmıştır. Soruların güvenirliliğini ve geçerliğini sağlamak amacıyla iki katılımcıyla ön görüşme yapılarak soruların aynı şekilde anlaşılabilirliği ve araştırma amacına uygunluğu denenmiştir. Sorular görüşme formuna yazıldığı haliyle katılımcılara sorularak tüm katılımcılara aynı sorular yöneltilmeye ve araştırmanın geçerliği (Yıldırım ve Şimşek, 2008) sağlanmaya çalışılmıştır.

2. İçerik analizinin geçerliğini sağlamak amacıyla analiz sürecinde araştırmacı çeşitlenmesine gidilmiştir. Böylece farklı araştırmacıların bakış açılarıyla araştırmanın analiz süreci desteklenmeye; analizlerin yapılması ve sonuçların belirlenmesi aşamalarında farklı araştırmacıların görüşlerinde tutarlılık sağlanarak geçerlik ve güvenirlilik sağlanmaya (Cohen, Manion ve Morrison, 2005, s. 113; Creswell, 1994, s. 167; Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2008) çalışılmıştır. Ayrıca, içerik analizi farklı zamanlarda yeniden yapılarak zaman çeşitlenmesiyle (time triangulation) (Cohen, Manion ve Morrison, 2005, s. 113) analizin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Araştırmada toplanan verinin inanılabilirliğini sağlamak için veri kaynağı grupta çeşitlenmeye (data triangulation) gidilmiştir. Bu amaçla araştırmada çalışma grubu belirlenirken cinsiyet ayrımcılığından dolayı sorun yaşayan ve ABD’de farklı eyaletlerde çalışan kadın okul bölgesi müdürleri çalışma grubuna alınarak yer örnekleme yapılmıştır (Gray, Williamson, Karp and Dalphin, 2007). Patton (1987) ve Rubin ve Rubin’in (2005) vurguladığı gibi, böylece cinsiyet ayrımcılığından dolayı sorun yaşayan ve yöneticilik görevlerinden dolayı deneyimli, farklı statülerde (okul bölgesi müdürü ve yardımcısı) görev yapan, faydalı ve güvenilir bilgi verebileceğine inanılan çalışma grubu belirlenmeye çalışılmıştır.

4. Katılımcılardan birebir görüşme yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmış, veriler yorum yapılmadan maddeleştirilmiş, katılımcı ifadelerine yer verilerek okuyucuya sunulmuştur. Böylece araştırmanın güvenirliliği (Rubin ve Rubin, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008) sağlanmaya çalışılmıştır.

5. Araştırmada katılımcıların özellikleri açıkça belirtilerek ve veriler gereksinim duyulduğunda daha sonra incelenmek üzere saklanarak araştırmanın dış güvenirliliği (Yıldırım ve Şimşek, 2008) sağlanmaya çalışılmıştır.

6. Araştırma aşamaları, hem araştırmayı aynı şekilde tekrar etmeye imkân tanımak

(Yıldırım ve Şimşek, 2008), hem de şeffaflık yoluyla güvenilirliği ortaya koyabilmek için (Rubin ve Rubin, 2005) ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

7. Araştırmada verilerin analizi önceden var olan kuramsal çerçeveye uygun olarak yapılmıştır. Araştırma sonucunun var olan kuramsal çerçeve ile tutarlı olduğu görülmüştür. Bu araştırma var olan teoriyi test eder (Rubin ve Rubin, 2005) nitelikte bir çalışmadır, bu durum çalışmanın güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma Temaları: Temalar araştırma sorularına ve katılımcı cevaplarına göre belirlenmiştir. Araştırmanın birinci teması araştırmanın analiz aşamasında katılımcı cevaplarından ortaya çıkarken, diğer dört tema araştırma sorularını hazırlarken, belirlenmiştir. Temalar, (1) *Cinsiyet ayrımcılığı yaşayıp yaşamama*, (2) *Kadın yöneticilerin yaşadığı cinsiyet ayrımcılığına dayalı sorunlar*, (3) *Cinsiyet ayrımcılığının nedenleri*, (4) *Cinsiyet ayrımcılığından dolayı yaşanan sorunların üstesinden gelme yolları*, (5) *Kadınların yöneticilik yaşantılarını başarılı bir şekilde devam ettirebilmeleri için önerilerdir*.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde kadın okul bölgesi müdürlerinin cinsiyetlerinden dolayı ayrımcılık yaşayıp yaşamadığı, yaşadıysa ne gibi sorunlar yaşadığı, sorunların nedenleri, bu sorunların üstesinden nasıl geldiği ve bu sorunlarla ilgili önerilerine yer verilmektedir. Kadın müdürlerin cinsiyetlerinden dolayı ayrımcılık yaşayıp yaşamadığına ilişkin durumları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Müdürlerinin cinsiyet ayrımcılığı yaşama durumları (1. Tema)

| Cinsiyet ayrımcılığı yaşama | Okul bölgesi müdürü | f |
|--------------------------------|---------------------------------|---|
| Cinsiyet ayrımcılığı yaşadım | M1,M2,M4,M8,M10,M12,M13,M14,M15 | 9 |
| Çok az ayrımcılık yaşadım | M11 | 1 |
| Cinsiyet ayrımcılığı yaşamadım | M3,M5,M6,M7,M9 | 5 |

Tablodan da görüldüğü gibi kadın müdürlerin çoğunluğu cinsiyet ayrımcılığı yaşamaktadır. Kadın müdürlerin cinsiyet ayrımcılığından dolayı yaşadığı sorunlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Kadın müdürlerin yaşadığı sorunlar (2. Tema)

| Kadın müdürlerin yaşadığı cinsiyet ayrımcılığına dayalı sorunlar | Müdürler | f |
|--|----------------|---|
| 1)Erkeklerin okul bölgesi müdürü olarak tercih edilmesi, kadınların edilmemesi | M1,M2,M4, M14 | 4 |
| 2)Kadınların yöneticilik yapamayacağına inanılması | M1,M8,M14, M15 | 4 |
| 3)Kadın yöneticilerin kararlarının kabul edilmemesi, sorgulanması | M10,M12,M13 | 3 |
| 4)Kadın okul bölgesi müdürü sayısının çok az olması | M1,M4 | 2 |
| 5)Kadın okul bölgesi müdürlerinin önemsenmemesi | M4 | 1 |
| 6)Okul yönetim kurullarının çoğunlukla erkeklerden oluşması ve onların da kendileri gibi erkekleri yönetici olarak tercih etmesi | M4 | 1 |
| 7)Kadınların kadın müdürlere cinsiyet ayrımcılığı yapması | M10 | 1 |
| 8)Kadınların davranışlarının kısıtlı olması | M11 | 1 |
| 9)Kurumun müdürünün kadın olduğunu anlayamamak | M11 | 1 |
| 10)Cinsiyet ayrımcılığının çoğu, belirgin bir ayrımcılık olmayabiliyor | M4 | 1 |

Kadın okul bölgesi müdürlerinin cinsiyetlerinden dolayı yaşadığı sorunlardan en sık ifade ettikleri ilk dört sorun; *erkeklerin müdür olarak tercih edilmesi, kadınların edilmemesi* (f=4); *kadınların yöneticilik yapamayacağına inanılması* (f=4); *kadınların kararlarının kabul edilmemesi, sorgulanması* (f=3), *kadın müdür sayısının az olmasıdır* (f=2). Sadece bir kadın müdür tarafından ifade edilen sorunlar ise Tablo 3'te yer almaktadır.

Kadın müdürler cinsiyet ayrımcılığından dolayı yaşadıkları sorunları şu sözleriyle ifade etmişlerdir:

-Okul yönetim kurulları okul bölgesi müdürlerini işe alırken erkekleri kadınlardan daha çok tercih ediyorlar.(M1,M4)

-İyi okul bölgesi müdürü olarak işe alınabilmenin bir yolu profesyonel firmalardır, bu firmalar ise daha çok erkekleri tercih etmektedir, bu nedenle de kadınlar bu mesleğe daha az başvurmaktadır.(M1,M2)

-Benim yönetici olarak görev alabileceğim ama çocuklu bir kadın olarak görev verilmeyeceğim bir iki görev var. Iowa'da okul yönetim kurulunda kadınların hâlâ yöneticilik yapamayacağına inanan kimseler var. Bizim o görevi yapabileceğimiz bilirse dahi, yapamayacağımızı düşünenler var.(M14)

-Okul müdürleriyle yaptığım ilk toplantımda yapılan berbat yorumlar büyük oranda yönetimdeki cesaretimi kırdı. Fakat görevdeki başarılarım ve iyi ilişkilerim onların şüphesinin yersiz olduğunu gösterdi.(M15)

-İnsanlar erkeklerin daha iyi lider olduğunu düşünüyorlar ve kadınların emirlerini değil de erkeklerin emirlerini daha fazla kabul ediyorlar. Çalıştığım okulda bazı erkek öğretmenler var, geleneksel dini üyelikleri var, bunlar kadınların direktiflerini kabul etmiyorlar.(M10)

-Okul bölgesindeki insanlar kadın müdürlerin kararlarını sorguluyor,

eleştiriyor, erkeklerin kararlarını ise sorgulamadan olduğu gibi kabul ediyor.(M12)

-Cinsiyet ayrımcılığı çoğunlukla bilinç dışıdır. Çoğu insan erkeklerin kararlarını sorgulamaya gerek duymadan olduğu gibi kabul eder. Benzer bir kararı kadınlar verdiğinde, kadınların verdiği kararları hemen kabul etmek yerine irdeleme, üzerinde tartışma gereği hissederler. Bu durum öğretmenler, veliler, personel, okul bölgesi müdürleri ve yönetim için de geçerli.(M13)

-Ben genellikle güçlü bir kadınımdır. Bu da kadınları korkutur. Erkekler liderlik tarzımı kadınlardan daha çok benimsemekteler.(M10)

-Herhangi biriyle bir şeyler içmek için dışarı çıkamam, eğer çıkarsam olumsuz değerlendirilir. Oysaki erkek bir okul bölgesi müdürünün bunu yapması çok doğal karşılanır.(M11)

Kadın müdürlerin cinsiyet ayrımcılığından dolayı yaşadığı sorunların nedenleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Kadın müdürlerin yaşadığı sorunların nedenleri (3. Tema)

| Kadın okul bölgesi müdürlerinin yaşadığı sorunların nedenleri | Müdürler | f |
|--|----------------|---|
| 1)Toplumsal normlar, toplumsal kültür | M4,M10,M13,M14 | 4 |
| 2)Kadınların okulların bütçe, öğrenci taşıma, okul güvenliği vb. sorunlarıyla baş etmede yeterli olamayacaklarına inanılması | M1 | 1 |
| 3)Yöneticiliğin erkek egemen meslek olmasına dayanan kişisel önyargı | M15 | 1 |
| 4)Kadın okul bölgesi müdürlerinin ayrımcılık davranışlarına sessiz kalması ve konuşmaması | M4 | 1 |
| 5)Kadınlar arasındaki iletişimin erkeklerden daha zayıf olması | M6 | 1 |
| 6)Kadınların okul bölgesi müdürlüğünü yapamadığına dair yaşantılar, gözlemler | M8 | 1 |
| 7)Açık sözlü ve lafını esirgemeyen bir müdür olması | M10. | 1 |
| 8)Kadınların rolüyle ilgili mesleği dışında önyargılı beklentiler | M11 | 1 |
| 9)Kadınların kararlarının sorgulanma nedeni kadınların daha fazla muhakeme etmesi, daha ayrıntıcı-özenli olması | M12 | 1 |
| 10)Kadınların kadınlarla iyi geçinememesi | M12 | 1 |

Kadın okul bölgesi müdürlerinin cinsiyetlerinden dolayı yaşadığı sorunların nedenlerinden en fazla frekansa sahip olan *toplumsal normlar, toplumsal kültür*dür (f=4). Sadece bir müdür tarafından ifade edilen nedenler ise Tablo 4'te yer almaktadır;

Ayrımcılık sorunları yaşamalarının nedenlerini kadın müdürler şöyle açıklamışlardır:

-Cinsiyet ayrımcılığı, birlikte çalışılan kişilerin toplumsal değer yargılarından kaynaklanıyor. Onlar sizin cinsiyetinize bakmaksızın destekleyebilirler ya da cinsiyetinizden dolayı desteklemeyebilirler.(M4)

-Sosyal norm ve kültür cinsiyet ayrımcılığına yol açıyor. Bizim meslek, ağırlıklı olarak kadınlardan oluşuyor, ancak yönetici konumunda kadın sayısı ise hâlâ çok az.(M13)

-Kadın müdürlerin okul bina, bütçe ve otobüs iş ve işlemlerini yapamayaacağına dair inançları var. Oysaki iyi bir müdürün öncelikle öğretimsel lider olması gerekir. Kadınlar ise iyi ve başarılı birer öğretimsel liderler, fakat okul yönetim kurulları ve toplum ise bu konuda bilgilerini yenilemediler. Onlar hâlâ iyi bir yöneticinin otobüs işleri, okul bütçesi ve okul binası iş ve işlemlerini iyi bilmesi gerektiğini sanıyorlar.(M1)

-Kadınların, bu meslek erkeklerin çoğunlukta olduğu bir meslek olmasından dolayı, kişisel bir önyargıları var. Sanırım kadınların kişisel güvensizlikleri büyük rol oynuyor.(M15)

-Benim liderlik tarzım lafını esirgemeyen tarz olduğu için, liderliğim (müdürlüğüm) bazı kimseleri rahatsız ediyor. Dobra dobra konuşmaktan dolayı, bazı insanlar benim sert-otoriter olduğumu düşünüyorlar. Bir kadını sert diye etiketlemek erkeğe göre daha kolay. Bunun tersine dobra dobra konuşan bir erkek kararlı liderliğinden ve yönetiminden dolayı övülür.(M10)

-Sarışın, minyon bir kadından önyargılı beklentiler var. Örneğin biriyle bir şeyler içmek için dışarı çıksam yanlış algılanıyor.(M11)

Kadın müdürlerin cinsiyet ayrımcılığından dolayı yaşadığı sorunların üstesinden gelme yolları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Kadın müdürlerin sorunların üstesinden gelme yolları (4. tema)

| Kadın müdürlerin cinsiyete dayalı sorunlarının üstesinden gelme yolları | Müdürler | f |
|---|----------------|---|
| 1)Cinsiyet ayrımcılığına aldırmamak, sorun olarak görmemek | M4,M10,M11,M14 | 4 |
| 2)Hedef odaklı olmak | M4,M8,M14 | 3 |
| 3)Çok çalışarak kendini kanıtlamak | M1,M4 | 2 |
| 4)İyi ilişkiler kurmak | M2,M4 | 2 |
| 5)Kızmamayı ve hayal kırıklığına uğramamayı öğrenmek | M8,M4 | 2 |
| 6)Veriye-malumata dayalı hareket etmek | M8,M15 | 2 |
| 7)Kendine güvenmek | M10,M12 | 2 |
| 8)Şüpheyi gidermek | M5 | 1 |
| 9)Başkalarıyla konuşarak soruna çare aramak | M5 | 1 |
| 10)Personel ve öğrencilere kural, ilke, uygulama ve yönergeleri periyodik olarak hatırlatma | M5 | 1 |
| 11)Personel ve öğrencilere kültürel çeşitliliğin (cinsiyet dahil) kurumsal bir norm olduğunu periyodik olarak işlemek | M5 | 1 |
| 12)Gereksinim duyulduğunda çalışanları eğitmek ve disipline etmek | M5 | 1 |
| 13)Sabırlı olmak | M8 | 1 |
| 14)Güçlü olmak | M8 | 1 |
| 15)Samimi-açık olmak | M8 | 1 |
| 16)Kararları savunmak | M12 | 1 |

Kadın okul bölgesi müdürlerinin cinsiyetlerinden dolayı yaşadıkları sorunların üstesinden gelmek için başvurdukları yollardan en fazla frekansa sahip olan madde-ler; *cinsiyet ayrımcılığına aldurmamak, sorun olarak görmemektir* (f=4), *hedef odaklı olmak* (f=3), *çok çalışarak kendini kanıtlamak; iyi ilişkiler kurmak; kızmamayı ve hayal kırıklığına uğramamayı öğrenmek; veriye dayalı hareket etmek ve kendine güvenmektir* (f=2). Sadece bir müdürün ifade ettiği üstesinden gelme yolları tabloda yer almaktadır.

Müdürler cinsiyetinden dolayı yaşadığı sorunların üstesinden gelme yollarını şu sözleriyle açıklamışlardır:

-Üstesinden gelmek için yapılabilecek en iyi şey, çok çalışarak kendini kanıtlamaktır. Fakat böyle yapmak her zaman cinsiyet ayrımcılığına son vermeyebiliyor. Kadın bir okul bölgesi müdürü arkadaşım var onu örnek verebilirim. Okul bölgesi müdürlüğüne önce başladı, ama başladığı okul bölgesi küçük bir bölgeydi ve düşük bir ücretle görev yaptı. Oradaki okul bölgesinde birkaç yıl çalışarak başarısını gösterdikten sonra ancak başka daha büyük okul bölgesinde müdür olabildi.(M1)

-Cinsiyet ayrımcılığının üstesinden gelmek için diğer erkek müdürlerle ve diğer yöneticilerle iletişim kurmak için kendimi zorluyorum.(M2)

-Ben samimi-açığım ve veriye dayalı iş yaparım. Böyle olmam, gereksiz yere kuralcı olmaktan dolayı eleştirilmeyi ve birçok olumsuz duyguyu yok eder, dikkati konuya çeker.(M8)

-Benim görev yaptığım okul bölgesindeki erkek yöneticiler tarafından çıkarılan bir gizli gazete vardı. Bu gazetenin bir sayısını ele geçirdim. Gazete tamamıyla aşağılayıcı ve onur kırıcıydı. Sonunda bir sayısını yöneticiler toplantısına getirdim ve yüksek sesle her bir cümleyi vurgulayarak okudum, çok korktular. Ya bu duruma son vermelerini ya da onların asıl yüzünü halka göstermek için çıkardıkları gazetenin bir sonraki sayısını yerel gazetede yayınlayacağımı, daha sonra da onları yöneticilikten almak için adımlar atacağımı, çünkü onların çocuklar için istediğimiz rol modeli olamadıklarını söyledim.(M15)

-Kendine güvenmeli ve saygı duymalısın çünkü ne yaptığını biliyorsun. (M12)

-Her türlü kararı savunmak gerek, çünkü ona inanıyorsunuz ve destekleyebilirsiniz.(M12)

Kadın okul bölgesi müdürlerinin, kadınların yöneticilik yaşantılarını başarılı bir şekilde devam ettirebilmeleri için önerileri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Kadın müdürlerin önerileri (5. Tema)

| Kadın müdürlerin kadın müdürlere önerileri | Müdürler | f |
|--|-------------------|---|
| 1)İşleri belirgin derecede iyi yapmak | M1,M4,M6,M7,M11 | 5 |
| 2)Ayrımcılıkları önemsememek, olumlu olmak | M6,M8,M11,M12,M15 | 5 |
| 3)Kendi yeterliğine güvenmek | M3,M4,M13 | 3 |
| 4)Hedef odaklı olmak | M4,M8,M6 | 3 |
| 5)Çok çalışmak | M1,M3 | 2 |
| 6)Yasal ve resmi çözümlere başvurmak | M4,M5 | 2 |
| 7)Kadın okul bölgesi müdürlerine olumlu bakan yerlerde müdür olmak | M1,M2 | 2 |
| 8)Israrlı olmak-vazgeçmemek | M7,M15 | 2 |
| 9)Kendine karşı dürüst olmak | M15 | 1 |
| 10)Kin tutmamak | M6 | 1 |
| 11)Güvenilir meslektaşlar edinmek | M5 | 1 |
| 12)Herkesi aynı şekilde davranmak | M6 | 1 |
| 13)Kendin olmak | M6 | 1 |
| 14)Profesyonel (mesleğe uygun) giyinmek | M7 | 1 |
| 15)Sabırlı olmak | M8 | 1 |
| 16)Güçlü olmak | M8 | 1 |
| 17)Veriye-bilgiye dayalı hareket etmek | M8 | 1 |
| 18)Kadın gibi davranmak | M9 | 1 |
| 19)Düzyeili olmak | M12 | 1 |
| 20)Okul yönetim kuruluyla iletişim halinde olmak | M13 | 1 |
| 21)Ahlaki ilkelere uymak | M15 | 1 |
| 22)Ayrımcılıkla ilgili yasalar çıkarmak | M13 | 1 |

Kadın okul bölgesi müdürlerinin cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan kadın yöneticilere yöneticilik yaşantılarını başarılı bir şekilde devam edebilmeleri için sıklıkla ifade ettikleri önerileri *işleri belirgin derecede iyi yapmaları* (f=5); ayrımcılıkları önemsememelerini, olumlu olmaları (f=5); *kendi yeterliğine güvenmeleri* (f=3), *hedef odaklı olmaları* (f=3), *çok çalışmaları* (f=2); *yasal ve resmi çözümlere başvurmaları* (f=2); *kadın okul bölgesi müdürlerine olumlu bakan yerlerde müdür olmaları* (f=2); *ısrarlı olmaları-vazgeçmemeleridir* (f=2). Sadece bir müdürün ifade ettiği öneriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Müdürler önerilerini şöyle ifade etmişlerdir:

-İşin erbabı ve işin ehli olduğunuzu gösterdiğinizde, insanların saygısını kazanacaksınız.(M6)

-Her koşulda olgun olun. Bazılarının saygısız ve ayrımcılık yaptığı zamanlar olabilir.M6.

-Kızmamayı ve hayal kırıklığına uğramamayı öğrenin.(M8)

-Erkekler grubundan gelen aptallıklara aldırmayın.(M11)

-Öğrenmek için çok çalışın.(M3)

-Yasal ve resmi çözümlere başvurun.(M13)

4. Sonuç ve Tartışma ve Öneri

Cinsiyet ayrımcılığı yaşama durumu: ABD'de çalışan kadın okul bölgesi müdürlerinin çoğunluğu cinsiyet ayrımcılığı yaşamaktadır. Bu sonucun alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir. Çünkü kadın yöneticilerin cinsiyet ayrımcılığı yaşadığı durumu daha önce birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Babaoğlu, 2011; Bell, 1988; Besler ve Oruç, 2010; Billing, 2011; Björk, 2000; Brunner 2000; Brunner, 1998; Brunner ve Kim 2010; Dobie ve Hummel, 2001, Miller, 2009; Skrla, Reyes and Scheurich, 2000; Suzan, Demirtaş, Bozak, Doruk, 2013; Tallerico, 2000; Tallerico ve Blount, 2004).

Cinsiyet ayrımcılığına dayalı sorunlar: Kadın okul bölgesi müdürlerinin cinsiyet ayrımcılığına dayalı yaşadıkları sorunlardan en sıklıkla ifade ettiği üç sorun (1) erkeklerin müdür olarak tercih edilmesi, kadınların edilmemesi; (2) kadınların yöneticilik yapamayacağına inanılması ve (3) kadınların kararlarının kabul edilmemesi, sorgulanmasıdır. Yönetici olarak kadınların tercih edilmediği daha önce birçok araştırmacı (Babaoğlu, 2011; Björk, 2000; Bell, 1988; Brunner, 1998; Schmuck, 1975; Tallerico, 2000; Tallerico ve Blount, 2004) tarafından ortaya konmuştur. Yine bu araştırmanın sonuçlarından olan kadınların yöneticilik yapamayacağına inanılması sorunu Babaoğlu'nun (2011) araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan, kadınların kararlarının kabul edilmemesi sorunu ise, Skrla, Reyes and Scheurich'in (2000) sonucuyla paralellik göstermektedir.

Cinsiyet ayrımcılığına dayalı sorunların nedenleri: Kadın okul bölgesi müdürlerinin, cinsiyet ayrımcılığına dayalı yaşadıkları sorunların nedenlerinden en sıklıkla ifade ettikleri neden *toplumsal normlar, toplumsal kültürdür*. Daha önce yapılan birçok çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Besler ve Oruç, 2010; Billing, 2011; Brunner ve Kim 2010; Tallerico ve Blount, 2004; Tallerico, 2000; Usluer, 2000). Tallerico ve Blount (2004), kimin lider gibi görüldüğü ve davrandığına ilişkin toplumdaki cinsiyet-rol kalıp yargılarının cinsiyet ayrımcılığına yol açtığını belirlemiştir. Tallerico (2000), ABD'de okul bölgesi müdürü seçim sürecinin; eğitim yönetimi mesleğindeki yerleşik normlardan ve Amerikan toplumunun baskın ideolojilerinden ve kültürel değerlerinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Besler ve Oruç (2010) ile Usluer (2000) de kadınların Türkiye'de yönetici olmalarının önündeki engelleri toplumsal yargılara, ataerkil değerlerin baskın olmasına dayandırmaktadır. Billing'in (2011) de belirttiği gibi, yönetici davranışları değerlendirilirken genellikle erkeklere ilişkin değer yargıları, davranışlar temel alınmaktadır. Bu durumda kadın yöneticiler de erkek yönetici davranışlarına, erkek normlarına ve davranış kalıplarına göre değerlendirilmektedir.

Cinsiyet ayrımcılığına dayalı sorunların üstesinden gelme yolları: Kadın müdürlerin cinsiyetlerinden dolayı yaşadıkları sorunların üstesinden gelme yollarından en sıklıkla ifade ettikleri *cinsiyet ayrımcılığına aldırılmamak, sorun olarak görmemektir*. Kadın müdürlerin, cinsiyet ayrımcılığından dolayı yaşadıkları sorunlarının üste-

sinden gelme yolları *hedef odaklı olma, çok çalışarak kendini kanıtlama, iyi ilişkiler kurma, kızmamayı ve hayal kırıklığına uğramamayı öğrenme; veriye dayalı hareket etme ve kendine güvenmektir*. Bu araştırmada görüşleri alınan kadın müdürlerin sorunların üstesinden gelme yollarının daha önceki araştırmalarda ortaya konan başatma yollarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Örneğin daha önce benzer sonuçlara ulaşan Brunner'in (1996, 1998), kadın okul bölgesi müdürlerinin asıl amaçlarına odaklanabilmeleri için gündemlerini basit tutmaları, asıl amaçlarıyla ilgilenmeleri, önerisi, bu araştırmada ulaşılan hedef odaklı olma önerisiyle paralellik göstermektedir. Grogan'ın da (1994) vurguladığı gibi kadın okul bölgesi müdürleri ayrımcılık sorunlarının üstesinden gelmek için kadın yöneticiler arası iletişimlerini kurmalı ve güçlendirmelilerdir. Bu sayede sorunların üstesinden gelme yolları konusunda bilgi paylaşabilirler, dayanışma gösterebilirler, destek alabilirler ve böylece daha cesaretli ve güçlü hissederek, cinsiyet ayrımcılığı sorunlarıyla daha iyi başedebilirler, yeni başatma stratejileri geliştirebilirler.

Kadın müdürlerin cinsiyet ayrımcılığı yaşayan kadın yöneticilere önerileri:

Kadın okul bölgesi müdürlerinin cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan müdürlere en sıklıkla ifade ettikleri önerileri *işleri iyi yapmaları, ayrımcılıkları önemsememeleri ve olumlu olmaları, kendi yeterliklerine güvenmeleri ve hedef odaklı olmalarıdır*. edir. Bu araştırmada görüşleri alınan kadın müdürlerin önerileri ile daha önceki araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Daha önce kadın okul bölgesi müdürlerinin nasıl başarılı olacağına araştıran Brunner (1996), kadın müdürlerin kendi görüşlerine dayanarak şu önerilerde bulunmuştur: Cinsiyet kimliklerini ve kişiliklerini korumaları; işlerindeki önceliklerle ilgilenmeleri; ilgilendikleri konuyu sadeleştirmeleri; kararlı ve cesaretli olmaları; risk almaları; zamanı etkili kullanmaları ve işbirliği sağlayarak güç oluşturmaları. Yine Brunner (1998), kadın okul bölgesi müdürlerinin başarılı olabilmeleri için görevlerine ve cinsiyetlerine ilişkin iki beklentileri-sorumluluklarını dengelemeyi öğrenmelerini, asıl amaçlarıyla (akademik ilerlemeleri ve çocuk bakımı) ilgilenmek için gündemlerini basit tutmalarını, erkek egemen topluma rağmen iletişim tarzlarında "kadınsı" kalabilmeyi başarabilmelerini, erkek mesleğindeyken "erkek gibi davranmaları gerektiği" yönündeki eski anlayışı bırakmalarını (çünkü o anlayışın artık ise yaramadığını), başarılarının önündeki her türlü engeli yok etmelerini önermektedir.

Kadın yöneticilerin sorunları, yönetici olma engelleri üzerine araştırmalar yapılması ve bu konuda bilincin artırılması gerekmektedir. Bu araştırma kadın okul bölgesi müdürleriyle yapılan görüşmelere dayalı olarak yürütülmüştür. Kadın eğitim yöneticilerinin sorunları, yönetici olma engelleri, sayıca azlığın nedenleri, bu durumların üstesinden gelmek için neler yapılabileceği konularında daha fazla araştırma yapılmalıdır. Bu konuları derinlemesine ele alan, sadece görüşme verilerine değil de gözlem ve durum çalışması yöntemlerinin de kullanıldığı araştırmalar yapılması daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Diğer yandan başarılı kadın yöneticiler üzerine araştırmalar yapılarak kadın yöneticilerin başarıları kitle iletişim araçları yoluyla top-

luma duyurulabilir, böylece toplum kadın yönetici konusunda bilinçlendirilebilir. Bu sayede hem toplumun hem de kadın eğitimcilerin, eğitim yönetiminde kadınların görev almasını daha olağan durum olarak görmesi sağlanabilir.

Kadın yöneticilerin cinsiyet ayrımcılığına aldırılmaları, bunu bir sorun olarak görmemeleri için bu sorunları yaşayan ilk ve tek kadın olmadıklarını, bu sorunları yaşamalarının kendi kişilikleriyle ve yeterlikleriyle ilgili olmadığını bilmeye ihtiyaçları vardır. Bunu bilmeleri sorunları kişiselleştirmelerini engeller ve soruna aldırılmama düşüncelerini artırır. Bunun için her bir kadın yöneticinin yaşadığı sorunları anlatabilmesi, yine kendisi gibi sorun yaşayan kadın meslektaşlarını dinlemesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için de kadın yöneticilerin iletişim halinde olmaları, kendi aralarında ilişkileri geliştirmeleri önerilebilir. Bu sayede kadınların birbirlerinden destek olarak ve deneyimlerinden faydalanarak cinsiyet ayrımcılığı sorunlarıyla daha etkili baş etme stratejileri geliştirmeleri sağlanabilir. Bu durum aynı zamanda kadın yöneticilerin cinsiyet ayrımcılığı sorunu yaşamalarının kendi kişilikleriyle ilgili olmadığını anlamaları bakımından da önemlidir.

5. Kaynakça

- Babaoğlu, E. (2011). Birkaç kadın denetçiden biri olmanın zorlukları. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(4), 121-144.
- Bell, C. S. (1988). Organizational influences on women's experience in the superintendency. *Peabody Journal of Education*, 65(4), 31-59.
- Besler, S. ve Oruç, İ. (2010). Türkiye'de ve yazılı basında kadın yöneticiler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 17-38.
- Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Billing, Y. D. (2011). Are women in management victims of the phantom of the male norm? *Gender Work & Organization*, 18(3), 298-317.
- Björk, L. G. (2000). Introduction: Women in the superintendency-advances in research and theory. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 5-17.
- Brunner, C. C. & Kim, Y. L. (2010). Are women prepared to be school superintendents? an essay on the myths and misunderstandings. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(8), 276-309.
- Brunner, C. C. (2008). Invisible, limited, and emerging discourse: research practices that restrict and/or increase access for women and persons of color to the superintendency. *Journal of School Leadership*, 18(6), 661-682.
- Brunner, C. C. (2000). Unsettled moments in settled discourse: women superintendents experiences of inequality. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 76-116.
- Brunner, C. C. (1998). Women superintendents: strategies for success. *The Journal of Educational Administration*, 36(2), 160-182.
- Brunner, C. C. (1996). Developing women leaders: The art of "stalking" the superintendency. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators. San Diego, CA, March 8-11.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. London and New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.

- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. London: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Crowson, R. L. & Glass, T. E. (1991). The changing role of the local school district superintendent in the United States. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 3-7.
- Dobie, D. F. & Hummel, B. (2001). Successful women superintendents in a gender-biased profession. *Equity & Excellence in Education*, 34(2), 22-28.
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A. & Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination: An introduction to qualitative and quantitative methods*. New York: Cambridge University Press.
- Grogan, M. (2008). The short tenure of a woman superintendent: A clash of gender and politics. *Journal of School Leadership*, 18(6), 634-660.
- Grogan, M. (1994, Nisan). Aspiring to the superintendency in the public school systems: Women's perspectives. Paper presented at the Annual meeting of the AERA. New Orleans, LA.
- Holland, E. (2011). Gender gap is narrowing in ranks of schools chiefs. <http://www.stltoday.com/news/local/metro/gender-gap-is-narrowing-in-ranks-of-schools-chiefs/article_ff3df347-9f24-5b7e-88d6-bde2873ae7c0.html> (2014, Aralık 22).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. 2nd Edition, Sage Publication, London.
- Miller, C. M. (2009). *Overcoming barriers: Women in the superintendency*, Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University.
- NCES (2011). National center for educational statistics. <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011033_5.pdf> (2014, Aralık 15).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd Edition, Sage Publication, London.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation, program evaluation kit*. California: Sage Publications.
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. California: Thousand Oaks, Sage Publication.
- Schmuck, P. A. (1975). Deterrents to women's careers in school management. *Sex Roles*, 1(4), 339-353.
- Skrla, L. (2000). The social construction of gender in the superintendency. *Journal of Education Policy*, 15(3), 293-316.
- Skrla, L., Reyes, P. & Scheurich, J. J. (2000). Sexism, silence, and solutions: Women superintendents speak up and speak out. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 44-75.
- Shakeshaft, C. (1989). The gender gap in research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 25(4), 324-337.
- Tallerico, M. (2000). Gaining access to the superintendency: Headhunting, gender, and color. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 18-43.
- Tallerico, M. & Blount, J. M. (2004). Women and the superintendency: Insights from theory and history. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 633-662.
- Usluer, L. (2000). Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: *One of the most male dominated educational management jobs in the USA is superintendency. It is known that female superintendents are few in number and they experience gender discrimination and they have gender based barriers in the entry to the superintendency in the USA. The small number of women in educational management has been the subject of research since the 1960-1970 in the USA. The percentage of female superintendents increased from 13.2 percent in 1999 to 24 percent in 2011. The percentage of female principals 59 percent at public elementary schools and 29 percent at public secondary schools. In the USA the majority of full-time teachers were women in 2007-08. On the other hand at the elementary level, 84 percent of public school teachers were female; at the secondary level, 59 percent of public school teachers were female.*

Purpose: *The research aims to identify gender based discrimination issues faced by women superintendents in the USA, causes, ways of overcome and their recommendations.*

Method: *The study is qualitative research. Study group of the research are 15 female superintendents and associate superintendents in different school community district in different states in the USA. Study group were determined with multistage (purposeful and snowball) sampling. The data were gathered with face to face interview technique. Four open ended questions were asked to the study group. Research questions: 1.As a female superintendent what kind of gender discrimination have you experienced? This discriminatory behavior might have originated from your superiors, inferiors, students' parents, etc.. Please write about them briefly by giving example. 2.What were the causes of this gender discrimination? Please write about the causes briefly. 3.How have you handle and overcome, or fight against the gender discrimination? Please give some examples. 4.What do you recommend to female superintendents who are exposed to gender discrimination to continue their life as a successful superintendent?*

The data were analyzed with content analysis. Five themes were identified in the research. First theme is the situation of experiencing gender discrimination of female superintendents. Second theme is gender discrimination problems which were experienced by female superintendents. Third theme is the causes of gender discrimination which were experienced by female superintendents. Fourth theme is how female superintendents handle and overcome the gender discrimination. Fifth theme is the recommendations of female superintendents to the female superintendents and managers who exposed to gender discrimination.

Validity and reliability of the research: *Research questions prepared according to literature. Research validity was ensured through the triangulation. In the analysis process it has benefited from the views of different researchers. Thus, researcher triangulation is provided. In the data analysis process, data analysis was repeated several times. Thus, the time triangulation is provided. Study group composed of female superintendents who are working in different states in the USA. Thus, place triangulation is provided. Female superintendents in the study group are exposed to gender discrimination and working in different positions (superintendent and associate superintendent). Thus, data triangulation is provided. Detailed and in-depth information collected from study group by interview, the data were written in items without comment, participant expressions is presented to the reader in their own word. Thus, the reliability of the research provided. The female superintendent characteristics interviewed*

in the study had clearly stated. Thus, external reliability of the external research provided. Analysis of the data in the study was carried out in accordance with pre-existing theoretical framework. The research results consistent with the theoretical framework. This is a study will test existing theories on the nature of the research. It suggests that this case study is reliable.

Conclusion: *In the study, it was determined that ten female superintendents experienced gender discrimination of 15 female superintendents. It shows that the majority of female superintendents experience gender discrimination. The most frequently mentioned three gender discrimination problems faced by female superintendents: While males to be preferred as a manager, women don't be preferred as a superintendent. It is believed that women cannot do management. People don't accept of women's decision and questioning the female superintendent's decision. The causes of gender discrimination: Gender discrimination caused by social norms and social culture. Overcome to problems were experienced by female superintendents are to stay focus on goal; working hard to prove herself; establish good relationship with others; to learn not to get frustrated or angry; must be data based and self-reliance. The female superintendents' recommendations are female managers do good works, neglect discrimination, female managers should be positive; female managers should rely on their competency and they should be focus oriented.*

Yönetici Öz-Yeterliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Investigation of Relationship Between Principals' Self Efficacy and School Effectiveness

Ayşe Negiş Işık

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KKTC.

Emine Gümüş

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya.

İlk Kayıt Tarihi:18.11.2015

Yayına Kabul Tarihi:20.05.2016

Özet

Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin yönetici öz-yeterlik alguları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında görev yapmakta olan 199 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Negiş-Işık ve Derinbay (2015) tarafından yapılan "Yönetici Öz-Yeterlik Ölçeği" ve bu çalışma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan Hoy ve Ferguson'un (1985) "Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yönetici öz-yeterliğinin bireysel ve okul ile ilgili değişkenlerden yalnızca öğrencilerin genelinin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yönetici öz-yeterliğinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul etkililiği, yönetici öz-yeterlik, okul yöneticisi.

Abstract

The aim of this research is to determine the relationship between principals' self efficacy and school effectiveness. The research sample consists of 199 school principals. In the study, in order to determine principals self-efficacy, "Principal Sense of Efficacy Scale" which was developed by Tschannen-Moran and Gareis (2004) and adopted into Turkish by Negiş-Işık and Derinbay (2015), and "Index of Perceived Organizational Effectiveness" which was developed by Hoy and Ferguson (1985) adapted into Turkish by the researchers in this study was used. Research findings indicated that only socio-economic status of students, within individual and school variables, was associated with principals self-efficacy. Findings of this research also concluded that principal self-efficacy was a significant predictor of school effectiveness.

Keywords: school effectiveness, principals' self efficacy, school administrator.

1. Bu çalışma 24-26 Mayıs 2013 yılında İstanbul'da düzenlenen 8. Ulusal Eğitim Yönetimi kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Etkili okullar ile ilgili çalışmaların yapılmaya başlandığı yıllardan itibaren okul liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi, çalışmaların başlıca konularından birisi olmuştur. Bu çalışmalar sonucunda, okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu (Edmonds, 1979; Hallinger, 2005; Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood ve Jantzi, 2008; Marzano, Waters ve McNulty, 2005) ve etkili okulların etkili liderlerin eseri olduğu ifade edilmiştir (Fullan, 2003; Marzano, Waters, McNulty, 2005; Tschannen ve Gareis, 2004).

Yüksek öz-yeterlilik inancına sahip okul müdürlerinin etkili liderlik rollerini daha iyi bir şekilde gerçekleştireceklerine dair bazı kanıtlar mevcuttur (Osterman, Sullivan, 1996; Lyons ve Murphy, 1994; Paglis ve Green, 2002; Ramchunder ve Martins; 2014; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Örneğin, Paglis ve Green (2002) okul müdürlerinin öz yeterliklerinin geliştirilmesi suretiyle müdürlerin hem etkili liderlik davranışları geliştirmeye hem de öğretmenlerin performanslarını ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik çaba sarf edeceklerini belirtmiştir. Ancak, Türkiye'deki ilgili alan yazın incelendiğinde; okul müdürlerinin öz-yeterlilikleri ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve yönetici öz-yeterlilik inancı ile etkili okul liderliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu kapsamda, mevcut çalışma okul etkililiği ile yönetici öz-yeterliliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.1. Etkili Okul

Etkili okul ile ilgili ilk çalışmaları yapmış olan Edmonds (1982) etkililiğin ön koşulunun akademik kalite olduğunu belirtmiş ve etkililiğin, başarı testlerinde bütün öğrencilerin en az temel düzeydeki başarı kriterlerine ulaşabilmesi ile gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Hoy ve Ferguson (1985) ise her örgütün bir sosyal sistem olduğundan yola çıkarak etkili okulun, amaçlarını ve kaynaklarını gereksiz yere harcamayıp çalışanlarına gereksiz sınırlılıklar koymaksızın kendisine sağlanan kaynak ve araçlarla var olma amaçlarını gerçekleştiren örgüt olduğunu belirtmiştir.

Alan yazında, etkili okul göstergelerinin çoğunlukla öğrenci başarısı üzerine odaklandığı görülmektedir. Örneğin Edmonds (1979;1982), yaptığı çalışmalar sonucu oluşturduğu ve literatürde okul etkililiğinde beş faktör modeli olarak anılan modelinde; güçlü bir okul liderliği, temel becerilerin kazanımı, öğrenci başarısına yönelik yüksek beklenti, güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamı, öğrenci başarısının düzenli olarak değerlendirilmesi ile okul etkililiği arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Yaygın olarak, okul müdürlerinin okul etkililiğinde anahtar rol oynadığı kabul edilmesine rağmen (Balyer, 2013; Hallinger, Heck, 1996; Hoy ve Miskel, 2010; Sammons, Hillman, Mortimore, 1995; Şişman, 2002), lider ile öğrenci başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak zordur. Liderin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin çoğunlukla dolaylı olması (Leithwood ve Jantzi, 2008) ve okul çıktılarını etkileyen pek çok değişken olması (Şişman, 2002), liderlikle okul çıktıları arasındaki ilişkiyi ortaya

koymayı güçleştirmektedir. Buna karşın, okul etkililiği ile ilgili çalışmaların bulguları (özellikle de başarılı ve başarısız okulları kıyaslamaya dönük çalışmalar), öğretim liderliğini etkili okulların sahip olduğu özellikler noktasında ön plana çıkarmaktadır (Şişman, 2002).

Sammons, Hillman ve Mortimore (1995, s.17), etkili okulların özelliklerini on bir başlık altında gruplandırmıştır. Bu özellikler sırasıyla; profesyonel liderlik, paylaşılan vizyon ve amaç, etkili öğrenme ortamı, öğretme ve öğrenmeye odaklanma, amaca yönelik öğretim, yüksek beklentiler, olumlu pekiştirme, süreci denetleme, çocuk hakları ve sorumlulukları, okul- aile işbirliği, ve öğrenen örgüttür. Araştırmacılar bu özellikler içinde ilk sırayı liderliğe vermiştir. Bruggencate, Luyten, Scheerens, ve Slegers (2012), yaptıkları çalışma sonucunda okul liderinin davranışlarının hem doğrudan hem de okul örgütlenmesi (amaç, süreçler, insan ilişkileri, v.b.), okul kültürü, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları (sınıf atmosferi, öğretim faaliyetleri, öğrencileri destek, v.b.) ve öğrencilerin uyumu aracılığı ile öğrenci çıktılarını etkilediğini gözlemlemiştir. Balyer (2013) ise, YGS sonuçlarına dayalı olarak öğrenci başarısının yüksek olduğu okullarda, öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda başarılı okullarda okul müdürlerinin gösterdikleri davranışların; öğretimsel konularda konuşma, öğretmenlere geri bildirim verme, model olma, mesleki gelişimi teşvik, yüksek akademik standartlar geliştirme ve işbirliği olduğu görülmüştür.

1.2. Yönetici Öz-yeterliği

Sosyal öğrenme kuramına dayanan öz-yeterlik kavramı ilk olarak kişisel motivasyon ve beklentilerin, çıktılarını nasıl etkilediğini belirlemek için ortaya atılmıştır (Bandura, 1977). Öz-yeterlik, bireyin bir görevi yerine getirme ya da amaca ulaşma becerisine ilişkin inancı olarak tanımlanabilir. Bu inanç onun bir işi başarı ile yerine getirmesi etkileyen önemli bir değişkendir (Bandura, 1997; Leithwood ve Jantzi, 2008). Bandura'ya (2001) göre algılanan yeterlik, bireyin faaliyetleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Algılanan yeterlik sadece bu faaliyetleri direk olarak etkilemekle kalmaz, aynı zamanda bireyin hedef ve amaçlarını, beklentilerini, duygusal eğilimlerini ve sosyal çevredeki fırsatları ve engelleri nasıl algıladığını da etkiler.

Bu çalışma kapsamında okul yöneticilerinin yönetici öz-yeterlik inançları ele alınmıştır. Bandura (1997) yönetici öz-yeterliğini “bireyin, lideri olduğu okulun arzu edilen amaçlara ulaşması için gerekli olan eylemleri yapabilme becerisine ilişkin yargısı” olarak betimlemiştir. Bu genel tanımdan farklı olarak Paglis ve Green (2002) üç temel liderlik işlevine bağlı olarak öz-yeterliği; “bireyin çalışanlarına yön verme, çalışanların değişim amaçlarına bağlılıklarını geliştirici iletişim sağlama ve değişimin yarattığı zorluklarla başa çıkarken onlarla birlikte çalışma gibi liderlik işlevlerini ne kadar başarı ile tamamlayacağına ilişkin kendi yargısı” olarak tanımlamıştır.

Okulların başarı ya da başarısızlıklarını etkileyen temel etkenin okul liderlerinin özellikleri ile ilgili olduğu bilinmektedir (Yukl, 1998; Marzano, v.d. 2005; Bass, 1990). Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin başarı beklentilerini artırarak değişimi başlatan anahtar öge olarak kabul edilmektedir (Tschannen-Moran, Gareis, 2004). Ancak okul yöneticileri sadece önemli bir değişim ajanı değildir, pek çok çalışma

okul yöneticilerinin öğrenci başarısını artırma ve okul reformlarını olumlu yönde etkileme gibi sorumluluklara da sahip olduklarını belirtmektedir (Bass ve Avolio, 1994; Leithwood ve Riehl, 2003; Marzano, v.d. 2005). Bu noktada hangi özelliklere sahip liderlerin bu görevleri daha etkili bir biçimde yerine getirebileceği sorusu sorulabilir. Bu özelliklerden birinin de yöneticinin öz-yeterlik inancı olabileceği söylenebilir. Yönetici öz-yeterliğini, etkili liderlik, öğrenci başarısı, çalışan performansı ve öğretmen öz-yeterliği ile ilişkilendiren çalışmaların bulguları bu varsayımı destekleyen bulgular ortaya koymaktadır.

Sosyal bilişsel teori, bir kişinin başarılı liderlik rollerini sergileyebilmesi için etkili bir lider olabileceğine ilişkin sağlıklı bir algıya sahip olması gerektiğini varsaymaktadır. Bu varsayım dayalı olarak örgütlerde liderliğin kalitesini artırmanın yolunun liderin öz-yeterliğini arttırmaktan geçtiği söylenebilir (McCormick, 2001). Tschanen-Moran ve Gareis (2007) de bu varsayımı destekleyerek, öz-yeterliğin hem işlevsel liderlik stratejilerinin geliştirilmesi hem de bunların uygulanmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Ramchunder ve Martins (2014) öz-yeterlik ile liderlik stilleri ve liderin etkililiği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, liderin genel öz-yeterliğinin hem liderlik stilleri ile hem de liderin etkililiği ile ilişkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Bandura'nın (1986, 1993, 1997, 2001) sosyal bilişsel teorisi, liderin öz-yeterliğinin onun davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Liderin öz-yeterliği sadece liderin davranışlarını değil, aynı zamanda çalışanların öz-yeterliğini de etkilemektedir (Bandura, 1993). Hannah, Avolio, Luthans ve Harms (2008) çalışmalarında lider öz-yeterliğinin ve çalışanların öz-yeterliğinin birbirini etkilediğini ve ikisinin ortak etkisiyle de kolektif öz-yeterliğin oluştuğunu belirtmiştir. Hipp'in (1996) çalışmasında da benzer şekilde yönetici öz-yeterliğinin öğretmen ve kolektif yeterlik üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgulara dayalı olarak, yöneticinin öz-yeterliğinin sadece yöneticinin performansı açısından değil, aynı zamanda öğretmenin öz-yeterliği üzerinden öğretmen performansı açısından da önemli olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin öz-yeterliğinin öğretmen öz-yeterliğini etkilediği, öğretmen öz-yeterliğinin ise öğrenci çıktıları üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde yöneticilerin öz-yeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde de etkili olabileceği söylenebilir (Brown, 2010; Costa Hernandez, 2010; Louis, Leitwood, Wahlstrom, Anderson, 2010; Lockand, 2013; Marzano v.d., 2005; Moak, 2010; Waters, Marzano ve Menulty, 2003; Williams, 2012).

Yönetici öz-yeterliği ile ilgili kuram ve yapılan çalışmaların bulguları, öz-yeterliğin hem kişinin kendi performansını hem de doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmen ve öğrencinin performansını etkilediğini göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak yönetici öz-yeterliğinin okul etkililiği ile de ilişkili olabileceği söylenebilir, ancak literatür incelendiğinde bu iki değişkeni birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Yönetici öz-yeterliğinin; okulun amaçlarına ulaşması, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin daha fazla çalışmanın yapılmasının özellikle Türkiye'de okul yöneticileri ilgili hem kuramın hem de politikaların geliştirilmesinde fayda sağlayacağı umulmaktadır Bu amaçla çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerine ilişkin değişkenler (kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi) ve okul ile ilgili değişkenler (okul büyüklüğü, öğrencilerin genelinin sosyo-ekonomik düzeyi) ile yönetici öz-yeterliği arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerine ilişkin değişkenler (kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi) ve okul ile ilgili değişkenler (okul büyüklüğü, öğrencilerin genelinin sosyo-ekonomik düzeyi) yönetici öz-yeterliğinin anlamlı yordayıcısı mıdır?
3. Okul yöneticilerinin algılarına göre yönetici öz-yeterlik ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin algılarına göre yönetici öz-yeterliği okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın ilk alt problemi için; okul yöneticilerinin yönetim kıdemi, eğitim durumu, öğrencilerin genelinin sosyo-ekonomik düzeyi ve okul büyüklüğü bağımsız değişken, yönetici öz-yeterlik bağımlı değişken, ikinci alt problemi içinse; yönetici öz-yeterlik bağımsız, okul etkililiği ise bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmuştur. Araştırmada 216 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılara sorulan “bu madde için 3’ü işaretleyiniz” şeklindeki güvenilirlik sorusuna doğru yanıt vermeyen 10 kişiye ait veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca ölçüğe uygun bir biçimde cevap vermemiş olan 7 kişiye ait form analize dâhil edilmemiştir. Analize dâhil edilen 199 kişinin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımına bakıldığında büyük çoğunluğunun (% 96) erkek yöneticilerden oluştuğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin % 23’ünün lisansüstü eğitim almış oldukları görülmektedir. Okullardaki öğrencilerinin genelinin sosyo-ekonomik düzeyinin ise çoğunlukla düşük ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerinin ortalaması $\bar{x}_{(ranj\ 4,39)} = 18.6$, yöneticilik kıdemlerinin ortalaması ise $\bar{x}_{(ranj\ 1-35)} = 9.8$ yıldır. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayılarının ortalaması ise $\bar{x}_{(ranj\ 12-3980)} = 697.88$ ’dir.

Tablo 1: Çalışma grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı

| Değişken | Kategori | n | % |
|------------------------------------|---------------|------------------|--------|
| Cinsiyet | Kadın | 9 | 4.5 |
| | Erkek | 190 | 95.5 |
| Eğitim durumu | Ön lisans | 8 | 4 |
| | Lisans | 144 | 72.4 |
| | Yüksek lisans | 45 | 22.6 |
| | Doktora | 2 | 1 |
| Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi | Düşük | 65 | 32.7 |
| | Orta | 116 | 58.3 |
| | Yüksek | 18 | 9 |
| | | \bar{X} (ranj) | Ss |
| Kıdem | | 18.69 (1-35) | 7.88 |
| Yönetim kıdem | | 9.80 (4-39) | 7.01 |
| Öğrenci sayısı | | 697.88 (12-3980) | 658.98 |

2.3. Veri Toplama Araçları

Yönetici öz-yeterlik ölçeği. Çalışmada yönetici öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Negiş-Işık ve Derinbay (2015) tarafından yapılan Yönetici Öz-yeterlik Ölçeği (YÖÖ) kullanılmıştır. YÖÖ, 18 maddeden oluşan 9'lu likert tipi (1- Hiç, 9- Oldukça Çok) bir ölçektir. Negiş-Işık ve Derinbay (2015) tarafından yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısının toplam varyansın % 41'ini açıkladığı, madde faktör yüklerinin ise .50 ile .74 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırmacılar ayrıca ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulayıcı faktör analizi ile sınımış ($\chi^2/df= 1.6$, CFI=.95, TLI=.94, RMSEA=.06, SRMR=.04) elde edilen değerlerin iyi uyum gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirliği yeniden hesaplanmış ve cronbach alfa katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Okul Etkililiği Ölçeği. Ölçme aracı ilk olarak hastanelerin etkililiğini belirlemek amacıyla geliştirilmiş, daha sonra Miskel, McDonald ve Bloom, (1983) tarafından okullara uyarlanmıştır. Son olarak Hoy ve Ferguson (1985) tarafından ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 8 maddeden oluşan ölçek, 1- kesinlikle katılmıyorum, 6- kesinlikle katılıyorum olmak üzere derecelendirilmektedir. Ölçek okul etkililiğini; ürünlerin nicelik ve nitelikleri, verimlilik, uyum ve esneklik değişkenlerine bağlı olarak belirlemektedir. Ölçeğin farklı çalışmalardaki Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 ile .90 arasında değişmektedir (Hoy ve Ferguson, 1985, Loup, 1997). Hoy ve Ferguson (1985) ölçeğin geçerliğini sınamak için etkili okul göstergeleri olan, öğrencilerin matematik ve dil başarıları, okul müdürü ve öğretmenlerin ayrı ayrı algılarına dayalı olarak yenileşme, örgütsel bağlılık, uyum ve bağımsız uzmanların okul etkililiğine ilişkin değerlendirmeleri ile okul etkililiği ölçeği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ele alınan bütün değişkenlerin, müdür algılarına göre yenileşme dışında, okul etkililiği ile orta ve yüksek düzeyde (.55-.75) ilişkili olduğu görülmüştür.

Çalışma kapsamında, Okul Etkililiği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması araştırmacı-

lar tarafından yapılmıştır. Bu süreçte öncelikle her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı maddeler Türkçeye çevrilmiş, elde edilen iki farklı çeviri tekrar gözden geçirilerek ifadeler için en uygun çeviri belirlenmeye çalışılmıştır. Çeviri son halini aldığı anda iki farklı akademisyenden Türkçe maddeleri tekrar ölçeğin orijinal dili olan İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Yeniden çeviri sonucunda elde edilen maddeler değerlendirilmeleri için orijinal ölçeğin yazarına² gönderilmiş ve yazar tarafından yapılan öneriler doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tek faktörlü yapısını sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla öncelikle KMO ve Barlett testleri yapılmıştır, KMO değerinin .79, Barlett testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2= .778.27$, $df= 28$, $p=.000$), elde edilen bu değerler verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011, s.126). Yapılan faktör analizi sonucunda maddelere ait faktör yüklerinin .55 ile .79 arasında değiştiği ($\bar{x}=.67$) görülmüştür. Ölçeğin tek faktörlü yapısına ilişkin uyum iyiliği değerleri; $\chi^2/df= 1.8$, GFI= .96, CFI=.98, RMSEA= .063, SRMR=.027, ölçeğin Türkçe uyarlamasının iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler analiz edilmeden önce, her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek belirlenmiştir. Etkili okul ölçeği için çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla -.064 ve -.626, Yönetici öz-yeterlik ölçeği içinse -.453 ve -.320 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerlerin +- 1 aralığında olması verilerin normal dağılıma uygunluğu için kanıt teşkil etmektedir (Büyüköztürk, 2011, s.40).

Regresyon analizinde bağımsız değişken olarak ele alınan okul yöneticilerin eğitim düzeyi ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri değişkenleri kategorik değişkenler olduğu için düzey sayısının bir eksiği kadar kukla (dummy) değişken oluşturulduktan sonra analize dâhil edilmiştir. Eğitim düzeyi değişkeni için lisans düzeyi "0", lisans üstü ise "1" olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi belirlemek amacıyla okul yöneticilerin okullarında bulunan öğrencilerinin genelini sosyo-ekonomik düzeyini düşük, orta ve yüksek olarak derecelendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni için yüksek sosyo-ekonomik düzey dışında tutularak iki dummy değişken oluşturulmuştur. İlk dummy değişkende sosyo-ekonomik düzey düşük değişkeni "1" diğerleri "0", ikinci dummy değişken için sosyo-ekonomik düzey orta değişkeni için "1" diğerleri "0" olarak kodlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında, öncelikle araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi, sonrasında ise yönetici öz-yeterliği yordayıcılarını ve yönetici öz-yeterliğin okul etkililiği üzerindeki etkisini belirlemek

2. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecindeki desteklerinden dolayı Prof. Dr. Wayne Hoy'a teşekkürlerimizi sunarız.

amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Aşağıda bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyon sonuçları

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------------------------------|---------|--------|-------|---------|-------|--------|------|
| 1. Kıdem | | | | | | | |
| 2. Yönetim kıdemi | .749** | | | | | | |
| 3. Eğitim düzeyi ^a | -.254** | -.145* | | | | | |
| 4. Sosyo- eko (düşük) ^a | -.060 | -.077 | .016 | | | | |
| 5. Öğrenci sayısı | .306** | .234** | -.112 | -.202** | | | |
| 6. Yönetici Öz-yeter. | .084 | .087 | -.025 | -.204** | .067 | | |
| 7. Etkili Okul | .097 | .140* | -.008 | -.123 | -.021 | .515** | |
| \bar{x} | 18.69 | 9.80 | 0.23 | .32 | 697.8 | 7.40 | 4.22 |
| Ss | 7.88 | 7.01 | .42 | .47 | 658.9 | .93 | .85 |

^a Bu değişkenler kategorik olduğu için dummy değişken olarak kodlanarak analize dahil edilmiştir.

Eğitim düzeyi için lisans “0” lisansüstü “1”, sosyo-ekonomik düzey için sosyo-ekonomik düzey düşük “1” diğerleri “0” şeklinde kodlama yapılmıştır. * $p < .05$, ** $p < .01$

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik ortalamalarına bakıldığında yöneticilerin kendilerinin yeterli ($\bar{x}=7.40$) oldukları inancına sahip oldukları görülmüştür. Çalışmakta oldukları okulların etkililiğine ilişkin okul yöneticilerinin puan ortalaması ise “biraz katılıyorum” ($\bar{x}=4.22$) düzeyindedir. Okul yöneticisi ve okulla ilgili demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, okul yöneticilerinin kıdemi ve yönetim kıdemi ile eğitim düzeyi arasında düşük düzeyde negatif korelasyon ($r=-.25$, $-.15$) olduğu görülmektedir. Bu durum daha az kıdeme sahip okul yöneticilerinin daha fazla lisansüstü eğitim aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin kıdemleri arttıkça öğrenci sayısı açısından daha büyük okullarda çalıştıkları da gözlenmiştir ($r=.23$). Yönetici öz-yeterliği ile bireysel ve okul ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde, yönetici öz-yeterlik ile sadece okuldaki öğrencilerin genelinin sosyo-ekonomik düzeyi arasında düşük düzeyde negatif ilişkili ($r=-.20$) olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça yöneticilerin öz-yeterlikleri artmaktadır. Etkili okul düzeyi ise okul yöneticilerinin yönetim kıdemi ile düşük düzeyde ($r=.12$), yönetici öz-yeterliği ile ise orta düzeyde ($r=.52$) pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahiptir.

Okul yöneticilere ait bireysel değişkenler ve okul ile ilgili değişkenlerin yönetici öz-yeterliğini ne düzeyde yordadığına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, yalnızca öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile yönetici öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki görüldüğü için regresyon analizine sadece bu değişken

dâhil edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin yönetici öz-yeterliği üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

| | B | Std Hata _B | β | t | p |
|---|-------|-----------------------|---------|--------|------|
| Sabit | 7.542 | .079 | | 95.087 | .000 |
| Sos-eko (düşük) | -.406 | .139 | -.204 | -2.832 | .004 |
| $R^2 = .042$ $F_{(3,198)} = 8.574$ $p = .004$ | | | | | |

Öğrencilerin genelinin sosyo-ekonomik düzeyinin, okul yöneticilerinin öz-yeterliğini ne düzeyde yordadığına ilişkin kurulan modelin anlamlı olduğu görülmüştür ($R^2 = .042$, $F_{(3,198)} = 8.574$, $p = .004$). Analiz sonucuna göre, okul yöneticilerinin öz-yeterliğine ilişkin varyansın % 4’ünün öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer problem ise, okul yöneticilerinin öz-yeterliklerinin okul etkililiği üzerindeki etkisidir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, yönetici öz-yeterliği ile okul etkililiği arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüş, yönetici öz-yeterliğin okul etkililiğini ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Okul yöneticilerinin yönetici öz-yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

| | B | Std Hata _B | β | t | p |
|--|-------|-----------------------|---------|-------|------|
| Sabit | .742 | .416 | | 1.781 | .076 |
| Yönetici Öz-yet. | -.470 | .056 | .515 | 8.431 | .000 |
| $R^2 = .265$ $F_{(1,198)} = 71.090$ $p = .000$ | | | | | |

Tablo 4 incelendiğinde, yönetici öz-yeterliğinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla kurulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2 = .265$, $F_{(1,198)} = 71.090$, $p = .000$). Yönetici öz-yeterliği arttıkça okulların etkililiğinin arttığı, okul etkililiğine ilişkin varyansın % 27’sinin yönetici öz-yeterliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

5. Tartışma

Araştırma kapsamında öncelikle okul yöneticilerine ve okula ilişkin değişkenler ile yönetici öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Okul yöneticilerine ilişkin kıdem, yönetim kıdemi ve eğitim düzeyi değişkenlerinin yönetici öz-yeterliği ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür. Okul değişkenleri ile ilgili olarak ise öğrenci sayısı ve öğrencilerinin genelinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri ile yönetici öz-yeterliği arasındaki ilişki sınırlı ve bu değişkenlerden sadece öğrencilerinin genelinin sosyo-ekonomik düzeyi ile yönetici öz-yeterlik arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu, öğrencilerin sosyo-eko-

nomik düzeyinin yönetici öz-yeterliğine ilişkin varyansın % 4'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

İlgili ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, yönetici öz-yeterliğinin demografik değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmaların birbirinden oldukça farklı sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Öz-yeterliğin en önemli kaynaklarından biri geçmiş deneyimlerdir (Bandura, 1997). Bu nedenle kıdem ve yönetim kıdemi değişkenleri ile öz-yeterliğin ilişkili olabileceği düşünülebilir. Ancak bu çalışmada her iki değişken ile öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Kıdem ve/veya yönetim kıdemi değişkenlerini ele alan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında bu noktada da ortak bir bulgunun olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların bazılarında kıdem ve/veya yönetim kıdemi arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır (Costa-Hernandez, 2010; Dimmock ve Hattie, 1996; Lyons ve Murphy, 1994; Tschannen-Moran, Gareis, 2004; Tschannen-Moran, Gareis, 2007; Smith, Guarino, Strom, Adams, 2006; Paglis ve Green, 2002). Bu çalışmalardan farklı olarak Santamaría (2008), hem öğretmenlik kıdemi hem de yönetim kıdemi ile yönetici öz-yeterliği arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Benzer biçimde Williams (2012) ve Negiş-Işık ve Derinbay (2015) çalışmalarında yönetim kıdemi ile öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin eğitim düzeyi arttıkça, yöneticilik görevlerini başarı ile yerine getireceklerine ilişkin inançlarının da artacağı düşünülebilir. Mevcut çalışmada, eğitim düzeyi ile yönetici öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bilindiği gibi Türkiye’de okul yöneticilerini göreve hazırlayan bir hizmet öncesi eğitim mevcut değildir (Gümüş, 2015; Yavuzer, 2014). Okul yöneticilerinin aldıkları lisansüstü eğitimin ise daha çok akademik bilgi almaya yönelik olması (Ada, Gümüş, 2012), eğitim düzeyi ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmamış olmasına gerekçe gösterilebilir. Okutan ve Kahveci (2012) bu çalışmadan farklı olarak okul yöneticilerinin aldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre okul müdürlerinin genel öz-yeterlikleri arasında anlamlı fark olup olmadığını sınımış, ancak bu çalışmada da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şüphesiz alınan eğitimlerin niceliği kadar niteliği de önemlidir. Tschannen-Moran ve Gareis (2007) çalışmalarında okul yöneticilerinden, kendilerini göreve hazırlayıcı olarak aldıkları eğitimin kalitesi ve yararlılığını 5 dereceli bir ölçekle değerlendirmelerini istemiştir. Çalışmanın bulgularından yola çıkarak araştırmacılar, eğitimin kalitesinin ve yararlılığının yönetici öz-yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, Türkiye’de alınan hizmet içi eğitimlerin kalitesi ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların yapılması önerilebilir.

Okul yöneticisinin öz-yeterliği bireysel değişkenlerle ilgili olabileceği gibi, okul ile ilgili değişkenlerle (okul kademesi, büyüklüğü, yerleşim birimi v.b.) de ilgili olabilir. Bu çalışmada okul ile ilgili değişkenler kapsamında öğrenci sayısı ve öğrencilerin genelinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenci sayısı ile yönetici öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu çalışmaya benzer şekilde Smith v.d. (2006) de okul büyüklüğü ile yönetici öz-yeterliği arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Smith, Guarino, Strom, Reed (2003) ise yaptıkları çalışmalar sonucunda, büyük okullarda (öğrenci ve öğretmen sayısı faz-

la) çalışan okul müdürlerinin daha yüksek öz-yeterliliğe sahip olduklarını sonucuna ulaşmışlardır.

Okul ile ilgili değişkenler kapsamında ele alınan bir diğer değişken ise öğrencilerin genelini sosyo-ekonomik düzeyidir. Araştırma sonucunda, yönetici öz-yeterliliğin öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve yönetici öz-yeterliliğe ilişkin varyansın % 4'ünün öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça yöneticilerin öz-yeterliliği de artmaktadır. Bu çalışmadan farklı olarak, Santamaria (2008), Tschanen-Moran, Gareis (2004) ve Costa-Hernandez (2010), öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile yönetici öz-yeterliliği arasında anlamlı ilişki bulamamıştır. Smith v.d. (2006) ve Smith v.d. (2003) ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin (ücretsiz ya da indirimli yemek yardımı alan öğrencilerinin oranı) yönetici öz-yeterliliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak mevcut çalışmadan tamamen farklı bir şekilde her iki çalışmada da ücretsiz ya da indirimli yemek yardımı alan öğrencilerin oranı arttıkça yönetici öz-yeterliliğinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Smith v.d. (2006) okul başarısının büyük oranda öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilişkili olduğunu, bu nedenle de dezavantajlı okullarda çalışan yöneticilerin, öğretimsel liderlikle ilgili daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini, bunun yanı sıra güçlüklerle daha sık karşılaştıklarını belirtmiştir.

Bu çalışmada ayrıca yönetici öz-yeterliliği ile okul etkililiği arasındaki ilişki de sınanmıştır. Araştırma sonucunda yönetici öz-yeterliliğinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve okul etkililiğine ilişkin varyansın % 27'sinin yöneticilerin öz-yeterliliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Yöneticilerin öz-yeterliliği ile performansı, liderlik davranışları ve liderlik etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bu bulguyu destekleyen sonuçlar elde etmiştir (Anderson, Krajewski, Goffin, Jackson, 2008; Chemers, Watson, May, 2000; Costa-Hernandez, 2010; Hannah, v.d, 2008; Lyons ve Murphy, 1994; Osterman, Sullivan, 1996; Paglis ve Green, 2002; Ramchunder ve Martins, 2014; Tschanen-Moran, Gareis, 2004; Tschanen-Moran ve Gareis, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde, yönetici öz-yeterliliğinin okul etkililiğinin en çok araştırılan göstergelerinden biri olan öğrenci başarısı ile ilişkisini ele alan çalışmalara da rastlamak mümkündür (Brown, 2010; Costa-Hernandez, 2010; Lockand, 2013; Louis, v.d. 2010; Marzono, v.d., 2005; Moak, 2010; Waters, v.d., 2003; Williams, 2012). Yönetici öz-yeterliliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulan çalışmalardan bazılarında, bu ilişkinin öğretimsel liderlik öz-yeterliliğinden kaynaklandığı görülmüştür (Costa-Hernandez, 2010; Williams, 2012). Etkili okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini incelemeye dönük çalışmaların da benzer şekilde öğretim liderliği davranışlarını ön plana çıkardığı görülmektedir (Şişman, 2002). Leithwood, v.d. (2008) ve Louis (2010) ise araştırmalarında yönetici öz-yeterliliğinin tek başına öğrenci başarı ile ilişkili olmadığını, kolektif öz-yeterliliğin öğrenci başarısını açıklamada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin yönetici öz-yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları, okul yöneticilerinin okulların başarısı ve etkililiği üzerindeki önemini vurgulaması açısından önemlidir. An-

çalışmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışmada okul etkililiği, okul yöneticilerinin algılarına dayalı olarak belirlenmiştir. Yönetici öz-yeterliliğinin okul etkililiği ile ilişkisi genel sınavlardaki öğrenci başarısı gibi daha objektif göstergelerle ya da okulun diğer paydaşlarının öğretmen ve/veya veli gibi okul etkililiğine ilişkin algıları ile ilişkilendirilerek belirlenmesi ile daha güvenilir sonuçların elde edilmesi sağlanabilir.

5. Kaynakça

- Ada, Ş. ve Gümüş, S. (2012). The reflection of instructional leadership concept on educational administration master's programs: A comparison of Turkey and the United States of America. *International Journal of Educational Sciences*, 4, 462- 474.
- Anderson, D.W., Krajewski, H.T., Goffin, R.D. ve Jackson, D.N. (2008). A leadership self-efficacy taxonomy and its relation to effective leadership. *The Leadership Quarterly*, 19, 595-608.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 181-214.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Sciences*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Brown, S. (2010). *An Exploration of the relationship between principal leadership efficacy, principal computer self-efficacy, and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Texas, Texas.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. ve Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48, 699-732.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (13. Baskı). Ankara: Pegem.
- Chemers, M. M., Watson, C. B. ve May, S. T. (2000). Dispositional affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 267-277.
- Costa- Hernandez, D. (2010). *Principal self-efficacy beliefs and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. San Diego State University, San Diego.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Dimmock ve C., Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 62-75.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Edmonds, R. (1982, February). *Programs of school improvement: An overview*. Paper presented at the National Invitational Conference, "Research on Teaching: Implications for Practice". Warrenton, VA.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gümüş, E. (2015). Investigation regarding the pre-service trainings of primary and middle school principals in the United States: The case of the State of Michigan. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 61- 72.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20.
- Hallinger, P. ve Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Hannah, S.T., Avolio, B.J., Luthans, F. ve Harms, P.D. (2008). Leadership efficacy: Review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 19, 669-692.
- Hipp, K. A. (1996, April). *Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.
- Hoy, W.K. ve Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (7.Baskıdan çeviri)*. Edt. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44, 496-528.
- Leithwood, K. ve Riehl C. (2005). What we know about successful school leadership. *In A new agenda: directions for research on educational leadership*, (eds W. Firestone, and C. Riehl). New York: Teachers College Press.
- Lockand, S.A. (2013). *An analysis of relationship between elementary principal self-efficacy and 5th grade reading achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland, Maryland.
- Louis, K.S., Leitwood, K. Wahlstrom, K.L. ve Anderson, S.E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning (Final report of research to the Wallace Foundation)*. Minnesota: University of Minnesota.
- Loup, K.S. (1997). Measuring the professional learning environment of schools: Linkages to school effectiveness and effects. *International Journal of Educational Research*, 27, 321-331.
- Lyons C.A. ve Murphy, M.J. (1994, April). *Principal self-efficacy and the use of power*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Marzano, R. J., Waters, T. ve McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCormick, M.J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership Studies*, 8, 22-33.

- Miskel, C., McDonald, D. ve Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49-82.
- Moak, J. (2010). *The self perception of leadership efficacy of elementary principals and the effects on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri-Columbia, Columbia.
- Negiş- Işık, A. ve Derinbay, D. (2015). Turkish version of the principals' sense of efficacy scale: validity and reliability study. *Euroasian Journal of Educational Research*, 60, 1-16.
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 27-42.
- Osterman, K. ve Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: A sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6, 661-690.
- Paglis, L. L. ve Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215-235.
- Ramchunder, Y. ve Martins, N. (2014). The role of self-efficacy, emotional intelligence and leadership style as attributes of leadership effectiveness. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40, 1-11.
- Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P. (1995, March). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Paper presented at an internal seminar for Ofsted. London: Institute of Education.
- Santamaría, A.P. (2008). *A principal sense of self-efficacy in an age of accountability*. Unpublished doctoral dissertation. University of California, California.
- Smith, R.W., Guarino, A.J, Strom, P.S. ve Adams, O.L. (2006). Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3, 4-29.
- Smith, W., Guarino, A. J., Strom, P. ve Reed, C. (2003). Principal self-efficacy and effective teaching and learning environments. *School Leadership and Management*, 23, 505-508.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2007). Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17, 89-114.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C.R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585.
- Waters, T., Marzano, R. J. ve McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481972.pdf>
- Williams, J. C. (2012). *Examining the relationship between Louisiana principals' self-efficacy beliefs and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of New Orleans, New Orleans.
- Yavuzer, İ. (2014). *1978 sonrası okul yöneticisi atan ve yer değiştirme yönetmeliklerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: *The aim of this research was to determine the relationship between principals' self-efficacy and school effectiveness. Based on the principals' perceptions, we first tried to find if there was a significant relationship among personal characteristics of school principals such as their education level and experience, variables about schools such as socio-economic level of students and school size (student number) and principals' self-efficacy. As a second point, it was tried to determinate if principals' self-efficacy was a significant predictor of school effectiveness or not.*

Method: *The research sample consisted of 199 school principals working in elementary, middle and high schools. In the study, in order to determine principal's self-efficacy, "Principal Sense of Efficacy Scale" which was developed by Tschannen-Moran and Gareis (2004) and adopted into Turkish by Negiş-Işık and Derinbay (2012) was used. Also, in order to determine school effectiveness "Index of Perceived Organizational Effectiveness" which was developed by Hoy and Ferguson (1985) and adapted into Turkish in this study by the researchers was used.*

Results: *According to the results of this study, when we look at the averages of principals' perceptions about their self-efficacy, it is seen that they mostly believe that they are efficient ($\bar{x} = 7.40$). In terms of the relationship between demographic variables of school principals and schools, there is a negative and low level of correlation between school principals' overall experience, administrative experience and their educational level (-.25, -.15), This can be interpreted as school principals with less experience are much more likely to have graduate education. Also, it is observed that when the principals' experience increases, they work in larger schools in terms of student population (.23).*

When the relationship between principals' self-efficacy and demographic variables of principals and schools are examined, it is found that there is only one variable (socio-economic status of students) which has significant relationship with principals' self-efficacy. There is a negative and low level of correlation ($r = -.20$) between principals' self-efficacy and socio-economic status of students. This results implies that when the socio-economic status of the students increase, principals' self-efficacy increases, too. According to the results, there is also a significant but low level of correlation ($r = .14$) between school effectiveness and school principals' administrative experience, and there is positive and significant correlation ($r = .52$) between school effectiveness and principals' self-efficacy.

Regression analysis was aimed to use to determine the predictive effects characteristics of school principals and schools on principals' self-efficacy. Based on the results of the correlation analysis, only socio-economic status of students is included in regression analysis since it is observed that there is only a significant relationship between principals' self-efficacy and the socio-economic status of students. The results of the regression analysis show that the model founded to answer at what level the socio-economic status of overall students predicts the principals' self-efficacy is significant ($R^2 = .042$, $F_{(3,198)} = 8.574$, $p = .004$). According to the results of the regression analysis, 4% of variation in principals' self-efficacy arises from students' socio-economic status.

The results of the study also indicate that there is a positive and medium level of correlation

between principals' self-efficacy and school effectiveness. In order to determine the predictive effects of principals' self-efficacy on school effectiveness, simple regression analysis is conducted. Results of the analysis show that the model is significant, and the self-efficacy is a significant predictor of school effectiveness ($R^2 = .265$, $F_{(1,198)} = 71.090$, $p = .000$). It is found that 27% of variation in school effectiveness arises from principals' self-efficacy.

Conclusion: The findings of this research show that there is not a significant relationship between personal characteristic of principals and principals' self-efficacy. In terms of school variables, only socio-economic status of students is found to be significantly associated with principals' self-efficacy. When the relationship between demographic variables of principals and schools and school effectiveness are examined, it is found that only school principals' administrative experience is significantly associated with school effectiveness. The findings of this research also indicate that principals' self-efficacy is a significant predictor of school effectiveness.

In conclusion, the findings of this research are important in terms of emphasizing the importance of school administrators on school success and effectiveness. However, there are some limitations of the study. First of all, school effectiveness was determined based on the perceptions of school administrators. In order to achieve more reliable results, the relationship between principals' self-efficacy and school effectiveness can be correlated with more objective indicators such as student achievement in central examinations or perceptions of other stakeholders of the school (teachers and parents).

Türkiye'deki Müzik Öğretmenlerin Kişilikleri ve İş Tatminleri

Music Teachers' Personalities and Their Job Satisfactions in Turkey

Deniz Beste Çevik Kılıç

*Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir.*

İlk Kayıt Tarihi:18.06.2015

Yayına Kabul Tarihi:25.11.2015

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki müzik öğretmenlerinin mesleklerinden tatminlerini ölçmek ve kişiliğin tatmin düzeyi ile olan ilişkisini incelemektir. Beş faktörlü kişilik modeli çalışmanın teorik çerçevesini oluşturmaktadır. Çalışmaya, Türkiye'nin çeşitli yerlerinde görev yapan 120 müzik öğretmeni katılmıştır. Sonuçlar da, müzik öğretmenlerinin Extroversion (Dışadönüklük), Conscientiousness (Sorumluluk) ve Openness (Deneyime Açıklık) kişilik puanlarının yüksek; Neuroticism (Duygusal Dengesizlik/Növtizm) puanının orta düzey; Agreeableness (Yumuşak başlılık) boyutunun puanının ise düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna ilaveten, kişilik tiplerinin mesleki tatmin ile olan ilişkisini incelemek amacı ile yapılan analiz sonucunda, Duygusal Dengesizlik/Növtizm ve Deneyime Açıklık kişilik puanları ile mesleki tatmin arasında istatistiki olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Beş faktörlü kişilik modeli, müzik öğretmenleri, mesleki tatmin, kişilik.*

Abstract

The aim of this study was to measure the satisfaction of professional music teachers in Turkey and to examine its relationship with satisfaction of the people. Big five model of personality is the theoretical framework of the study. The study included 120 music teachers working in various parts of Turkey participated. Results also music teachers Extroversion, Conscientiousness and Openness high double points; Neuroticism intermediate points; Agreeableness is the size of points is revealed to be low. In addition, as a result of analysis conducted to examine the relationship between job satisfaction and personality types, Emotional instability/Növtizm and Openness points by persons in job satisfaction it has a positive and statistically significant relationship.

Keywords: *Big five model of personality, music teachers, job satisfaction, personality.*

1. Giriş

Kişilik, bireylerin zaman içinde kalıcı hale gelen duygusal, davranışsal ve bilişsel yapılarının nedenlerini belirlemede bir araya gelen psikolojik özelliklerinin izlerini taşıyan ve bireylerin kim olduğunu gösteren özellikleridir (Mount ve ark., 2005:448-449).Kişilik, müzik literatüründe önemli bir yer tutmakla birlikte, müzisyenlerin kişiliklerini araştıran çeşitli çalışmalar mevcuttur. Kemp (1982), müzik öğretmenlerinin sanatçılara göre daha dışadönük olduklarını ortaya çıkarmıştır.Rentfrow & Gosling (2003) müzik ile ilgili davranışlarda kişiliğin rolü üzerinde durduğu araştırmasında, deneyime açık olan bir bireylerin artistik ve sanata ilgili olduğunu belirtmektedir (s. 1237). Kvet & Watkins (1993), başarılı bir müzik öğretmeni olabilmek için enerjik, öğrencilerine karşı duyarlı, iyimser, sabırlı, sınıf yönetimi tecrübesine sahip, öğretim materyalleri kullanmaya karşı istekli olmanınönemini vurgulamaktadır. Teachout (2001), müzik öğretmeni adaylarının ilk ve en önemli kişilik özelliklerinin ‘artistik’, diğer özelliklerinin ise sosyal ve araştırmacı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kişilik, iş tatminine etki eden bireysel faktörlerden biridir. İş tatmini, bireyin çalışma hayatına yönelik olumlu/olumsuz duygularının bütünüdür. Hackman ve Oldhman (1980)’a göre iş tatmini, “çalışanların işinden duyduğu mutluluk;Locke (1976)’ye göre, kişinin işinden duyduğu hoşnutluk veya işine karşı beslediği olumlu duygular olarak tanımlanmıştır (Locke, 1976; Muchinsky, 2000). Yani, iş tatmini, bir çalışanın genel olarak işine bakış açısını (Robbins, 1991, s. 130) ve işiyle ilgili duygusal reaksiyonlarını (Greenberg & Baron, 1995, s. 169) belirtmektedir. 1930’lu yıllardan sonra, çalışanların motivasyonlarına ve iş tatminlerine yönelik kavramlar ortaya çıkmıştır. Böylece, çalışanların tatminleri ve performansları araştırmacılar tarafından incelenmeye başlanmıştır (Oshagbemi, 2000; Ilies & Judge, 2002; Saari & Judge, 2004).

İş tatmini, bir çalışanın genel olarak işine bakış açısını ve işiyle ilgili duygusal reaksiyonlarını belirtmektedir. İş tatmini, işin özellikleri ve bireyin istekleri arasındaki uyum ile ilişkilidir.Uyum ne derece sağlanırsa performans o derece artmaktadır (Rossberg, Eiring & Friis, 2004).Literatürde, kişilik ile iş performansı ve tatmini arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya çıkarancheşitli çalışmalamevcuttur. Yapılan bir araştırmada, iş tatmini düşük olan bireylerin iş performanslarının düşükolduğu ve işe gitmede devamsızlık, işten ayrılma, isteksizlik ve işte hata yapma gibi davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir.Buna ilaveten araştırmada,Sorumluluk ($r=.26, p<.01$), Dışadönüklük ($r=.25, p<.01$), Yumuşak başlılık ($r=.17, p<.01$) ve Duygusal Dengesizlik/Növtotizm($r = -.29, p<.01$) kişilik boyutları ile iş tatmini arasında önemli bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır(Judge ve ark., 2002).

Literatürdeyapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerinkişilikleri ve iş tatminleri arasında ilişkinin olduğunu ortaya çıkaran çeşitli araştırmalar olsa da müzik öğretmenlerinin kişilikleri ve iş tatminlerini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda, Türkiye’de yapılan çalışmalar müzik öğretmenlerinden

ziyade müzik öğretmeni adayları üzerinde çeşitli teoriler (Beş Faktörlü Kişilik Modeli, Holland’ın Teorisi) kullanılarak ele alınmıştır. Beş faktörlü kişilik modeline dayanarak Çevik (2011) araştırmasında Türk müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı, sosyal ve coşkulu olduklarını, ileride müzik öğretmeni oldukları zaman işlerinden tatmin olacaklarını ortaya koymuştur. Buna ilaveten çalışmada, deneyime açıklık ve dışadönük boyutları yüksek olan bireylerin okudukları bölümden tatmin oldukları belirtilmektedir. Çevik ve ark., (2013), farklı bir teori olan Holland’ın teorisini kullandıkları araştırmalarında, müzik öğretmeni adaylarının artistik ve sosyal kişilik özelliklere sahip oldukları ve gelecekte müzik öğretmeni olarak çalışmaktan memnun olacakları üzerinde durmaktadır.

Kişiliğin açıklanmasında ‘Beş Faktörlü Kişilik Modeli’, kişilikle ilgili olarak ortaya atılan görüşleri bir çatı altında bütünleştirmektedir (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009). Beş Faktörlü Kişilik Modeli, bireylerin hem kendilerini hem de başkalarını tanımlamada kullandıkları kelimelerin analizini içermektedir. Bu faktörler kişiliğin Beş Faktör Modeli, söylenme şekli itibarı ile “Büyük Beşli” olarak bilinmektedir (Guenole & Chernyshenko, 2005). Kişiliğin bu beş boyutu, Openness (Deneyime Açıklık), Conscientiousness (Sorumluluk), Extroversion (Dışadönüklük), Agreeableness (Yumuşak başlılık) ve Neuroticism (Duygusal Dengesizlik/Növtizm) Tablo 1’de verilmektedir. Bu Model, OCEAN modeli olarak isimlendirilmektedir.

Tablo 1. Beş Faktörlü Kişilik Modeli, (Sanrock, 2006, s. 127)

| Openness (Deneyime Açıklık) | Conscientiousness (Sorumluluk) | Extroversion (Dışadönüklük) | Agreeableness (Yumuşak başlılık) | Neuroticism (Duygusal Dengesizlik/Növtizm) |
|--|-----------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Hayal gücü kuvvetli veya hayal gücü zayıf | Düzenli veya düzensiz | Sosyal veya yalnızlığı tercih eden | Yardımsaver veya başkalarına kayıtsız | Sakin veya sinirli |
| Sanata ilgili veya sanata ilgisiz | Dikkatli veya dikkatsiz | Neşeli veya neşesiz | İşbirliği yapan veya rekabetçi | Sabırlı veya sabırsız |
| Yeni ilişkilere açık veya yeni ilişkilere kapalı | Disiplinli veya disiplinsiz | Baskın veya dikkat çekmeyen | Uysal, yumuşakbaşlı veya asi | Kaygılı veya kaygısız |

Beş Faktörlü Kişilik Modeli’ne ilişkin olarak yapılan çalışmalarda, beş faktörle ilgili var olan ölçeklerin gözden geçirilmesi (Piedmont, McCrae & Costa, 1991) ve müzik eğitimi (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2007; Çevik, 2011; Çevik ve ark., 2013) ile ilgili konularda çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak, literatürde müzik öğretmenlerinin kişilikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, beş faktörlü kişilik modeli re-

ferans alınarak müzik öğretmenlerinin kişilikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Müzik öğretmenlerinin kişilik tipleri nelerdir?
2. Müzik öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeyleri ile kişilik tipleri arasında önemli ilişkiler var mıdır?
3. Müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre kişilik tipleri bağlamında müzik öğretmenleri hangi özelliklere sahip olmalıdır?

2.Yöntem

2. 1. Çalışma Grubu

Araştırmanın hem nicel boyutu hem de nitel boyutu vardır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen örneklem grubundan elde edilmiştir. Müzik öğretmenleri Türkiye’de dört farklı coğrafi bölgesinde görev yapan öğretmenlerdir. 42 öğretmen (%35) Marmara, 40 (%33) öğretmen Ege bölgesinden çalışmaya katılırken; 38 öğretmen ise (%32) diğer bölgelerden (Karadeniz bölgesinden 21 öğretmen, İç Anadolu Bölgesinden 17 öğretmen) olmak üzere toplam 120 öğretmenden elde edilmiştir. Katılımcıların öğretmenlik tecrübesi (1 yıl-21 yıl ve üzeri) arasında değişmektedir.

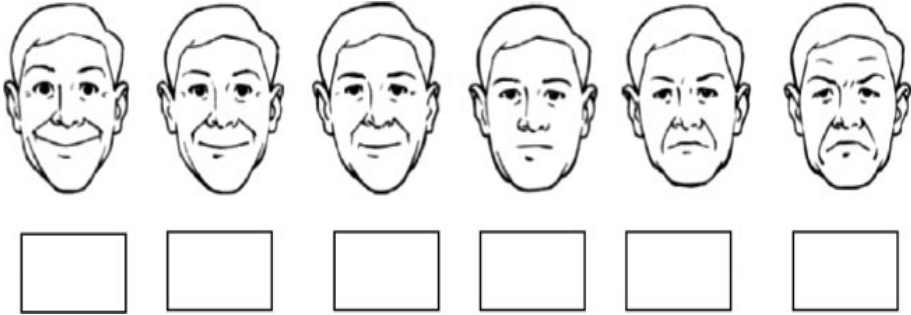
Araştırmanın nitel boyutu ise, 5 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme elde edilen verilerden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin seçimi amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğretmenlere nicel verilerin toplandığı Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinden elde edilen puanlarda her bir kişilik tipinde en yüksek puan alan öğretmenler belirlenmiştir. Bu öğretmenler ile iletişime geçilerek görüşme için gönüllü olanlar belirlenmiştir.

2. 2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde, Bacanlı ve ark., (2009) tarafından geliştirilen “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” (SDKT) kullanılmıştır. SDKT; Deneyime Açıklık (DA) (8 madde), Sorumluluk (S) (7 madde), Dışadönüklük (D) (9 madde), Yumuşak başlılık (YB) (9 madde) ve Duygusal Dengesizlik (DD) (7 madde) olmak üzere beş faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçek 7’li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek maddeleri iki kutuplu olup, birbirine zıt sıfat çiftlerine dayalı 40 maddeden oluşmaktadır. Örneğin, Ek’te gösterildiği üzere ikinci madde dışadönüklük boyutundaki kişilik özelliklerini belirtmektedir. Yani, birey kendini sosyal olarak görüyor ise, bu madde için 7 maksimum puanı almaktadır. Diğer taraftan birey yalnızlığı tercih ediyor ise, bu madde için en düşük puan olan 1 puanı almaktadır. Katılımcıların her bir boyuttan aldıkları puanlar, her bir maddeye verilen cevapların toplamının o boyuttaki soru sayısına bölünmesi ile hesaplanmıştır. Dolayısıyla her bir boyuttan alı-

nan puanlar 1 ile 7 puan arası değişmektedir. Yüksek puan alınan boyutta, kişiliğin yüksek yansıma gösteren boyut puanı ortaya çıkarılmıştır. Bacanlı ve ark., (2009)285 öğrenci üzerinde uyguladıkları çalışmalarında elde edilen veriler üzerinde Temel Bileşenler Faktör Analizi yapmışlardır. Sonuçta, beş boyutlu ölçeğin toplam varyansının % 52.6’sını açıkladığı belirtilmektedir. Bacanlı ve ark., (2009) tarafından geliştirilen testin geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olup, testin iç tutarlık katsayıları .73 ile .89 aralığında değişmektedir. SDKT’nin her bir alt ölçek için testin tekrarı yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayıları, Duygusal Dengesizlik için .73, Dışadönüklük için .89,Deneyime Açıklık için .80, Yumuşakbaşlılık için .87 ve Sorumluluk için .80’dir.

Üçüncü bölümde katılımcılara mesleki tatminleri sorulmuştur. Kunin’in 1955 yılında geliştirdiği “Yüzler Ölçeği”nde altı adet yüz resmi bulunmaktadır. Bunun için kendilerine, Şekil 1’deki altı tane yüz ifadesi gösterilmiş ve bu ifadelerden hangisinin müzik öğretmeni olarak çalışmaktan memnuniyetlerini en iyi yansıttığı sorulmuştur. Bu ölçekteki puanlar sağdan sola olmak üzere 1 ile 6 puan arası değişmektedir. Ölçek 6’lı Likert tipi bir ölçme aracıdır. Yüksek puanlar yüksek mesleki tatmini ifade etmektedir. Bu ölçek daha önceki çalışmalarda kullanılmış ve Türk örnekleminde mesleki tatmin ölçeğinin etkili olarak kullanılabilecek ölçek olduğu ortaya konmuştur (Perkmen ve Dağistanlı, 2012; Çevik ve ark., 2013).



Şekil1. Faces Scale (Yüzler Ölçeği) (Kunin, 1955).

Anketin dördüncü bölümünde ise, kişiliğin iş tatmini üzerindedaha fazla ışıktutması amacı ile 5 müzik öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen iki adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2009). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden düşünülmeyen ve görüşme sırasında ortaya çıkabilen yeni durumlarda görüşmede bazı değişimler yapmaya olanak tanıyan bir yöntemdir (Özgüven, 2004). Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taranmıştır. Hazırlanan görüşme formu için kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmek amacı ile alanının uzmanları tarafından görüş-

ler alınmıştır. Uzmanlardan, görüşmede sorulacak soruların ele alınmak istenen konuyu tam olarak kapsayıp/kapsamadığı, soruların açık, net ve anlaşılır olup/olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşlerine dayanarak yapılan düzenlemeler doğrultusunda görüşme soruları tekrar gözden geçirilerek uygulanan pilot çalışma ile görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formda toplam 2 soru bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedip, fikirlerini çekinmeden açıklayabilecekleri ortamda her öğretmen ile ayrı ayrı yapılmıştır. Görüşmeler ortalama her bir katılımcı ile yaklaşık 15-20 dakika kadar sürmüştür. Buna ilaveten görüşmeler ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Çalışmada öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

- “Kendiniz müzik öğretmeni olmaktan ne derece memnunsunuz?”
- “Öğretmenlerin görüşlerine göre müzik öğretmenliği için hangi tip kişilik özelliği daha uygundur?”

2. 3. Verilerin Analizi

Bu çalışma betimleyici istatistik, tekrarlayan ölçümlerde ANOVA, çok boyutlu ölçüm, korelasyon analizi yapılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın ilk araştırma sorusu olan (Müzik öğretmenlerinin kişilik tipleri nelerdir?) betimleyici istatistik yoluyla hesaplanmıştır. Kişilik boyutları arasında anlamlı farklılık olup/olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile ‘Repeated Measures of ANOVA’ (Tekrarlayan Ölçümlerde ANOVA) yapılarak, Post-hoc testi sonuçlarına bakılmıştır. Daha sonra, çalışmadaki verilerin analizinde SPSS ALSCAL algoritması ‘Multidimensional Scaling’ (Çok Boyutlu Ölçüm) yapmak amacıyla kullanılmıştır. Bu analiz ile beş faktörlü kişilik modelini gösteren yapıyı grafiksel olarak beş kişilik boyutun aralarındaki ilişki uzaklık yönünden incelenmiştir. Bu analiz ile birbiriyle ilişkili boyutların uzaklık temsillerinin grafiksel olarak incelenmesi yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci sorusunda (Müzik öğretmenlerinin mesleki tatmin düzeyleri ile kişilik tipleri arasında önemli ilişkiler var mıdır?), korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın üçüncü sorusunda (Müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre kişilik tipleri bağlamında müzik öğretmenleri hangi özelliklere sahip olmalıdır?) görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla, çalışmanın üçüncü sorusunu çözmek için şu sorulara yer verilmiştir:

- “Kendiniz müzik öğretmeni olmaktan ne derece memnunsunuz?”
- “Öğretmenlerin görüşlerine göre müzik öğretmenliği için hangi tip kişilik özelliği daha uygundur?”

Araştırmada yer alan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yöntemi, verilerin araştırma soruları dikkate alınarak sunulmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel çözümlemede elde edilen veriler,

daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır. Bu çözümlemede, görüşülen bireylerin düşüncelerini, görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacı ile doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Geçerlik için, doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlara dayalı olarak sonuçları açıklamak geçerlik için önem taşımaktadır. Bunun için araştırmadan elde edilen verilerden bazılarında olduğu gibi yer verilmektedir (Wolcott, 1990). Ayrıca, gizlilik esasına dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri kullanılmamıştır. Sadece erkek öğretmenler E1, E2..vb.; bayan öğretmenler ise K1, K2 ...vb. kodlarıyla isimlendirilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde;

Görüşmelerin dökümü: Soru maddelerin geçerliliği uzman görüşlerine göre belirlendikten sonra, ses kayıt cihazı kullanılarak öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Ses kayıtları, araştırmacı tarafından çözümlenerek görüşmelerin dökümü word dosyasına aktarılmıştır.

Görüşme kodlama anahtarlarının hazırlanması: Görüşmenin dökümleri yapıp, her bir öğretmen için ayrı bir word dosyasına görüşme dökümleri kaydedilmiştir. Öğretmenlere sorulan görüşme soruları doğrultusunda bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Veriler, kodlama anahtarına göre işlenerek, görüşme formundaki sorulara dayalı olarak frekanslar biçiminde betimsel olarak analiz edilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Öğretmenlerin her bir soruya verdikleri yanıtların frekans dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmanın Güvenirliği: Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından kodlanarak, güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın güvenirliliğinin hesaplamasında; Güvenirlik=Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın güvenirliliği %80.2 bulunmuştur. Bu bağlamda, güvenirliliğin %70’in üzerinde olması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

3. Bulgular

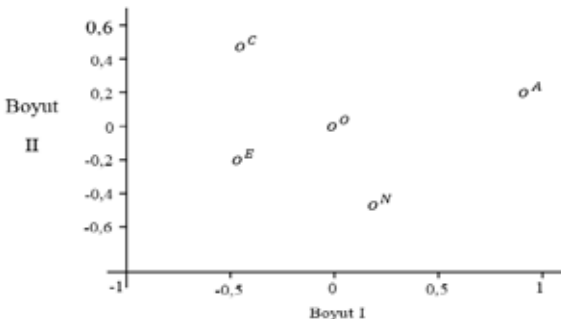
Bu çalışma kapsamında elde edilen güvenirlilik katsayısı, ‘Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi’ için oldukça yüksek değerdir. Tüm testin iç tutarlılığı .81; Deneyime açıklık alt boyutunun iç tutarlılığı .82; Sorumluluk boyutunun .80; Dışadönüklük boyutunun .81; Yumuşak başlılık boyutunun .77 ve Duygusal dengesizlik/ **Növtizm boyutunun ise .78** olarak bulunmuştur. Bulunan değer, müzik öğretmenlerinin test sorularına verdikleri yanıtların tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. ‘Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin’ iç tutarlılığı saptandıktan sonra, çalışmadaki tüm değişkenler için betimleyici veriler hesaplanmıştır. Tablo 2’de, sıfatlara dayalı kişilik testindeki tüm boyutlar için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanları sunulmaktadır. Genel olarak, katılımcıların ‘Dışadönüklük’ ($\bar{X}=4.92$, $SS=.58$), ‘Sorumluluk’

($\bar{X}=4.93$, $SS=.81$), ‘Deneyime açıklık’ ($\bar{X}=4.76$, $SS=.71$) boyutlarının puanları yüksektir. Buna ek olarak, Duygusal dengesizlik/ Növroizm ($\bar{X}=4.38$, $SS=.67$) boyutunun puanı ise orta düzey çıkmıştır. Buna karşılık, katılımcıların ‘Yumuşak başlılık’ ($\bar{X}=3.33$, $SS=.66$) puanları ise düşüktür. Buna ilaveten, her madde için betimleyici istatistikler Ek’te sunulmuştur.

Tablo 2. Kişilik maddeleri için betimleyici istatistikler

| Kişiliğin Boyutları | Ortalama | SS | Minimum | Maximum | Alnabilecek puan aralığı |
|--------------------------------------|----------|-----|---------|---------|--------------------------|
| 1. Dışadönüklük | 4.92 | .58 | 3.6 | 6.1 | 1-7 |
| 2. Sorumluluk | 4.93 | .81 | 2.7 | 6.5 | 1-7 |
| 3. Deneyime Açıklık | 4.76 | .71 | 3 | 6.5 | 1-7 |
| 4. Yumuşak başlılık | 3.33 | .66 | 1.8 | 4.5 | 1-7 |
| 5. Duygusal dengesizlik/ Növroizm | 4.38 | .67 | 2.5 | 6.0 | 1-7 |

Tablo 2’de ilk bakışta puanlar arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. En belirgin olan ‘Yumuşak başlılık’ puanlarının düşük olmasıdır. Bu puanlar arasında istatistiksel olarak fark olup/olmadığını anlamak amacı ile ‘Tekrarlayan Ölçümlerde ANOVA’ yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, beş kişilik puanı arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna ilaveten, Post-hoc testi sonucunda, ‘Yumuşak başlılık’ puanları bütün diğer puanlardan anlamlı olarak daha düşük çıkmıştır. Bu doğrultuda, bu beş puan arasındaki farkı grafiksel olarak incelemek amacı ile SPSS ALSCAL algoritması “Çok Boyutlu Ölçüm” (Multidimensional Scaling) ‘Yumuşak başlılık’ puanları farkını bu durumu ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Bu analizle birbiriyle ilişkili boyutların uzaklık temsillerinin grafiksel olarak incelenmesi yapılmıştır. Çok Boyutlu Ölçüm’e göre bireylerin kişilik puanları iki boyutlu uzayda Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Beş Faktörlü Kişilik Modelinde Uyumun Serpilme Diyagramı

Şekil 2’de, kişiliğin dört boyutunun biraraya yığıldığını, Agreeableness (Yumuşak başlılık) puanlarının ise diğerlerinden uzakta olduğu belirlenmiştir.

Yapılan betimsel istatistiğin ardından kişilik tiplerinin mesleki memnuniyet ile olan ilişkisini incelemek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Çünkü her iki ölçekte sıralama türünde ölçeklerdir. Ancak bu ölçekler dönüştürülmüştür ve puanlama sistemine tabii olmuştur. “Sıfatlara dayalı kişilik testi” ölçeği 7’li Likerttir. Tatmin ölçeği ise 6’lı Likerttir. Cevaplayıcılar tatmin düzeylerini puanlama ile belirtmektedirler. Kişilik ölçeğinde de, kendi kişiliklerini 7 puanlık bir sistem üzerinden puanlayarak belirtmektedirler. Dolayısı ile her iki ölçekte Likert kategorisindedir. Ölçümler aynı zamanda parametrik koşulları sağlamaktadır. Bu nedenle pearson momentler korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 3’de görüldüğü gibi ‘Duygusal Dengesizlik/Növtizm’ ve ‘Deneyime Açıklık’ kişilik puanları ile mesleki tatmin arasında ilişki belirlenmiştir. Duygusal Dengesizlik/Növtizm kişilik tipi puanları, mesleki tatmin ile istatistiki olarak pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = +.24, p < .01$). Deneyime Açıklık kişilik tipi puanları, mesleki tatmin ile istatistiki olarak pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = +.25, p < .01$).

Tablo3. Kişilik tipleri ile iş tatmini arasındaki ilişki

| Değişken | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------------------|---|-------|-------|------|-----|--------|
| 1. Deneyime Açıklık | - | .38** | .43** | .33* | .13 | +.25** |
| 2. Sorumluluk | | - | .15 | .21 | .01 | .03 |
| 3. Dışadönüklük | | | - | .18* | .07 | +.07 |
| 4. Yumuşak başlılık | | | | - | .17 | .02 |
| 5. Duygusal Dengesizlik /Növtizm | | | | | - | +.24** |
| 6. Mesleki Tatmin | | | | | | - |

* $p < .05$; ** $p < .01$

Görüşmeler

Öğretmenlere ilk olarak, “Kendiniz müzik öğretmeni olmaktan ne derece memnunsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4’de gösterilmiştir. Bazı görüşlerde birden fazla öğretmen ortak görüş belirtmiştir.

Tablo4. Öğretmenlerin “Kendiniz müzik öğretmeni olmaktan ne derece memnunsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar

| Görüşler | f |
|---|---|
| Mesleğimizi severek yaptığımız için müzik öğretmenliği mesleğinden son derece memnunuz. | 3 |
| Öğretmenlik mesleğinin iş güvencesi olmasından dolayı müzik öğretmeni olmaktan memnunuz. | 2 |
| Öğrencilerimizden yeterince saygı ve sevgi görüp takdir edildiğimiz için müzik öğretmenliği mesleğinden memnunuz. | 3 |
| Bazı kişilik özelliklerimizin öğretmenlik mesleğine uygun olduğunu düşündüğümüz için müzik öğretmeni olmaktan memnunuz. | 4 |
| Müzik ders saatinin az oluşu ile çoğu zaman takdir edilme noktasında beklediğimizi bulamamış olmamız mesleğimizden memnun olmamızı etkileyen olumsuz sebeplerdir. | 3 |
| Okul müdürünün yeterince müzik derslerine önem vermemesi ve okul müdürünün davranışları mesleğimizden memnun olmamızı etkileyen olumsuz nedenler olarak ele alabiliriz. | 5 |
| Okuldaki öğretmen arkadaşlarımızla olan sağlıklı iletişimimiz ile etkili öğrenme-öğretme ortamları yaratabilmemizden dolayı müzik öğretmeni olmaktan memnunuz. | 4 |

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin 5’i okul müdürünün davranışları ile yeterince müzik derslerine önem vermemesini mesleki tatminlerini etkileyen olumsuz nedenler olarak ele alınmaktadır.4’ü bazı kişilik özelliklerinin müzik öğretmenliği mesleğine uygun olduğunu düşündüklerinden dolayı müzik öğretmeni olmaktan memnun olduklarını belirtmektedir. Diğer 4’ü ise, hem okuldaki öğretmen arkadaşlarıyla olan sağlıklı iletişimleri hem de etkili öğrenme-öğretme ortamları yaratabildikleri zaman müzik öğretmeni olmaktan memnun olduklarını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin 3’ü müzik ders saatinin az oluşu ile takdir edilme noktasında beklediklerini bulamamalarının mesleklerinden memnun olmalarını etkileyen olumsuz nedenler olarak ele almaktadır. Diğer 3’ü mesleklerini severek yaptıkları için müzik öğretmenliği mesleğinden memnun olduklarını belirtmektedir. Bir diğer 3’ü ise, öğrencilerinden yeterince saygı ve sevgi gördükleri için müzik öğretmenliği mesleğinden memnun oldukları üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerin 2’si ise, öğretmenlik mesleğinin iş güvencesi olmasından dolayı mesleklerinden memnun olduklarını vurgulamaktadır.

Aşağıda bu görüşleri örnekleyen öğretmen ifadelerine yer verilmiştir:

“Kişilik özelliklerimin mesleğimdeki tatminime doğrudan etki ettiğini düşünüyorum. Sözgelimi çalışkanlığım, sosyallığım, yeniliklere açık olmam, iş disiplininin yüksek olması ve işimi sevmem mesleğimden memnun olmamı sağlamaktadır. Dolayısı ile müzik öğretmenliği mesleği hem sabır işidir hem de disiplinlilik gerektirmektedir” (K1).

“Müzik eğitimine verilen değer azlığı mesleğimden memnun olmamı etkileyen olumsuz nedenlerden birisidir. Buna ilaveten, okulun fiziksel ortamındaki yeterlilik seviyesi memnuniyet konusunda en çok etki eden nedendir”(E1).

“Müzik öğretmenliği mesleğini severek yaptığım için mesleğimden elde ettiğim başarı hissişimden memnun olmama büyük ölçüde katkı sağlamaktadır” (K3).

“Mesleğimdeki iş güvencesine ilaveten, öğrencilerimden ve öğretmen arkadaşlarımdan sevgi ve saygı görmek işimden tatmin olmama büyük ölçüde etki etmektedir. Ancak, yapacağımız etkinliklerde okul müdürünün teşvik edici olmaması ve dolayısı ile mesleğime yeterince saygı gösterilmemesi iş memnuniyetimi etkileyen olumsuz nedenlerdir” (E2).

İkinci soru olarak “Öğretmenlerin görüşlerine göre müzik öğretmenliği için hangi tip kişilik özelliği daha uygundur?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 5’de gösterilmiştir. Bazı görüşlerde birden fazla öğretmen ortak görüş belirtmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin “Müzik öğretmenliği için hangi tip kişilik özelliği daha uygundur?” sorusuna verdikleri yanıtlar

| Görüşler | f |
|------------------------|---|
| Güzel sanatlara ilgili | 2 |
| Konuşkan | 4 |
| Hoşgörülü | 4 |
| İletişim gücü yüksek | 3 |
| Sabırlı kişilik | 5 |
| Yeniliğe açık | 4 |
| Araştırmacı | 3 |
| Sosyal | 5 |
| Girişimci | 2 |
| İkna gücü yüksek | 3 |
| Sakin | 4 |
| Sanata ilgili | 5 |
| Sorumluluk sahibi | 3 |
| Planlı | 4 |

Tablo 5 incelediğinde, öğretmenlere göre, müzik öğretmenliği için 5’i sanata ilgili, sosyal, sabırlı; 4’ü konuşkan, planlı, hoşgörülü, sakin, yeniliğe açık; 3’ü iletişim gücü yüksek, sorumluluk sahibi, araştırmacı, ikna gücü yüksek, 2’si güzel sanatlara ilgili, girişimci kişilik özelliklerine sahip olunması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Aşağıda bu görüşleri örnekleyen öğretmen ifadelerine yer verilmiştir:

“Sabırlı ve sebatlı davranan öğretmen iyi bir eğitimcidir. Buna ilaveten sanata duyarlı, planlı, idealist, disiplinli, sosyal, iletişimi yüksek, hırslı, enerjik, sorumluluk sahibi, hayal gücü yüksek ve sabırlı insanlar müzik

eğitimcisi olmalıdır” (K2).

“Her bireyin bireysel özellikleri birbirinden farklı olduğu için daha hoşgörülü, sabırlı ve sanata ilgili bireylerin müzik eğitimcisi olmasının gerektiğini düşünüyorum” (K3).

“Çevresindeki insanlara yardım etmeyi seven ve bundan zevk alan, düşüncelerini ve bu düşünceleri kelimelere dökebilme yetisi yüksek, güzel sanatlara ilgili, hisleri kuvvetli, sosyal ve sabırlı kişilik tiplerine sahip bireyler için müzik öğretmenliği mesleği daha uygundur” (E2).

4. Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı, Beş faktörlü kişilik modeliteorisinin ışığı altında müzik öğretmenlerinin kişiliklerinin incelenerek, kişilikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın bulgularına dayanarak, müzik öğretmenlerinin kişiliklerinin en yüksek puanları sırası ile ‘Sorumluluk’, ‘Dışadönüklük’ ve ‘Deneyime açıklık’ puanları bulunmuştur. Dolayısı ile müzik öğretmenliği bir öğretmenlik mesleği olduğundan iyi bir öğretmen olabilmek için düzenli, sorumluluk sahibi, hırslı, dikkatli, gayretli, planlı vedisiplinli gibi kişilik özelliklerine sahip olmak gerekir (Ryans, 1960). Bu bulgu, Sorumluluk-boyutunun özelliklerini göstermekle birlikte, çalışmadaki bulguyu destekler nitelik taşımaktadır. Bununla birlikte ideal bir öğretmenin; atak, canlı, neşeli, etkili, coşkulu ve sosyal bireyler olması beklenmektedir (Spokane, Luchetta & Richwine, 2002). Bu sonuç, Dışadönüklük boyutunun özelliklerini göstermekle birlikte çalışmayı desteklemektedir. Buna ilaveten, ideal bir müzik öğretmenin sanata ilgili, hayal gücü kuvvetli, meraklı, yenilikçi ve yeni ilişkilere açık olması önem taşımaktadır (Çevik, 2011). Dolayısı ile bu bulgu Deneyime açıklık boyutunun özelliklerini taşımakla birlikte, çalışmayı destekler niteliktedir.

Görülmektedir ki, müzik öğretmenlerinin kişilikleri müzik eğitimi sürecinde önem arz etmektedir. Dolayısı ile bir müzik öğretmense sanata karşı duyarlı, hayal gücü kuvvetli, yeniliğe açık, meraklı ve yaratıcı bireyler olmalıdır (Rohwer & Henry, 2004). Renthrow & Gosling (2003), ‘Deneyime Açıklık’ kişilik tipinin müzik ile ilgili davranışlarda önemli rol oynadığı üzerinde durmaktadır. Bu sonuç, çalışmadaki bulguyu destekler nitelik taşımaktadır. Araştırmada, müzik öğretmenlerinin ‘Yumuşak başlılık’ en düşük kişilik puanlarıdır. Müzik öğretmenleri kendilerini affedici, yardımsever, uysal ve hoşgörülü olarak görmemektedir. Dolayısı ile kendilerini rekabetçi, asi ruhlu ve hoşgörüsüz olarak görmektedir. Yapılan bir çalışmada, olaylar karşısında sıklıkla stres yaşayan, kaygılı ve güvensiz öğretmenlerin hoşgörülü olmadıkları, öğrencileriyle konuşmak için çaba sarf etmedikleri ve bu durumun iş tatminlerini azaltarak öğrencilerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Montgomery & Rupp, 2005). Hallam (2006), tedirgin kişilik özelliğine sahip olan müzik öğretmenlerin daha çok stres altında oldukları üzerinde dur-

maktadır.Bu bulgular, müzik öğretmenlerinin tedirgin ve stresli oldukları zaman hoşgörüsüz, rekabetçi ve asi ruhlu olabileceklerini düşündürmektedir.

Çalışmadamüzik öğretmenlerinin ‘Duygusal Dengesizlik/Növtotizm’ kişilik puanlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği bir sabır mesleği olduğu için sakin yapıda olmak önem taşımaktadır.Yapılan bir araştırmada, öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için bir öğretmenin kişilik yapısının agresif yapıda olmaması, sakin yapıda olması gerektiği vurgulanmaktadır (Telman ve Ünsal, 2004). Bir diğer çalışmada, ideal bir öğretmenin; ruh hali dengeli, sabırlı ve huzurlu yapıda olmasınınbüyük önem taşıdığı üzerinde durulmaktadır (Katz& Raths,1985).Literatürde yapılan araştırmalarda bir müzik öğretmenin öğrencilerini teşvik eden, yönlendiren, disiplinli, onların ilgilerine ve yeteneklerine karşı duyarlı, konuşma ses tonu etkili, öğretmeye istekli, iletişim becerileri yüksek, derin bir müzik bilgisine sahip, dışadönük, sakin ve sabırlı olması gerektiği belirtilmektedir (Teachout, 2001). Bu bulgular çalışmadaki sonuçları desteklemekle beraber, müzik öğretmenlerininkişilik tiplerininideal bir öğretmende bulunması gereken kişilik özelliklerini yansıttığını düşündürmektedir.

Araştırmada, kişilik tiplerinin mesleki tatmin ile olan ilişkisini incelemek amacı ile yapılan analiz sonucunda, müzik öğretmenlerinin‘Duygusal Dengesizlik/Növtotizm’ ve ‘Deneyime Açıklık’ kişilik puanları ile mesleki tatmin arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan meta analitik bir çalışmada, iş tatmininin ‘Duygusal Dengesizlik/Növtotizm’ ve ‘Dışadönüklük’ kişilik boyutları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır (Judge, Heller & Mount, 2002).Bu bulgu çalışmadaki sonucu desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak sinirli tedirgin, karamsar, huzursuz ve kaygılı olanlar ile sanata ilgisiz, hayal gücü zayıf, meraksız, ilgileri dar ve yeni ilişkilere kapalı olanların iş tatminleri yoktur.Dolayısı ile bir müzik öğretmeni, sakin ve ruh hali dengeli olmalıdır. Judge ve ark., (2002) dışadönük, sorumluluk sahibi, ruh hali dengeli ve yumuşakbaşlı kişilerin işlerinden daha fazla tatmin olduklarını belirtmektedir.Bu bağlamda, bir müzik öğretmenin sanata ilgili, hayal gücü kuvvetli, yenilikçi, meraklı ve dışadönük olması önem arz etmektedir.

Perkmen ve Çevik (2010), müzik öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları çalışmada, artistik ve sosyal kişilik tipleri ile bölüm tatminleri arasında önemli ilişki olduğunu ortaya çıkartmışlardır. Çevik (2011) tarafından “Beş Faktörlü Kişilik Modeli” ışığı altında yapılan çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının kişiliklerinin en yüksek puanları deneyime açıklık, sorumluluk,dışadönüklük,yumuşak başlılık puanları olduğu, en düşük kişilik puanlarının isedygusal dengesizlik/növtotizm boyutunda olduğu belirtilmektedir. Buna ilaveten, müzik öğretmeni adaylarının bölüm tatminleri ile kişiliğin iki boyutu olan deneyime açıklık ve **dışadönüklük**boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda,buaraştırmada, deneyime açıklıkkışilik tipine ek olarak duygusal dengesizlik/növtotizmkışilik tipinin de iş tatmini ile olan ilişkisini bulduk. Dolayısı ile öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar ile öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar farklılık göstermektedir.Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin eğitim aşamasında birçok faktörden etkilendiği; bu faktörlerin başında okul iklimi, oku-

lun işlevi ve görevi, sınıf iklimi, öğrencilerin yeteneği, eğitimin niteliği, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna ilaveten, bu faktörlerin öğretmenlerin iş tatmininde önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Erbes, 1982). Dolayısı ile öğretmene etki eden faktörler ile öğretmen adaylarına etki eden faktörler aynı değildir. Bu çalışmada da bu durumu ortaya çıkartmış bulunmaktayız.

Çalışmada yapılan görüşmeler doğrultusunda bazı müzik öğretmenleri öğrencilerinin sevgisini ve saygısını kazanmanın; bazıları kişilik özelliklerinin müzik öğretmenliği mesleğine uygun olduğunun; bazıları ise okuldaki öğretmen arkadaşları ile olan iletişimlerinin; diğer bazıları etkili öğrenme-öğretme ortamları yaratmalarının onları mesleki olarak tatmin ettiğini belirtmektedir. Bir çalışmada, iş arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmek ile okul atmosferinin öğretmenlerin iş tatminleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Buna ilaveten, okulun fiziki koşullarının, okul müdürünün müzik dersine karşı yaklaşımlarının, müzik ders saatlerinin az oluşunun ve işlerinde takdir edilmelerinin mesleki tatminlerini etkilediği üzerinde durulmaktadır (Cockburn & Haydn, 2004). Medley (1977) çalışmasında, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin kişilikleri ile değerleri ve ihtiyaçlarının büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, araştırmadaki bulguları destekler nitelik taşımaktadır. Bir çalışmada; ücret, iş garantisi, çalışma koşulları, arkadaş ortamı ve takdir edilme gibi faktörlerin iş tatmini üzerinde önemli etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Can ve Soyer, 2008). Buna ilaveten, müzik öğretmenleri, yapacakları etkinliklerde okul müdürlerinin hem teşvik edici olmaması hem de mesleklerine olan değeri yeterince göstermemelerinin iş tatminlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Bir çalışmada, özel okullarda çalışan öğretmenler, okul müdürünün davranışlarının işlerinde tatminlerine ve motive olmalarına olumlu yönde etkisinin olduğunu vurgulamaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2013).

Yapılan görüşmeler neticesinde, müzik öğretmenliği mesleğinin sosyal, sanata duyarlı, hayal gücü yüksek, konuşkan, gelişime açık, düzenli, planlı, hırslı, enerjik, sakin ve sabırlı kişilik özelliklerine sahip bireyler için uygun olduğu üzerinde durulmaktadır. Dormann & Zapf (2001) tarafından yapılan çalışmada, bir bireyin kişilik yapısının iş tatmini etkilediği ve iş seçiminde kişilik özelliklerinin yaygın olarak kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgular, çalışmadaki sonuçları desteklemektedir. Literatürde yapılan çalışmalarda kişiliğin, hem müzik eğitimi başarısında hem de iş tatmininde önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Krueger, 1976; Çevik, 2011). Bu bağlamda, müzik öğretmenlerinin mesleklerinde elde ettikleri başarı hissi, iş garantisi, öğrencilerinden ve öğretmen arkadaşlarından sevgi ve saygı görmeleri işlerinden tatmin olmalarına büyük ölçüde katkı sağladığı görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleği özel yetiştirme gerektiren bir meslek grubudur. Dolayısı ile özel yetenek sınavı ile öğrenci alan müzik bölümleri, başvuru yapan öğrencilere mülakat yaparak ve/veya kişilik testleri uygulayarak seçimlerini yapabilirler. Böylece mesleğin gerektirdiği niteliklere uygun kişilerin müzik öğretmeni olması sağlanabilir. Buna ilaveten, bireyin kişilik özelliklerinin iş tatminlerinde önemli rolü olmakla birlikte, yapılan görüşmeler neticesinde bireylerin ihtiyaçları ve değerlerinin

de iş tatminlerini etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda, gelecek çalışmalarda, müzik öğretmenlerinin kişiliklerini Holland Teorisi ile iş tatminlerini de İşe Uyum Teorisi (Dawis & Lofquist, 1984) ve İki Faktör Teorisi (Herzberg, 1966) ışığı altında araştırmanın gerekliliğinin önemi ortaya çıkmaktadır.

5. Kaynakça

- Bacanlı, H., İlhan, T., Aslan, S. (2009). Beş Faktör Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44 (1), 1-26.
- Can, Y.& Soyer, F. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sosyo-Ekonomik Beklentileri ile İş Tatmini Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 61-74.
- Chamorro-Premuzic, T.& Furnham, A. (2007). Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life? *British Journal of Psychology*, 98, 175–185.
- Cockburn, A. D.& Haydn, T. (2004). Recruiting and retaining teachers: Understanding why teachers teach. London, England: Routledge Falmer.
- Çevik, B. (2011). Personality self-perceptions of Turkish music pre-service teachers in relation to departmental satisfaction. *International Journal of Music Education*, 29, 212-228. doi:10.1177/0255761410396282.
- Çevik, B., Perkmen, S., Alkan, M. & Shelley, M. (2013). Who Should Study Music Education? A Vocational Personality Approach. *Music Education Research*, 15 (3), 341-356. DOI: 10.1080/14613808.2013.788140.
- Dawis, R. V.& Lofquist, L. H. (1984). A psychological theory of work adjustment. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dormann, C.& Zapf, D. (2001). Job satisfaction: A meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 483–504. doi: 10.1002/job.98
- Erbes, R. L. (1982). Music teacher education: Toward the twenty-first century. In R.Colwell (ed.), *Symposium in music education*. Urbana, IL: University of Illinois.
- Greenberg, J.& Baron, R. A. (1995). *Behavior in Organizations: Understanding and Managing The Human Side of Work*, Prentice-Hall, U.S.A.
- Guenole, N.& Chernyshenko, O. S. (2005). The suitability of Goldberg’s Big Five IPIP personality markers in New Zealand: A dimensionality, bias and criterion validity evaluation. *New Zealand Journal of Psychology*, 34, 86–96.
- Hackman, J. R. Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*, Addison-Wesley Publishing Company Reading, Massachusetts, California. pp. 284.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Herzberg, F. (1966). *The Theory of Motivational and Maintenance Needs*, Arizona State University.
- Ilies, R.& Judge, T.A. (2002). Understanding the dynamic relationships among personality, mood and job satisfaction: a field experience sampling study”, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 1119-1139.

- Judge, T. A., Heller, D. & Mount, M. K. (2002). Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), 530-541.
- Karaköse, T.& Kocabaş, İ. (2013). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 3-14.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (20. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katz, L.G.& Raths, J. D. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 301-307.
- Kemp, A. E. (1982). Personality Traits of Successful Music Teachers. *Psychology of Music (Special Issue)*, 72-75.
- Krueger, R. J. (1976) An investigation of personality and music teaching success. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 47, 16–25.
- Kunin, T. (1955). the construction of a new type of attitude measure. *Personnel Psychology*, 8 (1), 65-77.
- Kvet, E. J. & Watkins, R. C. (1993). Success Attributes in Teaching Music as Perceived by Elementary Education Majors. *Journal of Research in Music Education*, 41, 70-80.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, (p.1297-1343) Marvin D. Dunette and Rand McNally (Editors). Rand McNally, Chicago.
- Medley, D. (1977). Teacher competence and teacher effectiveness: A review of process-product research. Washington d.c. american association of colleges for teacher education.
- Montgomery, C.& Rupp, A.R. (2005). A Meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), 458-486.
- Mount, M. K., Murray, R. B., Steve M. S. & Rounds, J. (2005). Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types, *Personnel Psychology*, 58, 447–478.
- Muchinsky, P. M. (2000). *Psychology Applied to Work (Sixth Edition)*. USA: Wadsworth.
- Oshagbemi, T. (2000). Satisfaction with Co-Workers' Behavior. *Employee Relations*, 22 (1), 88-106.
- Özgülven, İ. E. (2004). *Görüşme İlke ve Teknikleri*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Perkmen, S.&Çevik, B. (2010). Relationship between pre-service music teachers' personality and motivation for computer-assisted instruction. *Music Education Research*, 12(4), 415–425. DOI :10.1080/14613808.2010.519768.
- Perkmen, S. & Dağistanlı, Ö. (2012). Kimler Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Olmalı? Meslek Kişiliği Yaklaşımı, *NWSA-Education Sciences*, 7 (4), 1045-1053.
- Piedmont, R. L., McCrae, R.R. & Costa P. T. (1991). Adjective check list scales and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 630-637.
- Rentfrow, P. J. & S. D. Gosling. (2003). The do re mi's of Everyday Life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (6), 1236-1256.
- Robbins, S. R. (1991). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Rohwer, D.& Henry, W. (2004). University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13 (2), 118-27.

- Rossberg, J.I., Eiring, Q. & Friis, S. (2004). Work environment and job satisfaction. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 39, 576-580.
- Ryans, D. (1960). Characteristics of Teachers. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Saari, L. M. & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction, *Human Resource Management*, 43 (4), 395-407.
- Santrock, J.W. (2006). Educational Psychology. Boston, MA: McGraw Hill.
- Spokane, A. R., Luchetta, E. J. & Richwine, M. H. (2002). Holland’s Theory of Personalities in Work Environments. In D. Brown, *Career choice and development* (s. 373-426). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Teachout, D. J. (2001). The relationship between personality and teaching effectiveness of music student teachers. *Psychology of Music*, 29, 179-192.
- Telman, N.ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. s. 11-91.
- Wolcott, H. (1990). On seeking and rejecting validity in qualitative research, in E. Eisner and A. Peshkin (eds) *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, pp. 121–52. New York: Teachers College Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Appendix: Sıfatlara dayalı kişilik testinde her bir madde için cevapların oranı

| Madde Sayısı | Boyut | Sifat (Sol taraf) | Çok Uygun (1) | Oldukça uygun (2) | Biraz uygun (3) | Ne uygun, ne uygun değil (4) | Biraz uygun(5) | Oldukça uygun (6) | Çok uygun(7) | Sifat (Sağ taraf) | \bar{X} | SD |
|--------------|----------|------------------------|---------------|-------------------|-----------------|------------------------------|----------------|-------------------|--------------|--------------------------|-----------|------|
| 1 | N (DD) | Sakin | 15.8 | 18.3 | 23.3 | 9.2 | 8.3 | 6.7 | 18.3 | Sinirli | 3.69 | 2.08 |
| 2 | E (D) | Yalnızlığı tercih eden | 14.2 | 20.0 | 17.5 | 5.0 | 11.7 | 14.2 | 17.5 | Sosyal (topluluğu seven) | 3.92 | 2.13 |
| 3 | O(DA) | Sanata ilgisiz | 7.5 | 10.8 | 10.0 | 13.3 | 10.8 | 21.7 | 25.8 | Sanata ilgili | 4.97 | 1.98 |
| 4 | A (YB) | Kindar | 2.5 | 6.7 | 9.2 | 7.5 | 13.3 | 18.3 | 42.5 | Affedici | 2.26 | 1.29 |
| 5 | C (S) | Düzensiz | 5.8 | 11.7 | 10.8 | 15.8 | 16.7 | 18.3 | 20.8 | Düzenli | 4.64 | 1.86 |
| 6 | N (DD/N) | Sabırlı | 10.0 | 11.7 | 17.5 | 13.3 | 15.8 | 0 | 31.7 | Sabırsız | 4.40 | 2.10 |
| 7 | E (D) | Silik | .8 | .8 | 15.0 | 13.3 | 18.3 | 27.5 | 24.2 | Atak | 5.26 | 1.45 |
| 8 | O (DA) | Hayal gücü zayıf | 4.2 | 8.3 | 13.3 | 14.2 | 19.2 | 21.7 | 19.2 | Hayal gücü kuvvetli | 4.77 | 1.74 |
| 9 | A (YB) | (Başkalarına) kayıtsız | .8 | 5.8 | 8.3 | 14.2 | 17.5 | 15.0 | 38.3 | Yardımsız | 3.17 | 1.32 |
| 10 | C (S) | Sorumluz | 7.5 | 9.2 | 10.0 | 16.7 | 11.7 | 12.5 | 32.5 | Sorumluluk sahibi | 4.83 | 2.00 |
| 11 | N (DD/N) | Rahat | 24.2 | 11.7 | 8.3 | 10.8 | 18.3 | 14.2 | 12.5 | Tedirgin | 3.83 | 2.12 |
| 12 | E (D) | Uyuşuk, eli ağır | 4.2 | 3.3 | 4.2 | 10.0 | 28.3 | 26.7 | 23.3 | Canlı | 5.28 | 1.54 |

| Madde Sayısı | Boyut | Sıfat (Sol taraf) | Çok Uygun (1) | Oldukça uygun (2) | Biraz uygun (3) | Ne uygun, ne uygun değil (4) | Biraz uygun(5) | Oldukça uygun (6) | Çok uygun(7) | Sıfat (Sağ taraf) | \bar{X} | SD |
|--------------|----------|-------------------|---------------|-------------------|-----------------|------------------------------|----------------|-------------------|--------------|--------------------------|-----------|------|
| 13 | O (DA) | Dar görüşlü | 6.7 | 11.7 | 8.3 | 14.2 | 20.0 | 20.8 | 18.3 | Geniş görüşlü | 4.65 | 1.85 |
| 14 | A (YB) | Rekabetçi | 2.5 | 2.5 | 5.8 | 8.3 | 20.8 | 21.7 | 38.3 | İşbirliği yapan | 2.90 | 1.34 |
| 15 | C (S) | Hırslı olmayan | 7.5 | 14.2 | 12.5 | 7.5 | 10.8 | 12.5 | 35.0 | Hırslı | 4.77 | 2.13 |
| 16 | N (DD/N) | Tutarlı | 25.0 | 20.0 | 19.2 | 10.8 | 14.2 | 0 | 10.8 | Tutarsız | 3.12 | 1.90 |
| 17 | E (D) | Durgun | 5.0 | 1.7 | 10.0 | 12.5 | 21.7 | 30.8 | 18.3 | Delidolu | 5.10 | 1.58 |
| 18 | O (DA) | Gelenekçi | 6.7 | 10.8 | 9.2 | 6.7 | 20.0 | 20.0 | 26.7 | Yenilikçi | 4.89 | 1.93 |
| 19 | A(YB) | Kibirli | 3.3 | 1.7 | 4.2 | 13.3 | 24.2 | 19.2 | 34.2 | Alçakgönlü | 3.49 | 1.41 |
| 20 | C (S) | Dikkatsiz | 4.2 | 8.3 | 10.8 | 6.7 | 10.0 | 19.2 | 40.8 | Dikkatli | 5.30 | 1.91 |
| 21 | N(DD/N) | İyimser | 30.0 | 25.8 | 18.3 | 15.8 | 5.8 | 0 | 4.2 | Karamsar | 2.58 | 1.53 |
| 22 | E (D) | Neşesiz | 2.5 | 5.8 | 6.7 | 11.7 | 24.2 | 27.5 | 21.7 | Neşeli | 5.18 | 1.56 |
| 23 | O (DA) | Meraksız | 5.0 | 9.2 | 8.3 | 10.8 | 21.7 | 20.8 | 24.2 | Meraklı | 4.94 | 1.80 |
| 24 | A(YB) | Asi | .8 | 6.7 | 4.2 | 14.2 | 18.3 | 17.5 | 38.3 | Uysal, yumuşak başlı | 3.41 | 1.31 |
| 25 | C (S) | Gayretsiz | 3.3 | 9.2 | 10.8 | 10.8 | 14.2 | 19.2 | 32.5 | Gayretli | 5.10 | 1.84 |
| 26 | N(DD/N) | Huzurlu | 23.3 | 32.5 | 12.5 | 15.0 | 5.8 | 0 | 10.8 | Huzursuz | 2.90 | 1.84 |
| 27 | E (D) | Arka planda kalan | 1.7 | 6.7 | 8.3 | 16.7 | 23.3 | 25.8 | 17.5 | Öne çıkan | 5.00 | 1.53 |
| 28 | O (DA) | Tutucu | 5.0 | 7.5 | 10.8 | 13.3 | 17.5 | 21.7 | 24.2 | Tutucu olmayan (Liberal) | 4.92 | 1.80 |
| 29 | A (YB) | Acımasız | 0 | 4.2 | 5.8 | 14.2 | 15.0 | 24.2 | 36.7 | Merhametli | 2.99 | 1.33 |
| 30 | C (S) | Hazırlıksız | 5.0 | 6.7 | 10.8 | 11.7 | 17.5 | 18.3 | 30.0 | Hazırlıklı | 5.05 | 1.83 |
| 31 | N(DD/N) | Kaygısız | 12.5 | 11.7 | 4.2 | 4.2 | 16.7 | 26.7 | 24.2 | Kaygılı | 4.77 | 2.11 |
| 32 | E (D) | Dikkat çekmeyen | 14.2 | 10.8 | 1.7 | 8.3 | 16.7 | 25.8 | 22.5 | Baskın, belirgin | 4.70 | 2.12 |
| 33 | O (DA) | İlgileri dar | 9.2 | 8.3 | 10.0 | 12.5 | 11.7 | 13.3 | 35.0 | İlgileri geniş | 4.46 | 2.00 |
| 34 | A(YB) | Bencil | 3.3 | .8 | 1.7 | 7.5 | 12.5 | 32.5 | 41.7 | Fedakâr | 2.15 | 1.33 |
| 35 | C (S) | Disiplinsiz | 10.0 | 10.8 | 5.0 | 20.0 | 0 | 20.8 | 33.3 | Disiplinli | 4.85 | 2.12 |

| Madde Sayısı | Boyut | Sıfat (Sol taraf) | Çok Uygun (1) | Oldukça uygun (2) | Biraz uygun (3) | Ne uygun, ne uygun değil (4) | Biraz uygun(5) | Oldukça uygun (6) | Çok uygun(7) | Sıfat (Sağ taraf) | \bar{X} | SD |
|--------------|--------|------------------------|---------------|-------------------|-----------------|------------------------------|----------------|-------------------|--------------|----------------------|-----------|------|
| 36 | O (DA) | Yeni ilişkilere kapalı | 7.5 | 8.3 | 6.7 | 18.3 | 19.2 | 20.0 | 20.0 | Yeni ilişkilere açık | 4.73 | 1.83 |
| 37 | E (D) | Etkisiz | 4.2 | 10.0 | 12.5 | 17.5 | 16.7 | 20.0 | 19.2 | Etkili | 4.69 | 1.77 |
| 38 | A(YB) | Hoşgörüsüz | 0 | 1.7 | 5.0 | 9.2 | 16.7 | 27.5 | 40.0 | Hoşgörülü | 2.50 | 1.19 |
| 39 | E (D) | Donuk | 2.5 | 6.7 | 9.2 | 14.2 | 18.3 | 21.7 | 27.5 | Coşkulu | 5.14 | 1.68 |
| 40 | A(YB) | İnatçı | 3.3 | 1.7 | 0 | 10.0 | 15.8 | 25.8 | 43.3 | Uzlaşmacı | 4.09 | 1.18 |

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study was to measure the satisfaction of professional music teachers in Turkey and to examine its relationship with satisfaction of the people. Big five model of personality is the theoretical framework of the study. The study included 120 music teachers working in various parts of Turkey participated. Results also music teachers Extroversion, Conscientiousness and Openness high double points; Neuroticism intermediate points; Agreeableness is the size of points is revealed to be low. In addition, as a result of analysis conducted to examine the relationship between job satisfaction and personality types, Emotional instability/Növtizm and Openness points by persons in job satisfaction it has a positive and statistically significant relationship.

The survey used in the study consists of four parts. In the first part of gender participants they were asked if they had done for several years as a music teacher. Working group of the study, who work in various parts of Turkey, and easily accessible from non-random sampling of 120 cases determined by sampling the music teachers (76 female, 44 male) was formed. Forming the second part of the survey, the 40-item Adjective-Based Personality Test (Bacanli et al., 2007) was used in this study to examine the music teachers' personality in five dimensions: Openness (8 items), Conscientiousness (7 items), Extroversion (9 items), Agreeableness (9 items), Neuroticism (7 items). This test consists of 40 pairs of opposite adjectives (e.g. patient-impatient, calm-nervous) (see Appendix 1). The participants were asked to indicate for each item the extent to which they agree with the left or right half of the item responding on a seven-point scale ranging from 1 to 7. Appendix 1 provides an example of a pair of opposite adjectives for each dimension. For instance, the second item in Appendix 1 is intended to assess personality in the Extroversion dimension. If an individual believes that 'talkative' is a very appropriate adjective that describes himself or herself, he/she received the maximum score of 7 points for this item. On the other hand, if he/she believes that quiet is a very appropriate adjective that describes himself/herself, he/she received the minimum score of 1 for this item. Item ratings were added up and divided by the number of items in the respective dimension to calculate the total personality score for each dimension. Scores on each dimension ranged from

1 to 7 with higher scores indicating higher reflection of personality in the respective dimension.

In the third part of the participants were asked about job satisfaction. It's for them six face in Figure 1 expression has been shown and the satisfaction of working as a music teacher, which one of these statements best reflects been asked. The scores at this scale ranges from 1 right to the left with 6 points. Higher scores represent higher professional satisfaction. In the fourth part of the survey, to shed more light onto the role of personality in job satisfaction, I also interviewed 5 music teachers. Descriptive statistics, Repeated Measures of ANOVA, Multidimensional Scaling, correlation analysis and interviews were used for data analysis in this study.

Coefficient alpha values showed a fairly high reliability for the Adjective-based Personality Test used in this study. Internal consistency of the entire test was .81 with sub-test consistencies of .82 for Openness, .80 for Conscientiousness, .81 for Extroversion, .77 for Agreeableness and .78 for Neuroticism. After establishing the internal consistency of the Adjective-based Personality Test, descriptive data were calculated for all variables in the study. Table 2 presents the mean, standard deviation, minimum and maximum scores for all dimensions in the Adjective-Based Personality Test. In general, the participants' scores in the Extroversion ($M = 4.92$, $SD = .58$), Conscientiousness ($M = 4.93$, $SD = .81$), Openness ($M = 4.76$, $SD = .71$) dimensions were high. In addition, Neuroticism ($M = 4.38$, $SD = .67$) size is moderate. In contrast, they scored low in the Agreeableness ($M = 3.33$, $SD = .66$) dimension of personality. Descriptive statistics for each item were presented in Appendix. It made the following descriptive statistics to examine the relationship between personality types of professional satisfaction Pearson correlation analysis was performed. As seen in Table 3, Neuroticism and Openness with personality seems to be a relationship between job satisfaction scores. Neuroticism personality type scores were positive and statistically significant relationship with job satisfaction ($r = +.24$, $p < .01$). Openness personality type scores were positive and statistically significant relationship with job satisfaction ($r = +.25$, $p < .01$).

As a result of the interviews, a music teacher of the profession; talkative, sensitive art, imaginative, social, harmonious, open to development, regular, planned, ambitious, energetic, tolerant, calm and emphasized that the patient is suitable for individuals with personality traits. Interview of undeniable effect on the personality characteristics of professional satisfaction is emphasized that a reality. As a result, the teaching profession is a profession requiring special training compared to other professions. Therefore, students with special aptitude test area music department, doing interviews to students who apply and/or personality tests can choose applying. Thus, the qualifications required for the profession of music teacher provided that the appropriate people. In this context, although an individual's personality traits play an important role in job satisfaction, needs and values of individuals also influences their job satisfaction. In future studies, the music teacher of the people of Holland theory and job satisfaction of Work Adaptation Theory (Dawis & Lofquist, 1984) and Two Factor Theory (Herzberg, 1966) arises the importance of the need for research in the light.

YAZIM KURALLARI VE YAYIN İLKELERİ

- 1 Bu dergide bir araştırmayı sonuçlarıyla yansıtan araştırma makaleleri ile bilimsel nitelikleri yüksek sayılabilecek tercümele, bilimsel gözlem ve derleme yazıları yayınlanır.
- 2 Makalenin başlığı metne uygun kısa ve açık ifadede olmalı, büyük harflerle satır başından başlayarak yazılmalı ve bütün başlıklar **kalin (bold)** olmalıdır.
- 3 Yazarların adı ve soyadı ünvan belirtilmeden başlığın 1cm altından satır başından itibaren ad küçük soyadı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarın adresi 1cm altında aşağıdaki düzene ve her ana kelimenin baş harfi büyük olarak yazılmalıdır (Bölümü, Fakültesi, Şehir, Ülke). Birden fazla yazar olması durumunda aynı adresli yazarlar yan yana yazıldıktan sonra, alt satıra adres yazılır.
- 4 Yazılar, kaynaklar, tablo ve şekiller ile birlikte en az 2 en çok 15 sayfa olmalıdır. Gerektiğinde yayın kurulu bu sayıyı arttırabilir.
- 5 Şekil ve grafikler siyah-beyaz ve net olmalı, eserde kullanılan grafik ve fotoğraflar da şekil olarak isimlendirilip, numaralandırılmalı ve altlarına şekil altı yazıları yazılmalıdır. Tabloların üstlerine tablo numarası ve yazıları yazılmalıdır.
- 6 Dipnot vermek gerektiğinde rakam veya yıldız (*) kullanılmalıdır. Dipnot her sayfanın altına ana metinle bir çizgiyle ayrılarak yazılmalıdır.
- 7 Çalışma herhangi bir kurumun desteği ile gerçekleşmiş ise kurumun adı ilk sayfa altına dipnot olarak yazılmalıdır.
- 8 Eserin bölümleri mümkün ise: “Özet, metin, teşekkür (gerekli ise) ve kaynaklar” düzeninde olmalıdır.
Özet
Yazarın adından sonra iki aralık verilerek yazılır. 100 kelimeyi geçmeyecek şekilde yabancı dilde (İngilizce, Fransızca ya da Almanca) ve Türkçe yazılmalıdır.
Metin
Sunulan çalışmanın özlü anlatımı olup gerektiğinde birtakım numaralandırılmış alt bölümlerden oluşabilir. Örneğin; Giriş, Materyal ve Metot, Bulgular, Tartışma ve Sonuç veya Giriş, Teorik Eserler, Denetsel Çalışmalar, Tartışma ve Sonuçlar gibi. Metin yazımında aşağıda ki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.
a- Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.
b- Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır.
c- Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır.

| | |
|--|---|
| d- | Ele alınan konu veya problemin mevcut alanyazındaki yeri, sonucunda amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır. Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. |
| e- | Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örnekleme durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır. |
| f- | Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. |
| g- | Sonuçlar, yalnızca elde edilen verilere dayanıyor olmalıdır. |
| h- | Sonuçların yorumları, varsa alanyazındaki diğer kaynaklarla değerlendirilmelidir. |
| Yazım | |
| Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi'ne sunulacak makaleler "Publication Manual of the American Psychological Association" nın (American Psychological Association, 2001) 5. baskısında tarif edilen APA' ya uygun olarak hazırlanmalıdır. Türkçe metinlerin imlâları Türk Dil Kurumu' nun yayımladığı İmlâ Kılavuzu esas alınmalıdır. | |
| a- | Makaleler Türkçe veya İngilizce ile yazılabilir. |
| b- | Başlık hem Türkçe, hem İngilizce olmalıdır. |
| c- | 100 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe ve İngilizce Özet yazılmalıdır. Ayrıca makaleler için amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 750, en fazla 1000 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) Geniş İngilizce Özet (Extended Abstract) hazırlanmalıdır. |
| d- | Makalede 3-6 arası anahtar kelime verilmelidir. |
| e- | Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynakça" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir. |
| Kaynak Gösterme | |
| Makalelerde kaynak gösterimi aşağıdaki ilkeler ışığında yapılmalıdır. | |
| a- | Kitap Gösterimi : Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık. |
| b- | Bir Kurum Tarafından Yayımlanmış Kitap: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. (1996). Millî Eğitim ile İlgili Bilgiler. Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası. |

| | |
|--|---|
| c- | <p>Dergi makalesi:</p> <p>Martin, M. (1997). Emotional and Cognitive effects of Examination Proximity in Female and Male Students. Oxford Review of Education, 23(4), 479-486.</p> <p>Kaçar, A., Yetim, S. (2005). Yavaş değişkenli sınır değer problemi için bir yaklaşık çözüm, Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(2), 24-37.</p> |
| d- | <p>Tezler:</p> <p>Doktora Tezi: Kıldan, A. O. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre okulöncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.</p> <p>Yüksek Lisans Tezi: Uluman, M. (2009). Sınıf içi durum belirleme tekniklerine (S.İ.D.B.T) dayalı öğretimin öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin yeterlilikleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.</p> |
| e- | <p>Bildiri:</p> <p>Ahi, B. (2011, Mayıs). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler çalışma kitaplarında yer alan soruların değer öğretim yöntemlerini yansıtma düzeyi. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.</p> |
| f- | <p>Çeviri Kitap:</p> <p>Spring, J. (2010). Özgür Eğitim. (çev. Ayşen Ekmekçi) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.</p> |
| g- | <p>Gazete Makalesi:</p> <p>Temelkuran, E. (2003, 25 Temmuz). Mutluluk travmaları. Milliyet, s.6.</p> |
| h- | <p>Web Sitesi: Bulunması gereken bilgiler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • İnternet belgesinin yazarı veya sorumlusunun adı (soyadı, adı). • Belgenin internet yayımına sunulma veya en son güncellenme tarihi (parantez içinde). • İnternet belgesinin adı. • İnternet adresi (<üçgen ayrıç içinde>). • Yazar(lar)ın internet sayfasına eriştikleri en son tarih (parantez içinde). <p>Örnek: Çakıroğlu, E. (2002, Mart 15) UFBMEK-5. <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/> (2002, Aralık 23)</p> |
| Biçim, Sayfa Düzeni ve Makale Gönderimi | |
| a- | <p>Gönderilecek eserler bilgisayarda Microsoft Word kelime işlemcisi ile yazıtipi (font) Times New Roman ve yazıtipi boyutu (punto) 10 kullanılarak yazılmalıdır.</p> |

- b-** Gönderilecek eserler A4 (210 ´ 297 mm) normundaki beyaz kâğıda üstten 2,5 cm, sağdan 4,5 cm, soldan 4 cm ve alttan 8,5 cm boşluk bırakılarak yazılmalıdır.
- c-** Makale <http://www.kefdergi.com> adresinden çevrimiçi olarak sisteme gerekli bilgiler girilerek yüklenmelidir. Sisteme yüklenecek word belgesi yazar isimleri vb. bilgileri olmalıdır. (kör hakemlik sürecine uygun olmalıdır)
- d-** **Not : Sisteme makale yükleme sırasında meydana gelebilecek her türlü sorun için kefdergi@kastamonu.edu.tr e-posta adresini bilgilendiriniz.**
- e-** Makalenin dil kurallarına uygun olmasının sağlanması yazarına aittir.
- f-** Düzeltmeler yazar tarafından yapılır.
- g-** Dergiye gönderilecek makaleler için yazışmalar, “*Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Kastamonu Eğitim Dergisi Editörlüğü 37200/ KASTAMONU*” adresine yapılabilir. Yazışmalar için kefdergi@kastamonu.edu.tr veya kefdergi@kastamonu.edu.tr e-posta adresleri de kullanılabilir.
- h-** Makalenin yayınlanmasına Yazı İşleri Müdürü (Editör) ve Yayın Kurulu (Editorial Board), hakemlerden gelecek raporları değerlendirerek karar verir.
- i-** Dergiye gönderilen makaleler ister yayınlansın isterse yayınlanmamış olsun iade edilmez.